

УЗДАНИЦА

Часопис за језик, књижевност и педагошке науке

Излази два пута годишње

ISSN 1451-673X

UDC 81

82

7.01

37.01

УЗДАНИЦА

Часопис за језик, књижевност и педагошке науке

НОВА СЕРИЈА, децембар 2021, год. XVIII, бр. 2

Излази два пута годишње

Часопис наставља традицију Узданице, ђачког часописа Учитељске школе у Јагодина, чији је први број објављен 1939. године.

Издавач

Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина
Милана Мијалковића 14, 35000 Јагодина

За издавача

Проф. др Виолета Јовановић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

Главни и одговорни уредник

Проф. др Илијана Чутура, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

Госић уредник

Проф. др Ненад Вуловић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

Уреднички тимо

Проф. др Миланка Бабић, Универзитет у Источном Сарајеву, Филозофски факултет; проф. др Дијана Вучковић, Универзитет Црне Горе, Филозофски факултет у Никшићу; проф. др Елени Грива, Универзитет Западне Македоније, Грчка, Факултет друштвено-хуманистичких наука; доц. др Бранко Илић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; проф. др Бранко Јовановић, Универзитет у Приштини, Филозофски факултет, Косовска Митровица; проф. др Јелена Јовановић Симић, Универзитет у Београду, Филолошки факултет; проф. др Милош Ковачевић, Универзитет у Београду, Филолошки факултет – Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет; проф. др Јурка Лепичник-Водопивец, Универзитет Приморска, Педагошки факултет, Словенија, Копер; проф. др Сања Маџура, Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет; проф. др Нина Милановић, Универзитет у Источном Сарајеву, Педагошки факултет у Бијељини; доц. др Сања Милић, Универзитет у Источном Сарајеву, Педагошки факултет у Бијељини, проф. др Милка Николић, Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет; проф. др Ружица Петровић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; доц. др Душан Ристановић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; доц. др Вера Савић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; проф. др Јелица Стојановић, Универзитет Црне Горе, Филолошки факултет у Никшићу; др Розвита Штуц, Универзитет за педагошке науке, Аустрија, Линц

Editorial board

Prof. Milanka Babić, PhD, University of East Sarajevo, Faculty of Philosophy; prof. Dijana Vučković, PhD, University of Montenegro, Faculty of Philosophy in Nikšić; prof. Eleni Griva, PhD, University of Western Macedonia – Greece, Faculty of Humanities and Social Sciences; Branko Ilić, PhD, University of Kragujevac, Faculty of Education in Jagodina; prof. Branko Jovanović, PhD, University of Priština, Faculty of Philosophy in Kosovska Mitrovica; prof. Jelena Jovanović Simić, PhD, University of Belgrade, Faculty of Philology; prof. Miloš Kovačević, PhD, University of Belgrade, Faculty of Philology – University of Kragujevac, Faculty of Philology and Arts; prof. Jurka Lepičnik-Vodopivec, PhD, University of Primorska, Faculty of Education, Slovenia, Koper; prof. Sanja Macura, PhD, University of Banja Luka, Faculty of Philosophy; prof. Nina Milanović, PhD, University of East Sarajevo, Faculty of Education in Bijeljina; Sanja Milić, PhD, University of East Sarajevo, Faculty of Education in Bijeljina; prof. Milka Nikolić, PhD, University of Kragujevac, Faculty of Philology and Arts; prof. Ružica Petrović, PhD, University of Kragujevac, Faculty of Education in Jagodina; Dušan Ristanović, PhD, University of Kragujevac, Faculty of Education in Jagodina; Vera Šavić, PhD, University of Kragujevac, Faculty of Education in Jagodina; prof. Jelica Stojanović, PhD, University of Montenegro, Faculty of Philology in Nikšić; Roswitha Stütz, Mag. Phil. Romanistik, University of Education Upper Austria, Linz

Оперативни уредници

Доц. др Маја Димитријевић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина
Проф. др Ивана Ђирковић-Миладиновић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

САДРЖАЈ

Уводна реч / 5–7

РАСПРАВЕ И ЧЛАНЦИ

- Предраг Б. Ђирић, Марко М. Јеремић, Дарко Б. Ђирић, Нинослав С. Станојловић, Ана П. Вуковић: Куга у Јагодини и Пироту у 19. веку / 11–18
- Емина М. Копас-Вукашиновић, Александра М. Михајловић, Ана С. Миљковић: Ставови студената о квалитету наставе на даљину / 19–33
- Nena A. Vasojević, Ivana T. Vučetić, Snežana D. Kirin: High school students' perceptions of emergency remote teaching in Serbia during the COVID-19 pandemic / 35–50
- Милан С. Комненовић, Недељко М. Милановић: Мишљење ученика основних школа о квалитету онлајн-наставе током пандемије ковида 19 / 51–66
- Daliborka R. Popović, Mirjana M. Beara, Milena D. Belić: Difficulties in the online educational context – perception of students, parents and teachers / 67–82
- Мила Б. Бељански, Руженка Ј. Шимоњи Чернак, Миа Р. Марић: Перцепција учења на даљину од стране родитеља током пандемије ковида 19 / 83–97
- Далиборка С. Пурић, Љиљана С. Костић: Коришћење електронске књиге у време здравствене кризе од стране студената учитељских и педагошких факултета Западног Балкана / 99–115
- Vera M. Savić: Strategies for Engaging and Challenging Young Language Learners in Online Learning Environments / 117–129
- Marijana M. Prodanović, Valentina M. Gavranović: What motivates language learners in online language environment: a COVID-19-affected classroom testimony / 131–143

- Васиљка Д. Микић, Ана П. Ђорђевић: Ставови учитеља и наставника српског језика и књижевности о настави српског језика на даљину за време ванредног стања услед пандемије вируса ковид 19 / 145–168
- Маја М. Димитријевић, Ирена Б. Голубовић-Илић, Владимир М. Станојевић: Неки аспекти реализације универзитетске наставе на даљину за време пандемије / 169–186
- Сања К. Николић, Оливера Д. Цекић-Јовановић, Андријана Ж. Милетић: Искуства учитеља у примени хибридног модела *изокренујџа учионица* у настави природе и друштва током пандемије / 187–204
- Татјана Д. Ђукић Живадиновић, Ивана С. Стаменковић: Медијско образовање и информисање о пандемији корона вируса / 205–222
- Катарина Б. Субановић: Критичка анализа дискурса о вирусу ковид 19 у српским медијима / 223–236
- Predrag Ž. Živković: Student teachers' self-handicapping and social media addiction: resilience in the education crisis / 237–251
- Ненад Ј. Стевановић: Мишљење будућих и дипломираних учитеља о примени видео-игара у образовању у условима друштвених промена / 253–271
- Сузана М. Ђорђевић, Верица Р. Милутиновић: Примена криптографског модела заштите података у групном раду студената / 273–288
- Ненад Р. Вуловић, Илијана Р. Чутура, Милан П. Миликић: Оспособљеност будућих учитеља за процену прецизности текстуалних математичких задатака / 289–305
- Јелена М. Стевановић, Емилија Н. Лазаревић: Типови језичких одступања у писаном дискурсу ученика млађег основношколског узраста: TIMSS 2019 у Србији / 307–327
- Антонина В. Костић, Војкан Б. Стојичић: Ставови студената неохеленистике о примени ИКТ алата у развијању фонолошке компетенције / 329–342
- Неда М. Маенза: Акционо истраживање у функцији побољшања вештине писања француског језика / 343–356
- Весна С. Трифуновић: Друштвена криза и образовање / 357–370

ПРИКАЗИ

- Илијана Р. Чутура: О развоју стилистике као дисциплине у српским научним оквирима / 373–388
- Недељко М. Милановић: Превенција непримерених понашања деце и младих: педагошки приступ / 389–390

УПУТСТВО АУТОРИМА / 391–394

УВОДНА РЕЧ

Суочен са сталним друштвеним променама, образовни систем се налази у константном транзиционом периоду који га обликује и усмерава. У жељи да се испита утицај друштвених промена на развој образовног система, у јуну 2021. године Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу покренуо је билатералну сарадњу са Филозофским факултетом Универзитета Црне Горе, а у циљу реализације научног пројекта „Кризе, изазови и савремени образовни систем”. Циљ билатералног пројекта јесте идентификација проблема савременог образовања у контексту криза и изазова насталих у актуелним друштвеним околностима и анализа могућности њиховог превазилажења. Као посебни циљеви пројекта, детерминисани су следећи:

- одређивање природе и степена промена у процесима учења и поучавања у актуелним друштвеним околностима;
- анализа спремности актера у образовном систему да се прилагоде кризама и изазовима савременог образовања;
- идентификација социјалних, психолошких и емоционалних баријера које утичу на савремени образовни систем;
- утврђивање утицаја криза савременог образовања на наставу у млађим разредима основне школе и на универзитетско образовање будућих учитеља и васпитача;
- утврђивање утицаја друштвених криза и изазова у процесу еволуције образовних система и детерминисање препорука и смерница у циљу успешног превазилажења препрека у савременом образовном систему.

У овом тематском броју часописа *Узданица* представљени су први резултати рада на пројекту. Битно је напоменути да у темату има радова и аутора који нису учесници пројекта, али који својом садржином доприносе квалитету темата.

Ова свеска садржи двадесет два рада и два приказа. Тачно је половина – једанаест чланака – настала у оквиру пројекта, док прикази нису везани за пројектне активности.

Свеска се отвара чланком историјског карактера, „Куга у Јагодини и Пироту у 19. веку”, који је, као својеврсни уводник у овај број *Узданице*, истовремено и подсетник на раније здравствене кризе које су угрожавале животе, здравље и редовне активности становништва. Једини је таквог карактера у овоме броју.

Следи група радова у којима се испитују ставови, искуства, мишљења различитих актера васпитно-образовног процеса у вези са квалитетом (углавном онлајн) наставе у време пандемије. У овим радовима равномерно су заступљени основношколски, средњошколски и универзитетски ниво образовања. Као испитаници доминантни су ученици и студенти, али се у неколико радова испитују и ставови учитеља/наставника и родитеља.

Из овако постављене широке истраживачке платформе произлазе и питања којима се бави наредна група радова. То су питања која се, најопштије речено, тичу појединих наставних предмета или области, наставних средстава или аспеката као што је мотивација ученика/студената. Аутори су се бавили наставом српског језика и књижевности, енглеског језика и природе и друштва.

Део овога броја *Узданице* који одговара на питања различитих аспеката наставе у време пандемије изазване корона вирусом затварају два рада, један о медијском образовању и информисању о самој пандемији и други, који медијској слици о пандемији приступа методологијом критичке анализе дискурса.

Наредних осам радова бави се друкчијим врстама криза и изазова. Овај део свеске отвара чланак о самохендикепирању и резилјентности као предикторима зависности на утицај друштвених мрежа код студената. На ову тему надовезује се чланак који истражује мишљења будућих и дипломираних учитеља о примени видео-игара у образовању. Заштитом података у групном раду студената бави се и наредни рад, те се ова три чланка, условно речено, могу читати као јединствена целина везана за изазове које носе ИК технологије.

Следе четири чланка која повезује питање језика у настави и наставе језика. Теме су, међутим, различите. Реч је о прецизној формулацији текстуалних математичких задатака у првом, о типовима језичких одступања у писаном дискурсу ученика у другом, о ставовима студената о примени ИКТ алата у настави у трећем, те о акционом истраживању у настави француског језика у четвртном раду.

На крају свеске је, као њено својеврсно уоквирење, социолошки чланак који на неки начин обједињује ова два блока радова, говорећи о изазовима глобализације, изазовима пандемије и њиховом међуодносу.

Прикази, иако нису настали у оквиру пројекта, својом тематиком доприносе промишљању и расветљавању чињенице о постојању мноштва аспеката на који друштвене кризе утичу на образовни систем. Док се у првом приказу говори о делу које прати развој једне научне дисциплине и критичним моментима и периодима стагнације са којима се наука бори, у другом се приказује монографија у чијем је фокусу превенција непримерених понашања деце и младих, нераскидиво повезаних са друштвеним кризама и кризама васпитно-образовних система.

Веома је важно напоменути да је у овом броју приметна очигледна доминација једне истраживачке (методолошке) тенденције у области педагошких наука. То је апсолутна превага истраживања ставова актера васпитно-образовног процеса, а као истраживачке технике доминирају анкетирање и интервју. Стога у неким радовима долази до делимичног понављања елемената инструмента, до делимичног преклапања резултата или до изостанка анализе усмерене на узроке одређених појава. Међутим, све ово се није испољило као мана овог броја с обзиром на различите улоге испитаника у образовном процесу, или на различит узраст испитаника, као и на фокус на различитим предметним областима. Ипак, доминација једног методолошког типа радова јесте проблем на којем треба радити не само у оквиру пројекта „Кризе, изазови и савремени образовни систем”, него и на ширем плану.

Овде, у овој свесци, превага таквог типа радова недвосмислено указује на чињеницу да се истраживачи, учитељи, наставници, ученици и студенти први пут сусрећу са овако драстичном изменом услова у којима се одвија васпитно-образовни процес, те да је утврђивање ставова и мишљења изузетно значајан корак ка новим начинима поучавања и учења. Поред тога, промене које су образовном систему наметнуте нагло и споља тражиле су изузетно брзу адаптацију наставника, ученика/студената и родитеља. Ово је свакако било виђено као значајније од праћења свих релевантних чинилаца који утичу на квалитет наставе и учења и прикупљања поузданих података о тим чиниоцима.

Ненад Вуловић,
руководилац пројекта „Кризе, изазови
и савремени образовни систем”

Илијана Чутура,
главни и одговорни уредник Часописа

РАСПРАВЕ И ЧЛАНЦИ

Предраг Б. Ђирић
Пирот

Марко М. Јерemiћ
Дом здравља, Јагодина

Дарко Б. Ђирић
Пирот

Нинослав С. Станојловић
ОШ „17. октобар”, Јагодина

Ана П. Вуковић
Универзитет у Београду
Стоматолошки факултет
Клиника за дечју и превентивну стоматологију

УДК 616.981.45(497.11 Јагодина)”18

DOI 10.46793/Uzdanica18.II.011C

Оригинални научни рад

Примљен: 17. септембар 2021.

Прихваћен: 26. новембар 2021.

КУГА У ЈАГОДИНИ И ПИРОТУ У 19. ВЕКУ

Айспиракiј: Ова студија је описно истраживање појаве куге у Србији и Јагодинском и Пиротском округу. Као методе коришћени су анализа доступне документације и прикупљање и анализа секундарних података. Историјски подаци су прикупљени кроз историографску анализу постојеће документације из архива Републике Србије, постојећих монографија и систематски и фактуелно анализирани.

Кључне речи: куга, становништво, зараза, карантин.

Бацил кује никада не умире и никада не несiјаје, може да сiава десетинама година у намештају и рубљу, да сiпрљиво чека у собама, iодрумима, сандуцима, марамницама и сiтарим хартијама, и да ће, може биiти, доћи дан када ће, на несрећу људи и њима за iоуку, кућа iробудити своје iацове и iослаiти их да уiину у каквом срећном iраду.
Албер Ками (Кiја)

Куга – пестис (енгл. *Plague*, рус. *Чума*) спада у антропозоозе, инфективне болести које преносе животиње на човека. Изазивач куге је *Yersinia pestis* грам позитиван бацил, резервоар су глодари, најчешће пацови. Болест је трансмисионог карактера – пацовска бува *Xesnopsula cheopsis* се преноси са оболелих на здраве животиње и човека. Човек се најчешће зарази од дивљих глодара, уједом буве или директним контактом, а могуће је и од домаћих животиња – огреботином, угризом или капљичним путем. Интерхумани пренос је могућ капљичним путем од болесника са плућним обликом куге. Дијагноза

се поставља на основу епидемиолошких података, клиничке слике и изолације бацила *Yersinia pestis* из загнојених лимфних жлезда, крви и испљувка. Терапија обухвата изолацију болесника и велике дозе антибиотика (1).

УВОД

Током историје, у разним периодима и земљама, тридесетак епидемија поморило је преко 100 милиона људи. Прва велика епидемија куге догодила се у 6. веку, за време владавине цара Јустинијана, па је по њему названа Пестис Јустиниана. Од тада се јавља у Европи повремено, захватајући мањи или већи број држава и увек односећи велики број жртава. У периоду од 1346. до 1351. године од куге је на територији Европе умрло преко 25 милиона људи, а она је добила неславно име *црна смрт* (2). Продор Турака на Балканско полуострво и непрестани ратови на овој територији били су разлог појаве многих непознатих болести, међу којима и куге. Честе епидемије у 15, 16. и 17. веку десетковале су становништво. Током 18. века Србију је захватило неколико епидемија, међу којима су неке биле веома жестоке. На удару су били и приморски трговачки градови – Дубровник, Сплит, Шибеник и градови у унутрашњости – Скопље, Пирот, Ниш, Јагодина и Београд, на главним путевима, са великим и живим саобраћајем (3). Постојала су и ендемична жаришта куге, чија је активација увек била могућа. Једно се налазило на Цариградском друму, између Ниша и Пловдива, друго у северној Албанији, треће између Мостара и Сарајева. Ширењу куге је погодновало и то што у тадашњој Турској нису постојали никакви прописи за сузбијање заразних болести, а ни санитарске установе. Државе су се против болести бориле како су знале и умеле и у зависности од тога каквим су здравственим системом располагале. Бежање становништва из места где би се куга појавила још више је доприносило ширењу заразе (4). Посебно тешка је била епидемија куге у периоду од 1813. до 1817. године, када је само током 1814. године у Београду преминуло око 2.300 људи (5). О броју жртава у унутрашњости земље нема никаквих података јер се о томе није водила евиденција од стране турских власти (3). Турци су махом живели у мањим или већим местима, а српско становништво скоро искључиво по селима. До 1820. године у Србији није било школованих лекара, тако да се народ лечио код народних лекара, бербера и видара и по манастирима.

Борба за развој здравственог описмењавања становништва водила се против навика, сујеверја и незнања (6). Од 1833. године кнез Милош и власти поклањају више пажње заштити народног здравља и организовању санитарске службе и установа. Кнез Милош је све послове преузео на себе – долазак школованих лекара, оснивање и подизање болница и апотека, организовање карантина и санитарских кордона, уређење бањског лечења. Замисао је била

да се у сваком од 17 окружја, као и у сваком гарнизону у земљи постави по један лекар, да се успоставе карантини на граници и организује коришћење бањског лечења (7). У организовању карантина кнез Милош се често ослањао на искуства суседне Аустроугарске. Лекар Земунског карантина Карло Нађ је на лични кнежев позив долазио више пута у Србију, својим искуством и саветима помажући правилан рад на организовању медицинске и карантинске службе (8). По упутствима доктора Нађа, цела погранична област према данашњој Бугарској и Грчкој претворена је у санитарни кордон, а страже на свим граничним прелазима појачане су снагама регуларне војске са строгим наређењима да се азијатска куга не унесе у Србију (9). Бацил куге је из Египта пренесен у европски део Турске и дуж целе анадолске обале. Већ у пролеће 1836. године захватио је Цариград и Једрене, немилосрдно косећи становништво. Тада се у Цариграду веровало да је куга казна божја, па су препоручиване заједничке молитве, што је још више утицало на ширење епидемије. Први карантин је основан у Цариграду 1838. године, на захтев европских држава. Ускоро су сви градови на Цариградском друму ка Србији били изложени смртоносној болести (10).

КУГА У ПИРОТУ

У другој половини новембра 1836. године забележени су први смртни случајеви у Пиротској нахији, тада удаљеној само два дана хода од српске границе. До краја године куга захвата и Солун, Скопље, Дубницу, Прилеп, Лесковац и Ниш. Зимско време зауставило је даље ширење епидемије. Но, почетком пролећа 1837. године зараза се распламсава, најпре у Солуну и Срезу, одакле се шири на Пирот и пет околних села. Извештаји који пристижу у Србију су узнемиравајући. Почетком априла кнез Милош добија вести да у Пироту сваког дана по двоје-троје људи умире, али да неки мисле да је куга, а други да је колера (11). Свакодневни извештаји који стижу у јуну, јулу и августу пуни су алармантних вести. Куга је све жешћа и шири се на све стране. Број жртава из дана у дан све више расте. Дневно умире више десетина, па и стотину људи. У Пироту и околини је током јула дневно умирало по 20 лица (12). Од куге је умро и војвода пиротски хаџи Мехмед бег (13). Половином јула у Пироту и околних 15 села умирало је дневно и по 50 људи (14). Крајем јула, куга у Пироту слаби, а у Софији умире дневно од 200 до 300 људи. Куга се појављује у Лесковцу и околини (15). Маја 1837. године кнез Милош наређује да се алексиначки карантин продужи на 15 дана за оне који долазе из крајева у којима нема куге, а да они који долазе из крајева за које се зна да у њима има куге одлеже у карантину 20 дана. Пограничним старешинама окружија књажевачког, алексиначког и крушевачког наређено је да кордон дуплирају, да не долазе на скупштину, и да на свакој стражи

поузданог буљукбашу поставе, који ће чувати од уношења куге (16). Почетком августа 1837. године, појавила су се прва кужна обољења у Нишу, а већ се средином августа куга проширила на цео Ниш. У Лесковцу, само у једној кући петоро је преминуло; у Нишу умире и по сто људи на дан; у Пироту је само за један дан „92 христјана и 36 Турака умрло” (17). Куга је у Нишкој, Пиротској, Лесковачкој и Врањској нахији трајала до краја 1838. године. Ниш, који је имао нешто мање од 30.000 становника, изгубио је више од половине својих становника, око 19.000 (18). У Пироту је куга преполовила становништво (4.000 мртвих) (19).

КУГА У ЈАГОДИНИ

Куга је стигла и у централну Србију јер су је унели турски војници који су путовали у Београдску тврђаву из Битоља преко Ниша почетком јула месеца 1837. године (20). Лекар у алексиначком карантину др Херман Мајнерт није препознао знакове куге код неколико оболелих турских војника од којих је један и преминуо у карантину, па је после обавезног карантина дозволио да наставе путовање Цариградским друмом ка Београду. Пролазили су кроз Ражањ, Ћићевац, Параћин, Ћуприју и стигли у Јагодину (21). Током путовања још тројица војника умире. Настављају пут ка Београду, као и трговац из ваљевског краја који је путовао с њима, а касније се одвојио и пренео кугу у ваљевски крај (22). Недељу дана по одласку војника појављује се нека чудна болест, од које обољевају власник механе у којој су Турци ноћили, као и неколико људи који су били у контакту с њима. Јагодинске власти обавештавају кнеза Милоша и Државни совјет о догађајима (23). Кнез Милош је наредио београдском старешини Алекси Симићу да саопшти београдском везиру да су турски војници донели кугу у Јагодину и да треба прегледати и остале војнике који су стигли у Београд (24). Претходно је из земунског карантина доктор Карло Нађ позван за инспекцију алексиначког карантина (25). По пријему вести о појави куге, кнез Милош даје наређења да се затвори граница и да се запоседне војском, да се поставе страже на путевима тако да нико не може доћи из правца Београда, Јагодине и Ћуприје. Кнез је наредио да се целом дужином границе с Турском подигне дрвена ограда, која је захваљујући ангажовању становништва и војске врло брзо направљена. За све послове у вези са спречавањем ширења епидемије био је одговоран јагодински угледни индустријалац, међу првима у Србији, Аврам Петронијевић (4).

У Јагодину, на путу за Алексинац, долази доктор Карло Нађ, и са локалним старешинама организује спровођење строгих спољашњих и унутрашњих превентивних мера, којих су сви морали да се придржавају. Све заражене куће стављене су под стражу, сви здрави који су били у контакту са зараженима издвојени су и по докторовој наредби смештени у посебну кућу (26). У

суду (Исправитељству), основаном 1836. године (20), писма су дезинфикована кађењем на ватри (27). На тај начин су успостављене основне превентивне мере и тако је цела јагодинска варош претворена у карантин. Варош је опкољена са свих страна, тако да нико није могао да излази нити да улази а да га многобројне страже не примете. Око вароши су ископани шанчеви и постављене барикаде са наоружаним стражарима. Посебна пажња посвећена је спречавању мешања Јагодинаца са мештанима околних села (28). У првом таласу, до краја августа, од болести је умрло 11 људи, троје је оболело, а у кућама под стражом биле су 24 особе. Мртви су, без уобичајених погребних традиционалних обичаја, као што је у то време било целивање преминулог, сахрањивани на посебном кужном гробљу (29).

Приликом сусрета Аврама Петронијевића и доктора Нађа договорен је начин даљег сузбијања епидемије. Тада је доктор Нађ одлучио да центар одакле ће се надгледати сва околна заражена места буде Ћуприја (30). Одмах по пресељењу у Ћуприју, санитарски комесари су кренули у вишедневни обилазак заражених места. За то време стање здравља у Јагодини је непромењено. Свакодневни су нови смртни случајеви и нова обољења. Ипак, све ово дешава се у већ зараженом делу вароши, где се куга први пут и јавила. Народ који је од страха од куге побегао ван вароши враћен је, под претњом смрћу и затвором, натраг у град (31). Следећи обилазак Јагодине био је средином септембра, при чему је констатовано да се све издате наредбе извршавају у потпуности и поновљена су сва упутства око прања, чишћења и кађења ствари (32). До половине септембра укупно је умрло 28 особа, двоје је преболело, деветоро је болесно, док се под стражом налазило 89 здравих људи (33). Кнез Милош је у другој половини септембра обавештен о здравственој ситуацији у Јагодини, где је до тада умрло 30 људи, двоје је преболело, болесно је било 10, а под стражом 66 особа (34). Према упутствима доктора Нађа, саграђено је 9 колиба изван Јагодине где је пребачена тридесет једна особа из заражених кућа. У другој половини септембра цела варош је, по докторовом наређењу, почела са издржавањем карантина (35).

О стручном лечењу ових оболелих нема поузданих медицинских података. Препоручивало се узимање сирћета са истуцаним белим луком, јер то „забрањује да се куга унесе у тело”. Ако се неко разболи, кувало се корење од бурјана и пелина и у неразблаженом облику превијало по телу кад се примети температура и дрхтавица, а на страни тела где би се појавио оток пуштала се крв (36). Кнез Милош је вршио велики притисак на локалне власти да се наложене хигијенске и карантинске мере што строже и у потпуности спроведу. Почетак октобра донео је осетно олакшање и међу варошанима и на стражама око Јагодине. Гробари и стражари унутар вароши су и последње жртве епидемије (37). У Јагодини која је тада имала 5.220 становника, од епидемије куге од краја јула до краја октобра оболело је 46 лица, од којих је оздравило 10, а умрло 36, па је леталитет био 78% (38). Утврдивши да је све у добром

стању доктор Нађ је одобрио да се ослободе све заражене куће које су се налазиле под стражом, а да се од средине октобра започне са „манипуирањем” дућана, зграда и кућа у Јагодини. „Манипуирање” се састојало у чишћењу заражених места и домова: и поред свих молби и жалби власника, попаљени су сви окужени предмети намештаја, чак је то учињено и по неким домовима које је зараза поштедела; у води и сирћету испрана су одела свих врста, као и постељина, ћилими и друге ствари, и то врло темељно; сви дућани, куће и државна здања су добро очишћени, окречени и засути специјалним растворима и здравственим мирисима. Механа у којој се куга појавила је спаљена (18). Кордони око Јагодине су уклоњени крајем октобра 1837. године (39). Ослобађајући место по место, доктор Нађ је одлучио да све заостале болеснике из појединих заражених места прикупи у карантинску болницу у Алексинцу. (37) По наређењу доктора Нађа, сви преболели су отпуштени кућама почетком децембра 1837. године, а колибе су спаљене. До краја новембра живот у Србији је почео да се враћа у пређашње стање. Издато је саопштење којим се одобрава кретање становника по местима у којима је владала зараза (сем Алексиначког округа), све затворене скеле на Морави су поново прорадиле, а по црквама су одржане нарочите молитве (38). Доктор Нађ, који се у своме раду показао као веома пожртвован, искрен човек и стручан лекар, оправдао је у потпуности поверење које су у њега полагали и српски државни органи на челу са кнезом Милошем и аустријске власти (39).

По табеларном прегледу доктора Нађа, у зараженим местима на Цариградском друму од Алексинца до Јагодине од куге је 1837. године оболело 243 лица, а умрло 192, што износи 79% смртности (37). Захваљујући њему, као и раду локалних органа власти, продор куге у Европу бива заустављен у Јагодини, што је и последњи значајнији продор ове болести из Азије преко Балкана у Европу.

ЛИТЕРАТУРА

1. Марковић (2013): С. Марковић, *Инфективне болести*, Нови Сад: Медицински факултет.
2. Протић, Павловић (1972): М. Протић, Б. Павловић, Како је куга 1837. године ушла у Србију, *Архив за историју здравствене културе Србије*, 2, Београд.
3. Стојичевић (1973): В. Стојичевић, Велика епидемија куге у крајевима југоисточне Србије, *Лесковачки зборник*, XIII, Лесковац.
4. Михајловић (1937): В. Михајловић, *Борба против куге у Србији пре 100 година*, Државни савет, 2063, Београд.
5. Катић (1967): Р. Катић, *Српска медицина од XI до XIX века*, Београд.
6. Драгић (1971): М. Драгић, *Здравствено просвећивање у Србији у XIX веку – 700 година медицине у Срба*, Београд: САНУ.
7. Катић (1952): Р. Катић, Куга у Србији 1813. и 1814. године, *Српски архив*, LXXXIII, 12, Београд.

8. Стојанчевић (1968): В. Стојанчевић, Делатност Кнеза Милоша на организацији санитарске службе у Србији 1830–1839. године, *Acta historica*, VIII, 1–2, Београд, МСМЛXVIII.

9. Живановић (1964): С. Живановић, Два интересантна документа о Земунском карантину, *Acta historica*, 1–2, Београд, МСМЛXIV, 195, 196.

10. Петковић (1971): С. Петковић, *Карантински у Србији за доба кнеза Милоша – 700 година медицине у Срба*, Београд: САНУ.

11. Илић (1971): Т. Ж. Илић, *Санитарски кордон Хабсбуршке монархије преко државне границе према османлијској царевини – 700 година медицине у Срба*, Београд: Српска академија наука и уметности, 322.

12. Архив Србије, Књажева канцеларија I, 179, 247.

13. Архив Србије, Збирка Мите Пантића, 5, 424.

14. Архив Србије, Књажева канцеларија, I, 252, 258.

15. Архив Србије, Књажева канцеларија, I, 268.

16. Архив Србије, Књажева канцеларија, I, 206.

17. Ђорђевић (1983): Т. Ђорђевић, *Из Србије кнеза Милоша: културне прилике од 1815. до 1839. године*, Београд: Просвета.

18. Куниберт (1988): Б. Куниберт, *Српски усџанак и прва владавина Милоша Обреновића*, I–II, Београд: Просвета.

19. Лиличић (1994): Б. Лиличић, *Историја Пироџа и околине*, 1, Пирот.

20. Перуничичић (1975): Б. Перуничичић, *Град Светозарево 1806–1915*, СО Светозарево.

21. Архив Србије, Књажева канцеларија, XII, 814, 821, 826.

22. Архив Србије, Књажева канцеларија, I, 288.

23. Архив Србије, Књажева канцеларија, XIX, 537.

24. Архив Србије, Књажева канцеларија, VI, 987.

25. Селимовић (2020): С. Селимовић, *Овако се Кнез Милош борио према куће и осталих епидемија*, <https://www.in4s.net/ovako-se-knez-milos-obrenovic-borio-protiv-kuge-i-ostalnih-epidemija/>, преузето 20. 4. 2020.

26. Дедић (2009): Д. Дедић, *Куга у Јагодини 1837. године*, е-издање, Јагодина: Историјски архив, http://www.arhivja.org.rs/images/kuga_u_jagodini_1837.pdf, преузето 20. 4. 2020.

27. Архив Србије, Књажева канцеларија, XII, 869.

28. Архив Србије, Књажева канцеларија, XII, 870, 877.

29. Михаиловић (1928): С. Михаиловић, *Мемоари 1813–1867*, Београд: Српска краљевска академија.

30. Архив Србије, Књажева канцеларија, XII, 875.

31. Архив Србије, Књажева канцеларија, XXXI, 983, 994, КК, XXV, 275.

32. Архив Србије, Књажева канцеларија, I, 314.

33. Архив Србије, Књажева канцеларија, XII, 901, КК, XXXI, 1019, 1020.

34. Архив Србије, Књажева канцеларија, XXXI, 1026. КК. XII, 904.

35. Архив Србије, Књажева канцеларија, XII, 202. СВК, 687

36. Архив Србије, Књажева канцеларија, XII, 912, 913. АС, СВК, 716

37. Митић (2006): Б. Митић, *Здравствене прилике у Средњем Поморављу, Ресави и Левчу, од 1804. до 1915. године*, Ђуприја: Општина Ђуприја.

38. Архив Србије, Књажева канцеларија, XI, 935.

39. Архив Србије, Књажева канцеларија, I, 254.

Predrag B. Ćirić

Pirot

Marko M. Jeremić

Community Health Center, Jagodina

Darko B. Ćirić

Pirot

Ninoslav S. Stanojlović

Elementary school “17. oktobar“, Jagodina

Ana P. Vuković

University of Belgrade

Faculty of Dental Medicine

Pediatric and Preventive Dentistry Clinic

PLAGUE IN JAGODINA AND PIROT IN 19TH CENTURY

Summary: Plague is one of the anthroozoonoses, infectious diseases which is transmitted to humans by animals. The plague has been one of the most dangerous infective diseases, which has killed more than 100 million people during various historical periods. One of the last plague outbreaks in Europe occurred in Serbia in 1836. and 1837. Since the arrival of the first report on plague outbreak in Turkey, approaching to Serbian borders, prince Miloš Obrenović ordered building of quarantines, situated on main border-passings, and, at the same time, forming of sanitary-police cordons in borderline areas. In spite of all these efforts, plague entered Serbia, carried by infected Turkish soldiers. Disease spread in counties of Niš, Pirot, Jagodina, Ćuprija, Aleksinac and Valjevo. Unlike other places, the whole population of the town of Jagodina was under quarantine regime and totally isolated. Invited by prince Miloš, dr Karlo Nagy, a very skillful quarantine physician from Zemun, arrived in Serbia. Due to both his efforts and the efforts of local authorities, the spread of plague was stopped in Jagodina. It was the last large outbreak of plague from Asia into Europe, through the Balkans.

Keywords: plague, contagion, population, quarantine.

Емина М. Копас-Вукашиновић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за друштвено-хуманистичке науке
Александра М. Михајловић
Катедра за дидактичко-методичке науке
Ана С. Миљковић
Катедра за друштвено-хуманистичке науке

УДК 37.018.43-057.875
DOI [10.46793/Uzdanica18.II.019KV](https://doi.org/10.46793/Uzdanica18.II.019KV)
Оригинални научни рад
Примљен: 29. септембар 2021.
Прихваћен: 26. новембар 2021.

СТАВОВИ СТУДЕНАТА О КВАЛИТЕТУ НАСТАВЕ НА ДАЉИНУ¹

Апстракт: У време пандемије десиле су се изненадне и значајне промене у планирању и организацији наставних активности у систему универзитетског образовања. Прелазак на онлајн или комбиновану наставу и даље представља изазов и за наставнике и за студенте. Убрзаним развојем дигиталних компетенција наставника и вештина студената, развијањем различитих наставних модела и применом виртуелних алата у настави, у доба пандемије се наметнуло питање квалитета овакве наставе, у контексту постигнућа и развоја потенцијала студената, као и препознатих професионалних компетенција наставника новог доба. Циљем нашег истраживања смо желели да утврдимо ставове студената о квалитету онлајн-наставе у време пандемије, у контексту квалитета рада универзитетских наставника и организације наставних активности. Узорак су чинили студенти основних и мастер академских студија Факултета педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, са седиштем у Јагодини (N = 63). Резултати овог истраживања потврђују добре професионалне компетенције наставника у времену интензивне дигитализације образовања, али и потребу јачања дигиталних компетенција наставника, као и системског рада на унапређивању онлајн-наставе, у односу на њену организацију и организацију испитних активности.

Кључне речи: онлајн-настава, квалитет рада наставника, постигнућа студената, жива реч наставника, квалитет образовања.

¹ Рад је настао као резултат истраживања у оквиру билатералног пројекта „Кризe, изазови и савремени образовни систем” који реализују Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу (Србија) и Филозофски факултет Универзитета Црне Горе (Црна Гора) (2021–2023) и као резултат рада на пројекту Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (бр. уговора 451-03-9/2021-14/ 200140).

УВОД

У актуелном времену пандемије ковида 19, систем образовања и васпитања у већини држава и на свим образовним нивоима претрпео је значајне измене и изазове (*Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond 2020*). Увођењем нових технологија, дигитализацијом образовања, савремена друштва су достигла завидан ниво у погледу модернизације и ефикасности образовања, у целокупном систему. Овако организована настава донела је низ предности, у односу на информатичку обученост наставника и ученика, као и њихову спремност да се суоче са изазовима новог времена и савремене технологије. Притом је *жива реч наставника*, која је у дидактичким научним и стручним оквирима одавно детерминисана као незаменљив наставни (вербални) метод, уз савремену технологију заузимала равноправно место у наставном процесу, од основношколског до универзитетског образовања.

Међутим, у новонасталим околностима пандемије, онлајн-наставом и учењем на даљину се у многим срединама престало са организацијом наставе уживо, или је примењен комбинован метод. У таквој ситуацији, ученици (студенти) су остали ускраћени за живу реч наставника у образовном процесу, или је тај начин рада наставника значајно смањен. Сигурно је да оваква ситуација намеће питање квалитета организоване наставе на даљину, у систему универзитетског образовања, у контексту теоријске и практичне оспособљености студената за будуће занимање (Чен, Биста, Ален 2020). Квалитет овако организоване наставе је могуће пратити и процењивати у односу на разноврсне параметре. С једне стране, параметрима као што су организација наставног рада, квалитет рада наставника на часу, комуникација наставник–студент и другим, могуће је одредити *квалитет наставног кадра* и њихову оспособљеност за примену савремених технологија у образовању. С друге стране, различитим параметрима је могуће процењивати *анијажовање и њихову способност за примену савремених технологија у образовању*, од њихових интересовања и мотивације за рад, развоја способности и вештина, обима квалитета стечених знања, до иницијативно-сти, сарадње и стваралачког изражавања.

Као универзитетске наставнике и сараднике, интересовало нас је како студенти процењују квалитет организоване онлајн-наставе (на даљину) у односу на очекиване наставне исходе (интересовање и мотивација за рад, обим и квалитет стечених знања, спремност за тимски рад, развој способности за критичко промишљање, аналитичко мишљење и решавање проблема, развој организационих вештина и креативно изражавање). Овим питањима смо се бавили кроз три различита контекста. Прво смо желели да спознамо резултате већ објављених истраживања, који су представљали научно засновано теоријско полазиште за наше истраживање. Уследило је испитивање ставова студената о квалитету организоване онлајн-наставе. Након обрађених истра-

живачких резултата, приступили смо њиховој анализи и компарацији у односу на закључне констатације аутора већ објављених научних радова.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Од појаве пандемије ковида 19, објављено је на десетине научних радова у којима су представљени истраживачки резултати о ставовима наставника и ученика о организацији наставног процеса на даљину, обучености наставника за реализацију онлајн-наставе и исходима таквог учења. Од 2020. године до данас објављен је велики број иностраних и домаћих радова о организацији и исходима наставе на даљину. Универзитети су морали брзо да реагују у датим условима пандемије, да прилагоде наставне програме и прошире своје образовне понуде у онлајн-формату, применом различитих виртуелних алата, широм употребом нових образовних технологија и иновација у настави. Такође, интензивно се радило на развијању умрежене наставе, уз могућност веће индивидуализације у образовном процесу и примену различитих комуникационих и менторских модела. У таквим околностима, данас се све више разматра питање шта ће од ових понуда, а на основу стечених искустава, остати и након пандемије, као ефикасни модели комбинованог и онлајн-учења, који могу осигурати висок квалитет универзитетског образовања (*The World Of Higher Education...* 2020; Тонковић, Понграчић, Врсаловић 2020).

Аутори из више земаља бавили су се истраживањима о утицају пандемије ковида 19 на организацију онлајн (дигиталне) наставе и учења на даљину. Увидом у истраживачке резултате, констатују да су у овом времену, када је дошло до озбиљног поремећаја образовног система и када је нарушена образовна пракса, евидентни и предности и недостаци е-учења. С једне стране, оваква настава чини садржаје приступачнијим, омогућава брже увођење савремене технологије у образовање, тиме и већу флексибилност у наставном раду, ученицима/студентима ствара нове, другачије услове за самоистраживачко учење. С друге стране, запажена су ограничења технолошких ресурса, те је могућ пад процента пролазности и успеха ученика у настави / студената на испитима, пре свега због смањеног контакта са наставницима и недостатка консултација са њима, у ситуацијама када имају потешкоће у учењу и разумевању наставних садржаја. Такође, констатоване су грешке у оцењивању ученика, што код ученика, родитеља и наставника изазива неизвесност и конфузију. У систему оцењивања усвојени су различити модели испитивања и оцењивања и ови модели су одређени професионалним компетенцијама наставника, а неретко подразумевају неадекватно трајање испитивања ученика/студената, могуће одлагање или отказивање испита. Запажено је и осипање

једног броја студената, који су одустали од даљег универзитетског образовања (Покрел, Четри 2021; Синтема 2020).

Минс и Неислер (2020) спровели су студију са 1008 студената основних студија са различитих америчких универзитета. Утврдили су да су се задовољство студената наставом и мотивација за учење значајно смањили током пандемије и то након што је настава прешла на онлајн-формат. Студенти су у највећој мери били незадовољни сопственим учењем након преласка на онлајн-наставу. Као највећу замерку настави на даљину студенти су истакли то да је овакав вид наставе лоше утицао на њихову могућност да сарађују са осталим студентима на предмету, да је интересовање за садржај предмета опало и да се нису осећали довољно „укљученим” у часове јер нису имали могућност да добију тренутну повратну информацију и постављају питања наставнику, као ни да учествују у дискусијама. Са друге стране, већина студената указала је да је онлајн-настава позитивно утицала на неке аспекте рада – на пример, потпуно је било јасно шта се од њих очекује на курсу предмета, наставник је био боље упознат са њиховим јаким и slabим странама, помоћ у вези са садржајима предмета била им је доступна. Минс и Неислер (2020) препоручују одређене наставне праксе за које се претходним истраживањима утврдило да повећавају ефективност онлајн наставе и учења. То су: „разбијање” наставних активности на већи број мањих сегмената, давање задатака студентима да опишу шта су научили и шта је још потребно да науче, чести квизови или други начини провере знања, сесије уживо на којима студенти могу да постављају питања и учествују уживо у дискусији, коришћење рада у групама током реализације часа видео-конференцијским алатом, индивидуалне поруке студентима како би се наставник уверио како се сналазе на курсу и да ли имају приступ материјалима, коришћење примера из реалног живота како би се илустровао садржај курса, рад на групним пројектима. Минс и Неислер су утврдили да су студенти били задовољнији наставом оних предмета чији су наставници примењивали већи број поменутих наставних пракси.

Такође, Међународно друштво младих научника (*The InterAcademy Partnership – IAP*) издало је саопштење у којем је истакнуто да је пандемија ковида 19 значајно утицала на систем универзитетског образовања широм света. Представљено је истраживање које је спровело Међународно удружење универзитета 2020. године, у којем је учествовало више од 400 универзитета из преко 100 земаља. Резултати истраживања потврђују да је пандемија значајно одредила и променила начине извођења наставе, учења и поучавања студената. У односу на образовне активности на факултетима, забележен је губитак интеракције између наставника и студената, као и између самих студената, услед увећане дигитализације образовања (*Reducing the impact of COVID-19 on... 2020*). Констатовано је да су и пре ове пандемије биле евидентне неједнакости ученика и студената у систему институционалног образовања, у односу на мобилност, ограничен приступ ресурсима, умреженом

учењу и дигиталном приступу образовању. Већ ограничене могућности за њихово образовање, истраживање и лични развој погоршане су пандемијом, те су повећане неједнакости, које за последицу могу имати смањење учинковитости образовања, што указује на потребу организоване акције за системске промене у образовању у међународним оквирима. Дате су препоруке универзитетима за решавање поменутих неједнакости и промовисање отвореног образовања и сарадње.

Ове препоруке подразумевају развијање глобалних и регионалних мрежа образовних установа, истраживачку сарадњу, дигитално повезивање, платформе за отворене софтвере који подржавају учење у свим деловима света, обуку и подршку наставницима, како би се прилагодили новим начинима организације наставе и истраживања, затим преиспитивање система оцењивања ученика, студената и истраживача. Међутим, може се претпоставити да ће искуства у образовном систему, стечена у време пандемије, дуго-рочно одредити и унапређивање квалитета образовања, као и трајне промене у њему, широм употребом нових технологија и иновација у настави (*Reducing the impact of COVID-19 on...* 2020; Тонковић, Понграчић, Врсаловић 2020).

Када је реч о квалитету образовања у време пандемије и учењу на даљину као јединој могућој опцији, истраживања су потврдила да ученици различито процењују квалитет онлајн-образовања, а те процене су одређене њиховим теоријским и практичним знањима о примени дигиталних алата и умењима да их користе, у ситуацијама када је планирање наставних садржаја и активности из традиционалног формата пребачено у онлајн-формат (Бутнару и др. 2020). Такође, резултати истраживања у систему универзитетског образовања потврђују да се студентима допада концепт наставе на даљину, али да је неопходно остварити већу ефективност и продуктивност онлајн-наставе, пре свега обезбеђивањем квалитетних техничких средстава за наставнике и студенте, стручним усавршавањем наставног кадра и јачањем њихових дигиталних компетенција, чиме би се обезбедила већа интерактивност у онлајн-настави, уз претпоставку да ће настава на даљину бити све присутнија у наредном периоду (Радић и др. 2021). Јасно је да ефективна онлајн-настава у великој мери зависи од оспособљености наставника за њено извођење (Чен, Биста, Ален 2020).

Такође, квалитетном организацијом онлајн-наставе, када студенти имају могућност да више пута преслушавају објашњења наставника, могуће је повећати ефикасност наставног рада и пролазност студената на испитима. У том контексту, Шим и Ли (2020) указују да квалитет интеракције између студента и наставника зависи и од наставника и од технологије која се примењује. С обзиром на то да је улога вршњака веома важна када је у питању интелектуални развој, битно је развијати способности наставника да подстичу интеракцију међу студентима у онлајн-окружењу. Имајући у виду чињеницу да је улога вршњака веома важна када је у питању њихов интелектуални

развој, битно је развијати способности наставника да подстичу интеракцију међу студентима у онлајн-окружењу. У овако организованој онлајн-настави у систему универзитетског образовања ипак су запажени и одређени недостаци, пре свега губитак могућности социјалне комуникације међу студентима, као и у односима студент–наставник, јер су некада физички контакти и жива реч наставника неопходни и незаменљиви у образовним активностима (Дорословачки и др. 2021).

У нашим условима, Крвна организација младих Србије, у сарадњи са Мисијом ОЕБС-а у Србији, објавила је публикацију *Живот младих у Србији: утицај Ковид-19 пандемије*. Ова публикација представља резултат истраживања о положају и ставовима младих (узраста од 15 до 30 година) у Србији, у време пандемије, уз претпоставку да ће ово емпиријско истраживање бити добра полазна основа за даље креирање образовних политика у Србији. Посебан сегмент се односи на перцепцију младих о утицају пандемије на њихово образовање. Својим изнетим ставовима, већина младих потврђује да је пандемија утицала на њихово образовање више негативно него позитивно, а када је реч о последицама, сматрају да ће пандемија негативно утицати на њихово образовање. У значајном броју су потврдили да у време пандемије нису имали онлајн-наставу, или да она није била доброг квалитета, чиме им је ускраћено остваривање права на квалитетно образовање (Стојановић, Вуков 2020).

У научном раду *Анализа реализације учења на даљину у Србији за време пандемије вируса Covid 19*, аутор Д. Стојановић је представила резултате истраживања које је урађено 2020. године, на нивоу Завода за унапређивање образовања и васпитања, о реализацији образовно-васпитног процеса у Србији путем учења на даљину, у датим епидемиолошким условима. Овим истраживањем је анкетирано 14.715 наставника, стручних сарадника, директора основних и средњих школа, све у циљу утврђивања даљих праваца стручног обучавања запослених у образовању за примену дигиталних алата и организацију наставе на даљину (Стојановић 2020). Више од половине испитаника из овог узорка потврдило је да до пандемије нису довољно познавали, нити користили алате за учење на даљину. Пријатно су изненађени својим сазнањима о могућностима и великом избору дигиталних алата, које могу и које ће користити у наставној пракси и након ове пандемије. Међутим, као један од основних и евидентних проблема у наставном раду препознају још увек недовољне дигиталне компетенције наставника и ученика, али и недовољну доступност технологије и наставницима и ученицима, као и повећано радно оптерећење и стрес при раду од куће. Могуће је претпоставити да ће настава на даљину и е-образовање бити све присутнији у савременом образовном систему, те да је неопходно јачати дигиталне компетенције и наставника и ученика (Стојановић 2020).

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Предмет нашег истраживања је квалитет рада универзитетских наставника у онлајн-окружењу, условљеном пандемијом ковида 19. Циљем нашег истраживања смо желели да утврдимо ставове студената о квалитету онлајн-наставе у време пандемије, у контексту квалитета рада универзитетских наставника и организације наставних активности.

Узорак истраживања (намерни узорак) чинили су студенти основних и мастер академских студија Факултета педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, са седиштем у Јагодини ($N = 63$). У истраживању је учествовало 26 студената мастер студија (МАС) и 37 студената основних студија (ОАС).

У истраживању је примењена Ликертова скала ставова, која је урађена за потребе овог истраживања. Скалом је представљено десет тврдњи о квалитету наставе на даљину, у односу на исходе учења и развоја студената. За сваку тврдњу, студенти су изражавали свој став, односно степен свог слагања или неслагања, на петостепеној скали (*уопшће се не слажем, не слажем се, не знам, слажем се, њој/њему се слажем*).

Подаци добијени истраживањем анализирани су статистичким пакетом *SPSS for Windows*, верзија 23.0. Опште карактеристике испитаника анализирани су дескриптивним статистичким методама. Нормалност расподеле скорова добијених на скали ставова проверена је Шапиро–Вилковим тестом нормалности расподеле, а хомогеност варијансе применом Левеновог теста једнакости варијанси. За проверу статистичке значајности разлика у скоровима на скали ставова између студената мастер и основних студија примењен је t-тест независних узорака уз израчунавање ета квадрата како би се проценила величина утицаја. За проверу поузданости скале у целини коришћена је мера интерне конзистенције изражена Кронбаховим алфа коефицијентом. Резултат Кронбаховог α коефицијента унутрашње конзистентности (Cronbach's α) инструмента је веома поуздан и износи 0,914.

ИНТЕРПРЕТАЦИЈА И АНАЛИЗА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

Истраживачким задацима смо желели да утврдимо ставове студената о квалитету универзитетске наставе, као и евентуалне разлике у њиховим ставовима у односу на ниво академских студија које похађају. Своје ставове студенти су износили у односу на тврдње о њиховом општем нивоу и обиму знања, оспособљености за критичко промишљање, аналитичко мишљење и решавање проблема, о развоју њихових креативних потенцијала и комуникационих вештина, о њиховим интересовањима и мотивацији за рад у настави,

практичној оспособљености за рад у струци, развоју организационих вештина и оспособљености за тимски рад (Табела 1).

Табела 1. Скала ставова о квалитету наставе на даљину

Ознака	Тврдња
I1	Настава на даљину поспешује општи ниво знања студената.
I2	Наставом на даљину квалитет наставног кадра долази максимално до изражаја.
I3	Наставом на даљину студенти стичу теоријска знања у већем обиму.
I4	Наставом на даљину студенти стичу бољу практичну оспособљеност за рад у струци.
I5	Настава на даљину у довољној мери оспособљава студенте за тимски рад.
I6	Настава на даљину омогућава студентима да развију организационе вештине за рад у струци.
I7	Наставом на даљину студенти се сасвим добро оспособљавају за критичко промишљање, аналитичко мишљење и решавање проблема.
I8	Наставом на даљину студентима је дата могућност креативног изражавања и стварања.
I9	Комуникација студената и наставника путем наставе на даљину је добра и на оптималном нивоу.
I10	Током организације наставе на даљину, интересовање и мотивација за рад студената су повећани.

Према Нарлију (2010), израчуната је величина интервала петостепене Ликертове скале, како би се одредиле групне граничне вредности неопходне у дискусији резултата (Табела 2).

Табела 2. Групне граничне вредности петостепене Ликертове скале

Граничне вредности интервала	1.00 – 1.80	1.81 – 2.60	2.61 – 3.40	3.41 – 4.20	4.21 – 5.00
Групе	уопште се не слажем	не слажем се	не знам, не могу да проценим	слажем се	потпуно се слажем

Могући распон резултата на скали ставова је од 10 до 50. Распон добијених скорова на скали креће се од 16 до 50, са аритметичком средином 32,02 ($SD = 8,41$). Пондерисана аритметичка средина је 3,20 ($SD = 0,84$).

На основу представљених резултата можемо констатовати да испитани студенти, у глобалу, исказују неутралан став (*не знам*) о квалитету наставе на даљину. Коефицијент варијације ($C_v = 26,27$) указује да су ставови студената хомогени (Табела 3). Студенти исказују неутралан став (односно не могу да их процене) према тврдњама I1, I2, I3, I6 и I10, које се односе на обим и ниво стечених знања, развијање организационих вештина за рад у струци, инте-

ресовања и мотивацију за рад, као и у односу на квалитет наставног кадра. Коефицијенти варијације указују да је узорак студената хетероген када је у питању слагање са тврдњама I1, I2, I3, I4, I6 и I10.

Овакви резултати истраживања намећу ново истраживачко питање о разлозима због којих студенти најчешће изражавају неутралан став. Претпоставка је да су могући разлози чињеница да студенти на основним студијама већ другу школску годину прате онлајн-наставу, те да немају довољно искустава на основу којих би могли да упореде исходе ове наставе са исходима наставе у учионици, која је организована пре пандемије. Такође, намеће се питање реалног ангажовања студената у онлајн-настави, да ли њихово укључивање на платформе подразумева и њихову активност и комуникацију са наставницима и осталим студентима на часовима предавања и вежби.

Табела 3. Дистрибуција одговора студената

Тврдња	f					M	SD	C _v
	1	2	3	4	5			
I1	9	8	18	19	9	3,19	1,11	34,64
I2	7	12	16	20	8	3,19	1,01	31,77
I3	8	16	15	13	11	3,09	1,20	38,80
I4	25	11	7	14	6	2,22	1,33	59,64
I5	5	14	11	22	11	3,49	1,09	31,23
I6	8	13	17	17	8	2,94	1,19	40,51
I7	5	8	16	24	10	3,57	0,91	25,50
I8	5	9	15	20	14	3,62	0,99	27,38
I9	6	7	8	20	22	3,90	1,09	27,87
I10	13	13	12	18	7	2,79	1,23	44,15

Када су у питању појединачне тврдње, студенти, у глобалу, износе позитиван став у односу на тврдње I5, I7, I8 и I9. Они се у највећем броју слажу да настава на даљину у довољној мери оспособљава студенте за критичко промишљање, аналитичко мишљење и решавање проблема, као и за тимски рад. Сматрају да им је и у новонасталим условима организоване онлајн-наставе дата могућност за креативно изражавање и стварање. Такође, потврђују да је комуникација студената и наставника добра и на оптималном нивоу. Коефицијенти варијације указују да је узорак студената већином хомоген када је у питању слагање са наведеним тврдњама, јер су степени варијабилитета мањи. Зато можемо сматрати да су добијене аритметичке средине репрезентативне за дати узорак. Највећи степен слагања студенти изражавају када је у питању тврдња I9 (*Комуникација студената и наставника добра и на оптималном нивоу*), а најмањи када је у питању тврдња I4 (*Наставом на даљину студентима стичу бољу практичну оспособљеност за рад у ситуацији*). Овакви ставови студената су очекивани, имајући у виду чињеницу да од почетка пандемије нису имали прилике да реализују праксу и

бораве у образовним институцијама, нити да организују активности са децом предшколског/школског узраста. Зато се њихов став да им онлајн-настава омогућава практичну оспособљеност за рад у струци може анализирати само на нивоу њихових претпоставки.

Следећим истраживачким задатком смо желели да испитамо да ли постоје разлике у ставовима студената у односу на ниво студија, односно између студената мастер и основних академских студија, по питању наведених тврдњи. Резултати истраживања потврђују да студенти мастер академских студија, у глобалу, изражавају позитивнији став ($M = 3,49$; $SD = 0,89$) о квалитету наставе на даљину у односу на студенте основних студија ($M = 3,00$; $SD = 0,75$). Коefицијенти варијације указују да су у глобалу ставови студента обе групе хомогени (Табела 4).

Табела 4. Дистрибуција одговора студената у односу на ниво студија

Тврдња	МАС			ОАС		
	M	SD	Cv	M	SD	Cv
11	3,81	0,98	25,76	2,76	0,98	35,67
12	3,46	1,17	33,92	3,0	0,85	28,33
13	3,38	1,33	39,26	2,89	1,07	37,16
14	2,50	1,36	54,55	2,03	1,28	63,14
15	3,46	1,07	30,82	3,51	1,12	31,91
16	3,54	1,10	31,20	2,51	1,07	42,58
17	3,85	0,92	24,05	3,38	0,86	25,49
18	3,54	1,17	33,18	3,68	0,85	23,17
19	4,15	1,19	28,64	3,73	0,99	26,55
110	3,23	1,33	41,35	2,49	1,07	43,05
Total	3,49	0,89	25,44	3,00	0,75	25,10

Како бисмо утврдили да ли постоји статистички значајна разлика у ставовима студената применили смо t-тест независних узорака. Пре примене наведене параметарске технике, проверили смо испуњеност неопходних претпоставки: нормалност расподеле и хомогеност варијансе (Табела 5). Добијени резултати показују да постоји статистички значајна разлика у глобалу у ставовима студената мастер и основних студија ($t(61) = 2,39$; $p = 0,020$). Да бисмо одредили величину утицаја t-теста независних узорака израчунали смо ета квадрат. Вредност ета квадрата ($\eta^2 = 0,086$) указује да је разлика између средњих вредности по групама ($M_{diff} = 0,49$) умерена (Коен 1988).

Табела 5. Резултати t-теста независних узорака

Ниво студија	Шапиро–Вилк тест			Левенов тест једнакости варијансе		t-тест независних узорака		
	Statistic	df	Sig.	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
МАС	0,971	26	0,643	0,394	0,532	2,39	61	0,020
ОАС	0,945	37	0,069					

Студенти мастер студија изражавају већи степен слагања од студената на основним студијама када су у питању све тврдње осим тврдњи I8 (*Настава на даљину стиудентима је дајта могућности креативної изражавања и стварања*) и I5 (*Настава на даљину у довољној мери оспособљава стиуденте за тимски рад*). Такође, запажено је да најмањи степен слагања студенти оба нивоа студија исказују према тврдњи I4 (*Настава на даљину стиудентима стиичу бољу практичну оспособљеност за рад у стируци*), што је и очекивано с обзиром на то да је практично оспособљавање будућих учитеља/васпитача везано за реализацију праксе у школским и предшколским институцијама. Као што је већ констатовано, од почетка пандемије студенти нису имали прилике да бораве у васпитно-образовним институцијама и реализују праксу, те се може претпоставити да је за њих, посебно за студенте на основним студијама, педагошка пракса још увек велика непознаница када је реч о њиховој практичној професионалној оспособљености за рад.

Чињеница је да студенти на мастер академским студијама имају веће искуство стечено кроз професионалну и интегрисану праксу на основним студијама, те можемо претпоставити да је то разлог због којег имамо мањи степен њиховог слагања у односу на тврдњу о могућностима онлајн-наставе за њихово креативно изражавање и стварање. Такође, можемо претпоставити да су студенти током наставних активности у учионици, пре пандемије, учествовали у разноврсним групним активностима и на тај начин развијали своје компетенције за тимски рад, те да се увођењем онлајн-наставе указала потреба за унапређивањем дигиталних компетенција наставника и њиховим оспособљавањем за примену различитих наставних облика у активностима које реализују наставом на даљину.

Студенти мастер студија изражавају најпозитивнији став према тврдњама I9 (*Комуникација стиудената и наставника иујтем наставе на даљину је добра и на ојтималном нивоу*), I7 (*Настава на даљину стиудентима се савсим добро оспособљавају за кријичко промишљање, аналијичко мишљење и решавање проблема*) и I1 (*Настава на даљину иосјешује ојшти ниво знања стиудената*), док студенти основних студија изражавају најпозитивнији став према тврдњама I9 (*Комуникација стиудената и наставника иујтем наставе на даљину је добра и на ојтималном нивоу*) и I8 (*Настава на даљину стиудентима је дајта могућности креативної изражавања и стварања*). То потврђује да наставници имају добро развијене професионалне компетенције за наставну област, наставни предмет и методiku наставе, за поучавање и учење,

као и за комуникацију и сарадњу са студентима. Уз поменуту потребу даљег развоја њихових дигиталних компетенција, ове компетенције они зналачки примењују у онлајн-настави и тиме доприносе остваривању планираних исхода наставних активности.

ЗАКЉУЧАК

Потреба за онлајн и наставом на даљину на универзитетима широм света драстично се повећала након што смо се суочили са пандемијом ковида 19. Један од највећих изазова са којима су се суочили факултети свакако је питање квалитета наставе, јер нека истраживања и даље упућују на то да и наставници и студенти наставу на даљину сматрају инфериорном у односу на наставу уживо (Шим, Ли 2020; Чен, Биста, Ален 2020).

Представљеним истраживањем смо желели да утврдимо ставове студената о квалитету онлајн-наставе током пандемије, у контексту квалитета рада универзитетских наставника. Мада добијени резултати потврђују добре професионалне компетенције наставника, има и резултата који упућују на потребу унапређивања рада наставника у онлајн-окружењу. Ове резултате представљамо као могуће мере за унапређивање рада универзитетских наставника.

– Значајно је да универзитетски наставници континуирано раде на унапређивању својих дигиталних компетенција.

– Неопходно је системски радити на унапређивању организације онлајн-наставе, предиспитних и испитних обавеза.

– Битан аспект унапређивања рада наставника односи се на планирање и организацију активности студената (организацију њихове педагошке и интегрисане праксе), ради практичног оспособљавања за будуће занимање. Факултети који образују будуће учитеље и васпитаче се нарочито налазе пред изазовом, јер морају да пронађу алтернативне начине да организују и обезбеде практична искуства својим студентима у условима онлајн-окружења.

Оно што је сигурно јесте да нас је ковид 19 пандемија упозорила да универзитети широм света морају бити спремни на потенцијалне будуће пандемије, катастрофе, или прекиде било које врсте, тако што ће радити на даљем усавршавању и проширивању тренутних модела онлајн-наставе и наставе на даљину. Веома је битно да наставници и едукатори раде заједно, како би развили иновативна, инклузивна и правична онлајн-окружења за учење студената, која ће им омогућити да постигну успех у универзитетском образовању.

ЛИТЕРАТУРА

Бутнару, Нита, Аникити, Бринца (2020): I. G. Butnaru, V. Nita, A. Anichiti, G. Brinza, The Effectiveness of Online Education during Covid-19 Pandemic – A Comparative Analysis between the Perceptions of Academic Students and High School Students from Romania, *Sustainability*, 13(9). Retrieved in August 2021 from <https://www.mdpi.com/2071-1050/13/9/5311>.

Чен, Биста, Аллен (2021): Y. R. Chan, K. Bista, M. R. Allen, Is online and distance learning the future in global higher education? The Faculty perspectives during COVID-19, In: Y. R. Chan, K. Bista, M. R. Allen (Eds.), *Online Teaching and Learning in Higher Education during COVID-19*, New York: Routledge, 3–12.

Коен (1988): J. Cohen, *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*, New York: Routledge Academic.

Дорословачки, Колаковић, Стефановић, Думнић, Купусинац (2021): R. Doroslovački, S. Kolaković, D. Stefanović, B. Dumnić, A. Kupusinać, Motivisanost studenata za praćenje online nastave, savladavanje gradiva i kontrola nastave u uslovima pandemije, u: V. Katić (ur.), *XXVII Skup Trendovi razvoja: On-line nastava na univerzitetima*, Novi Sad: Fakultet tehničkih nauka Univerziteta u Novom Sadu, 12–14, posećeno u septembru 2021. na <http://www.trend.uns.ac.rs/TREND2021-zbormik-radova.pdf>.

Минс, Неислер (2020): B. Means, J. Neisler, with Langer Research Associates, *Suddenly Online: A National Survey of Undergraduates During the COVID-19 Pandemic*, San Mateo, CA: Digital Promise. Retrieved in September 2021 from https://digitalpromise.org/wp-content/uploads/2020/07/ELE_CoBrand_DP_FINAL_3.pdf.

Нарли (2010): S. Narli, An alternative evaluation method for Likert type attitude scales: rough set data analysis, *Scientific Research Essays*, 5(6), 519–528.

Policy brief: Education during COVID-19 and beyond (2020). United Nations. Retrieved in September 2021 from https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf.

Покрел, Четри (2021): S. Pokhrel, R. Chhetri, A Literature Review on Impact of COVID-19 Pandemic on Teaching and Learning, *Higher Education for the Future*, 8(1), 133–141. Retrieved in August 2021 from <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2347631120983481>.

Радић, Усиљанин, Павковић, Петин, Марић, Башић, Маћешкић Петровић (2021): A. Radić, B. Usiljanin, A. Pavković, I. Petin, N. Marić, A. Bašić, D. Maćešić Petrović, Učenje na daljinu u doba Korona virusa, u: V. Katić (ur.), *XXVII Skup Trendovi razvoja: On-line nastava na univerzitetima*, Novi Sad: Fakultet tehničkih nauka Univerziteta u Novom Sadu, 185–188, posećeno u septembru 2021. na <http://www.trend.uns.ac.rs/TREND2021-zbormik-radova.pdf>.

Reducing the impact of COVID-19 on inequalities in higher education: A call for action to the international community (2020): The InterAcademy Partnership – IAP and Global Young Academy. Retrieved in August 2021 from https://www.interacademies.org/COVID_education.

Синтема (2020): J. E. Sintema, Effect of COVID-19 on the Performance of Grade 12 Students: Implications for STEM Education, *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16 (7), em1851. Retrieved in August 2021 from <https://>

www.ejmste.com/download/effect-of-covid-19-on-the-performance-of-grade-12-students-implications-for-stem-education-7893.pdf.

Стојановић, Вуков (2020): В. Stojanović, Т. Vukov, *Život mladih u Srbiji: uticaj Covid-19 pandemije*, Београд: Кровна организација младих Србије, Мисија OEBS-а у Србији, посећено у августу 2021. на <https://koms.rs/wp-content/uploads/2020/12/Zivot-mladih-u-Srbiji-uticaj-kovid-19-pandemije.pdf>.

Стојановић (2020): D. Stojanović, Analiza realizacije učenja na daljinu u Srbiji za vreme pandemije virusa COVID 19, In: P. Mitić, D. Marjanović (Eds.), *Black swan in the world economy 2020*, Београд: Институт економских наука, 121–140, посећено у августу 2021. на <http://ebooks.iien.bg.ac.rs/1492/1/7.%20stojanovic.pdf>.

The World Of Higher Education After COVID-19 – How COVID-19 has Affected Young Universities (2020), Brussel: Yerun Brussels Office. Retrived in September 2021 from <https://www.yerun.eu/wp-content/uploads/2020/07/YERUN-Covid-VFinal-Online-Spread.pdf>.

Тонковић, Понграчић, Врсаловић (2020): А. Tonković, L. Pongračić, P. Vrsalović, Djelovanje pandemije Covid-19 na obrazovanje diljem svijeta, *Časopis za odgojne i obrazovne znanosti Foo2rama*, Vol. 4, Br. 4, 121–134, посећено у августу 2021. на <https://docplayer.rs/204463470-Djelovanje-pandemije-covid-19-na-obrazovanje-diljem-svijeta.html>.

Шим, Ли (2021): Т. Е. Shim, S. Y. Lee, College students' experience of emergency remote teaching due to COVID-19, *Children and Youth Services Review*, 119. Retrived in September 2021 from <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105578>.

Emina M. Kopas-Vukašinić

University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina
Department of Humanities and Social Sciences

Aleksandra M. Mihajlović

Department of Didactics and Methodology

Ana S. Miljković

Department of Humanities and Social Sciences

STUDENTS' OPINIONS ON THE QUALITY OF DISTANCE LEARNING

Summary: COVID-19 pandemic brought sudden and significant changes in planning and organizing teaching activities in the system of university education all around the world. Switching to online or blended teaching continues to be a challenge for both teachers and students. Rapid development of teachers' digital competencies and students' skills, development of different teaching models and application of virtual tools in teaching, during the pandemic, imposed the question of the quality of such teaching in the context of student achievement and potential development, as well as recognized professional competencies

of new age teachers. The aim of our research was to determine students' attitudes about the quality of online teaching during the pandemic, in the context of both their learning and development, and preparedness of teaching staff for shifting to online teaching. The sample consisted of students of bachelor and master academic studies, at the Faculty of Education, University of Kragujevac, Jagodina (N = 63). The survey technique was used in research and an instrument, which contained 10 five-point Likert-type items, was created to examine students' attitudes. The results of the research confirm good professional competencies of teachers in the time of intensive digitalization of education, but also the need to strengthen their digital competencies, as well as systematic work on improving online teaching, in relation to its organization and organization of exam activities.

Keywords: online teaching, quality of teaching staff, student achievements, teacher's living word, quality of education.

Nena A. Vasojević
Ivana T. Vučetić
Snežana D. Kirin
University of Belgrade
Innovation Center of the Faculty of
Mechanical Engineering

УДК 37.018.43-057.874:[616.98:578.834(497.11)]
DOI [10.46793/Uzdanica18.II.035V](https://doi.org/10.46793/Uzdanica18.II.035V)

Оригинални научни рад
Примљен: 1. октобар 2021.
Прихваћен: 3. децембар 2021.

HIGH SCHOOL STUDENTS' PERCEPTIONS OF EMERGENCY REMOTE TEACHING IN SERBIA DURING THE COVID-19 PANDEMIC

Abstract: Following the declaration of the state of emergency in Serbia, after the novel COVID-19 outbreak was declared a global pandemic, all the educational institutions in the country were closed, and the different modes of emergency remote teaching (ERT) were introduced. In order to highlight the problems and attitudes of students, in regard to the newly introduced online-based emergency remote teaching model, we conducted a survey with high school students. The research question was how the unplanned switch from the traditional learning setting to online learning affected the learning practice, and what the outcomes of the integration of digital technology in education are. The aim of the study was to determine the best advantages and the biggest disadvantages of the introduced emergency remote teaching model, from the students' point of view, during the initial phase of the teaching model implementation. The obtained results indicated the best advantages of the applied learning model in the domain of learning time management opportunities, and the biggest disadvantages in relation to the teaching and learning technical support problems and social distance. The results of this study could be used by policymakers and practitioners in order to prepare plans and programs for emergency remote teaching, and also to improve traditional teaching models.

Keywords: emergency remote teaching, online learning, COVID-19 pandemic, social distance, Serbia.

1. INTRODUCTION

The COVID-19 pandemic disrupted life as we know it, and its effects we are only beginning to realize. During the COVID-19 pandemic, due to the mandatory quarantine and isolation of people, communication and social connections are being based on the use of technology. Every aspect of society was affected by this new state, including the educational sector, and one of the challenges was the adjustment of the educational sector to the new circumstances. Education is seen

as the process by which society transmits its accumulated knowledge, values, and skills from one generation to another (Oyeniran et al. 2020). This emphasizes the importance of educational institutions for the society wellbeing. According to UNESCO, by May 12th 2020, 69.4% of total enrolled learners, from pre-primary to tertiary education levels, in 162 countries had their education disrupted by the spread of COVID-19, with nationwide shutdowns of educational institutions, as a type of social distancing practice outlined as an emergency response by the public health officials (COVID-19 Educational Disruption and Response 2020). Long-term educational institutions closure not only affects communities and families, but it can have potential adverse implications on the education of students who are no longer able to attend classes, and for whom alternate ways of learning must be found (Hodge et al. 2008). A temporary shift of instructional delivery to an alternate delivery mode due to crisis circumstances could be described as an emergency remote teaching. This practice involves the use of fully remote teaching solutions for instruction or education that would otherwise be delivered face-to-face. The primary objective is to provide temporary access to instruction and instructional supports in a manner that is quick to set up and is available during the crisis (Hodges et al. 2020).

During the COVID-19 pandemic, Serbia was one of many countries that responded to educational institutions closures by implementing emergency remote teaching, in different forms of online distance learning. This study is concerned with the evaluation of the online learning model applied in the case of emergency remote teaching in high school education in Serbia, during the initial phase of the teaching model implementation. It relies on the previous theoretical studies that deal with the basic concepts of online learning in general. Although arguments to advance education in emergencies often draw on evidence at very different ends of the spectrum: macro level analysis (i.e. global numbers out of school) and more anecdotal sources (i.e. stories of children out of school in a particular crisis) (Nicolai, Hine 2015), this research is based on students' personal experience, with the evaluation of emergency remote teaching focused more on the context, input, and process elements than product (learning) (Hodges et al. 2020), since the course design features are not always clearly connected to evidence-based student learning outcomes (Florence et al. 2019).

1.1. EDUCATION DISRUPTION AND SCHOOL RESILIENCE

In literature from across the world there are many examples that show that children and youth are generally more vulnerable to disasters than other age groups, due to their developing mental and emotional capacity (Nanda, Raina 2018). Serious impacts on educational services and sudden interruption of the educational process could lead to mental disorders in students (Mirzaei Mohammadinia et al.

2019). Children and youth experiencing education disruption are susceptible to short and long-term compounding psychosocial impacts such as depression, anxiety, sleep disorders, and behavioral problems. Further, educational institutions closures increase drop-out rates, reduce content coverage, test scores, and students' academic confidence and perception of themselves (Paci-Green et al. 2020).

It is recommended that educational institutions employ disaster preparedness programs that focus on educating employees about cultivating accurate threat perceptions and respond accordingly, in order to maintain school resilience (Weber, Schulenberg, Lair 2018). Resilience has been defined as the ability of a social or environmental system to absorb disorders by maintaining a basic structure, ways of functioning, organizational capacity, and the ability to adapt to stress and change (Mirzaei et al. 2019). In regard to the importance of school resilience, it is of great importance that, together with the awareness program which provides the individuals with information and proficiency and enhance school preparedness, a successful emergency remote learning model is established (Sharma et al. 2017).

1.2. ONLINE DISTANCE LEARNING AND DIGITAL TECHNOLOGY

During the COVID-19 pandemic there has been a growing reliance on the use of technology to learn, live, and stay connected. This also applies to educational system. Since the early 2000s, a growing group of educators has been interested in using information technology, particularly computers, to mix face-to-face and online instructional methods for courses that are commonly referred to as hybrid, blended, flipped, or inverted (Margulieux, McCracken, Catrambone 2016). This practice implies the integration of particular aspects of online learning into traditional settings. The emergency remote teaching model is essentially based on the concept of online learning, although it is always developed on a short notice and conducted with limited resources, due to specific circumstances. Online distance learning can be defined as any curriculum delivered to a student separated by time and/or space from an instructor (Sagheb-Tehrani 2009). Following the development of online learning over time its definition has evolved, first of all in relation to the development of information technology and different mediums and communication channels it relies on (Sun, Chen 2016). Today, every distance learning model is based on the use of Internet, which provides numerous communication channels and platforms, and the use of computers, tablets, smart phones and similar technological devices in the teaching and learning process. With the widespread adoption of online learning to replace classroom learning, it is essential to understand how the mechanism of online interactions supports a meaningful online educational learning (Choy, Quek 2016: 106).

Numerous advantages of the use of digital technology in the teaching process are being recorded. There are five reasons suggested for technology use in edu-

cation: (1) motivation, (2) distinctive instructional abilities, (3) higher productivity of teachers, (4) essential skills for the Information Age, and (5) support for new teaching techniques. Learning content presented through interactive visual media makes the learning process more dynamic and more interesting, enhancing the students' motivation to engage in the learning process as active participants. This is in accordance with the main aim of learning which implies knowledge preservation, transmission and creative application (Oyeniran et al. 2020). Online learning concept allows the focus of education to be on students' needs and interests. Also, the study on learners' perception on online learning in the midst of the COVID-19 pandemic in Indonesia, which is in line with Popovic and Mironov (2014), reveals that students are deeply aware of the changes brought over by the digital technologies, and their impact on the learning process (Deli Girik 2020).

Although online learning concept as an emergency remote learning is a solution for preventing compounding psychosocial impacts on children and youth, due to educational disruption and students' decreasing academic achievement or negative behavioral responses to these situations, providing the continuity of appropriate educational services, there are some disadvantages of online learning noticed (Stough et al. 2020). It has been stated that there is a lack of visual cues and an absence of the nuance of body language to mediate interactions and discussions (Philippa Isom 2018). Also, non-completion in the higher online educational context (e.g. blended and higher distance education) appears to range from 78% to around 99% (Delnoij et al. 2020). According to Van Popta (2017), the possible learning benefits of providing peer feedback in online learning have not been extensively studied (Popta et al. 2017).

Based on the findings, some authors argue that effective online instruction is dependent upon (1) well-designed course content, motivated interaction between the instructor and learners, well-prepared and fully-supported instructors; (2) creation of a sense of online learning community; and (3) rapid advancement of technology (Sun, Chen 2016). Every innovation introduced in the didactic and methodic organization of the teaching process should be progressive and scientifically based (Parlić-Božovic 2014). Although online education has been relying on smart learning environment, supporting learning and teaching still requires the knowledge from the multidisciplinary area (Temdee 2020; Vasilj, Zovko, Vukobratović 2017), particularly since studies have shown that the role of an instructor has been shifted from subject matter expert to a course facilitator, with the facilitation including four categories: Pedagogical, Social, Managerial, and Technical (Martina et al. 2019).

2. RESEARCH METHODOLOGY

The main intention of the research was to determine the best advantages and the biggest disadvantages of the introduced emergency remote teaching model

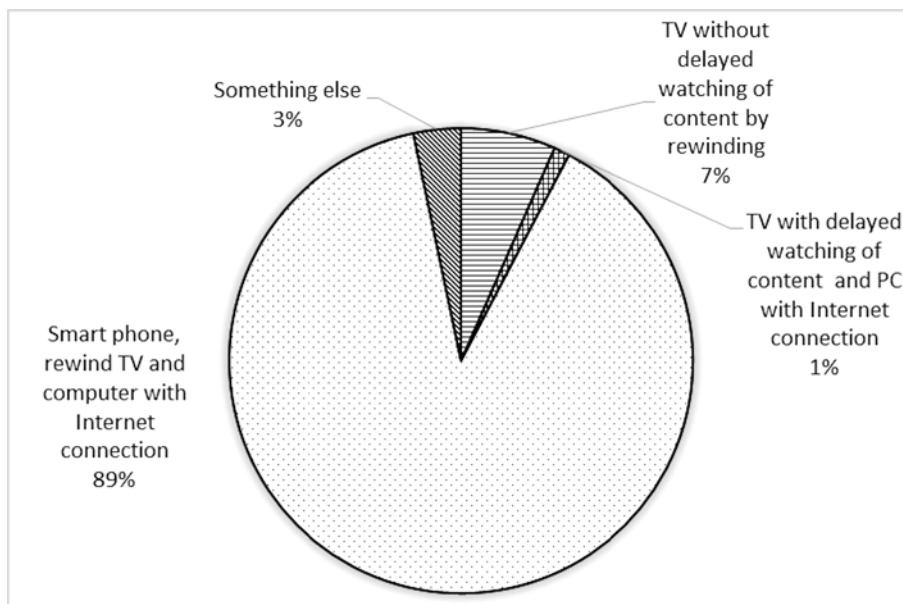
(ERT), from students' point of view, during the initial phase of the teaching model implementation. The emergency remote teaching model was conducted as a distance learning model, and this was the first time that the Serbian education system introduced this mode of teaching on all the levels of education. This distance learning model included TV broadcastings of the previously recorded lectures presented by teachers. The main shortcoming of this teaching model was the complete lack of interaction between students and teachers. In order to enable the student–teacher interaction and communication, this teaching practice was complemented with the use of different online platforms and social networks.

The survey sample included 339 high school students from various regions of Serbia. For the purpose of survey conduction a specialized questionnaire was designed and distributed in different online channels during the declared emergency due to the COVID-19 pandemic in April 2020. The questions were divided into three categories. The first category consisted of questions regarding independent variables in relation to school type, and socio-economic status of students, which are shown through their technical equipment for online learning (5 closed-ended questions). The second category was focused on students' experiences, perceptions and assessment of the implemented emergency remote teaching model (26 Likert Scale-type questions). The questions referred to the technical organization of teaching, as well as its scope, communication with teachers and other students, the manner and quality of assessment, and the perception of the online learning process itself. The third category included 3 open-ended questions about the advantages and disadvantages of this learning model, so the students were able to describe their observations in their own words. IBM SPS Statistical 25 software was used for data processing and Microsoft Office 2013 (EXCEL) was used to display data. The data were presented by the methods of descriptive and multivariate statistics. In order to reduce the number of variables, the detection of patterns and reveal hidden variables of emergency remote teaching, a factor analysis was applied.

2.1. SAMPLE DESCRIPTION

Of the given sample, 128 male and 210 female participants took part in the survey. The sample was stratified by the type of high school – gymnasium (216) and specialized school (123), and the type of equipment used for accessing the learning content and instructions, Figure 1. By far the highest percentage of students (89%) had technical equipment that included smart phone, rewind TV and computer with Internet connection. Even though this distance learning model was primarily based on the presentation of the learning material in the form of TV broadcastings, 58.7% of students stated that they do not follow lectures presented on TV. 49.57 % of students considered the teaching process well organized, while 26.25% of them did not declare on this issue (Vučetić, Vasojević, Kirin 2020).

Figure 1. Technical equipment of students

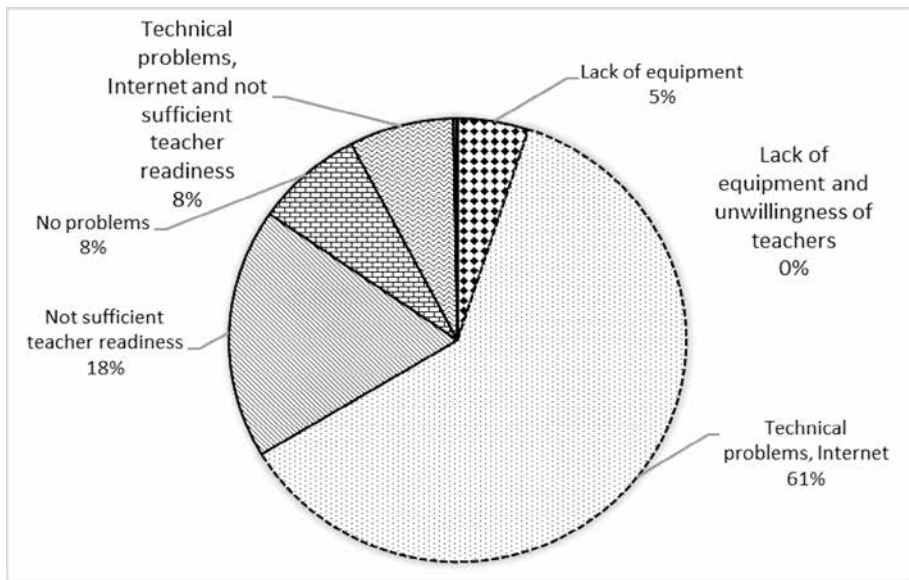


In intercommunication and in communication with professors the highest percentage of students (35.7%) used mobile applications for exchanging text messages and video chat: Viber, Skype, WhatsApp, etc.; 25.7% of students used social networks, like Facebook, Instagram, Discord etc.; while 11.2% of students used digital learning platforms and services, like e-mail, Zoom, Google drive, Google Hangouts, Google classroom, Teams, etc., mostly for the purpose of presentations, projects, homework and tests. According to this data, no uniform educational platform was used in the teaching process, and teachers choose various online websites and applications for the exchange of the teaching material and communication with students, in regard to their own preference.

3. RESEARCH RESULTS

Although the use of digital technology in online learning brings many advantages when it comes to the quality of the teaching and learning process, the results of this research show that technology issues are also the main cause for the interruption of the education process flow and delays. The problems caused by the malfunction of the technical equipment and Internet connection are showed to be the main reason for delays in online courses (61%). The most common reasons for waiting for the class to begin are given in Figure 2.

Figure 2. The most common reasons for waiting for the class to begin



According to the research results, from the students' point of view, the best advantages of the introduced emergency remote teaching model are connected to the flexibility of the learning organization, time management and overall effectiveness. The main benefits of the applied emergency remote teaching model are shown in Table 1.

Table 1. The main benefits of emergency remote teaching model

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
More time for learning, more free time, no time spent on the way to school and back...	161	47.5	47.5	47.5
Better grades, copying in exams, less learning – better grades, more flexible learning content presentation	34	10.0	10.0	57.5
There is no advantage	40	11.8	11.8	69.3
I organize learning myself, I organize my time, I can review the material several times, I manage my assignments myself...	76	22.4	22.4	91.7
No answer	17	5.0	5.0	96.8
Better time scope for learning and independent organization of learning time	10	2.9	2.9	99.7
More free time and better grades	1	0.3	0.3	100.0
Total	339	100.0	100.0	

3.1. DETERMINING THE MAIN FACTORS FOR THE APPLIED EMERGENCY REMOTE TEACHING MODEL

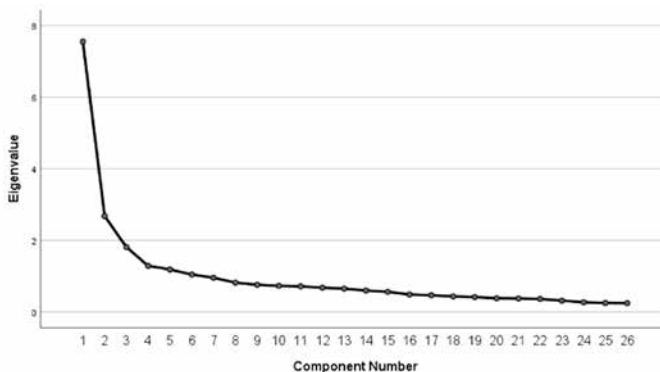
Factor analysis was applied to 26 variables on the functioning of the implemented emergency remote learning model, in order to determine the most significant impacts that need to be addressed. Factor analysis, as a multivariate technique, is used to reduce a large number of variables to a smaller number of new (latent) variables when necessary, in order to provide a clearer view of the phenomenon being studied. The method works by grouping variables that are correlated with each other into one new variable, which was not apparent at first glance, and this is implemented for all the initial variables. In this way, the main factors of influence are being more clearly represented (Vasojević, Kirin 2019). Prior to the applying Principal Component Analysis, the suitability of the data for

Table 2. KMO and Bartlett's Test

Kaiser–Meyer–Olkin Measure of Sampling Adequacy		0,888
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	3434.725
	Df	325
	Sig.	0.000

factor analysis was assessed. The correlation matrix showed a significant number of coefficients of 0.3 and higher. Kaiser–Meyer–Olkin Measure of Sampling Adequacy = 0.888, which is higher than the minimum recommended value of 0.6, as shown in Table 2. Bartlett's Test of Sphericity has reached statistical significance (Sig < 0.001). These results confirmed the adequacy of Factor analysis application.

Figure 3. Scree Plot



As the Principal Component Analysis method was applied to extract factors, the variance equals the eigenvalue. Using the Kaiser criterion, only the factors with eigenvalues that are greater than 1 were retained. The Scree plot, Figure 3, orders the eigenvalues from the greatest to the smallest. The first six factors have variances (eigenvalues) that are greater than 1. The percentage of variability explained by Factor 1 is 0.2904 or 29.04%. The percentage of variability explained by Factor 2 is 0.1029 or 10.29%. The percentage of variabilities explained by factors 3, 4, 5 and 6 are, respectively, 6.96%, 4.94%, 4.56%, and 4.03%. The Scree plot shows that the first six factors account for the most of the total variability in data (explained a total of 59.82% of the variance). The remaining factors account for a very small proportion of the variability, and are likely unimportant. In order to make the components easier to interpret, the Varimax orthogonal rotation was implemented, presented in Table 3.

Table 3. Rotated Component Matrix

	Component					
	1	2	3	4	5	6
The learning content and the amount of the learning material corresponds to the learning time scope	0,774	0,099	0,264	0,106	0,107	0,041
I manage to review all the learning material, do my homework and learn what is planned by curriculum	0,733	0,203	0,080	0,130	0,015	0,223
I manage to prepare for the class adequately	0,658	0,237	0,121	0,253	0,023	0,171
I need less time to finish all my school assignments	0,656	0,083	0,016	0,391	0,045	0,136
I can organize my learning time myself, and I can access the learning material multiple times	0,613	0,162	-0,053	0,323	0,045	0,124
Classes are well organized	0,609	0,226	0,396	0,032	0,122	0,175
Lessons are clearly and understandably presented	0,578	0,165	0,322	0,065	0,215	0,263
Any interference due to technical equipment and Internet connection issues is quickly eliminated	0,158	0,781	0,181	0,124	0,077	0,028
Teaching process flow is not interrupted due to technical equipment and Internet connection issues	0,216	0,729	0,073	0,044	0,132	0,003
A good way for students to communicate with each other is provided (group work)	0,113	0,682	0,077	0,215	0,116	0,083
A good way for students to communicate with professors is provided	0,232	0,601	0,356	0,156	0,166	0,228
Additional and supplementary classes are provided by teachers	0,023	-0,102	0,665	0,199	0,078	0,087
Teachers ask for a feedback on to what extent we are satisfied with the teaching process	0,099	0,223	0,657	0,212	0,110	0,067
School is well equipped with technological devices required for online distance learning conducting	0,199	0,375	0,610	0,035	0,009	0,024
Professors are well versed in the techniques required for online distance learning conducting	0,326	0,406	0,584	0,104	0,027	0,099
Professors answer the questions on a short notice	0,328	0,380	0,473	0,065	0,044	0,095
This ERT model suits me better than the traditional learning setting	0,235	0,195	0,026	0,754	0,243	0,065
ERT model is more interesting than the traditional school setting	0,206	0,231	0,055	0,705	0,266	0,025

	Component					
	1	2	3	4	5	6
No time spent on traveling to and from school is significant for me	0,085	-0,003	0,274	0,679	0,011	0,085
It is easier for me to learn with his ERT model	0,366	0,111	0,072	0,602	0,354	0,033
Online test is NOT enough for the fair assessment of my knowledge (without verbal communication)	0,010	-0,075	-0,146	0,020	0,736	0,016
Online tests allow more copying then in traditional settings, therefore it is less objective	0,196	-0,083	-0,154	0,145	0,703	0,126
Lack of face-to-face instructions and communication with professors affects the quality of learning	-0,190	0,059	0,161	0,134	0,667	0,026
I miss social contact with my schoolmates, and that affects my mood	-0,063	-0,052	0,117	0,296	0,588	0,154
I review the learning content shared by the professors	0,115	0,160	-0,002	0,137	0,119	0,834
I watch lectures presented on TV	0,224	0,017	0,273	0,002	0,058	0,610

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization. Rotation converged in 12 iterations.

Extraction Method – Principal Component Analysis, and Rotation Method – Varimax with Kaiser Normalization were used. Rotation converged in 12 iterations. After the examination, the variables associated with the individual components are interpreted as follows: 1. *The adequate learning scope and learning time*; 2. *The technical quality of the teaching organization*; 3. *The teacher’s preparedness and engagement*; 4. *The advantages of ERT model*; 5. *The disadvantages of ERT model*, and 6. *The way of learning*. In this manner 6 new independent variables were constructed, which do not correlate with each other. The main components related to the emergency remote teaching model, as well as the variables on the basis of which they were determined, are presented in Table 4.

Table 4. The main components related to emergency remote teaching model

The adequate learning scope and learning time	The technical quality of the teaching organization	The teacher’s preparedness and engagement	The advantages of ERT model	The disadvantages of ERT model	The way of learning
The learning content and the amount of the learning material corresponds to the learning time scope	Any interference due to technical equipment and Internet connection issues is quickly eliminated	Additional and supplementary classes are provided by teachers	This ERT model suits me better than the traditional learning setting	Online test is NOT enough for the fair assessment of my knowledge (without verbal communication)	I review the learning content shared by the professors
I manage to review all the learning material, do my homework and learn what is planned by curriculum	Teaching process flow is not interrupted due to technical equipment and Internet connection issues	Teachers ask for a feedback on to what extent we are satisfied with the teaching process	ERT model is more interesting than the traditional school setting	Online test allows more copying than the test conducted in the traditional setting, therefore it is less objective	I watch lectures presented on TV

The adequate learning scope and learning time	The technical quality of the teaching organization	The teacher's preparedness and engagement	The advantages of ERT model	The disadvantages of ERT model	The way of learning
I manage to prepare for the class adequately	A good way for students to communicate with each other is provided (group work)	School is well equipped with technological devices required for online distance learning conducting	No time spent on traveling to and from school is significant for me	The lack of face-to-face instructions and communication with professors decreases the quality of learning	
I need less time to finish all my school assignments	A good way for students to communicate with professors is provided	Teachers are well versed in the techniques required for online distance learning conducting	It is easier for me to learn with this ERT model	I miss social contact with my schoolmates, and that affects my mood	
I can organize my learning time myself, and I can access the learning material multiple times		Teachers answer the questions on a short notice			

4. DISCUSSION

The largest percentage of students (89%) had technical equipment that included smart phone, rewind TV and computer with Internet connection. In intercommunication and in communication with professors the highest percentage of students, 35.7%, used mobile phone applications; 25.7% of them used social networks, while 11.2% of them used digital learning platforms. According to students who participated in the survey, the main benefits of this emergency remote teaching model are more free time and no time spent on traveling to school (47.5%); followed by the possibility to organize studying time in accordance to their own convenience, and to review the learning material multiple times (22.4%); and better grades, the possibility of copying on tests, less learning and more flexible teaching instructions (10%).

The emergency remote teaching perception model contains 6 independent components obtained by factor analysis. The obtained factors represent the constructs that connect different stakeholders of the education system: the state's education policies creators and managers, teaching staff and students. Factor 1 is primarily concerned with the adequate learning scope and learning time management, and depends on the education policy makers' decisions and competences to create an educational program which corresponds to the students' capabilities. Factor 2 primarily addresses the school's technical equipment required for the ERT model realization. Factor 3 focuses on teacher's preparedness for ERT, and

engagement in the teaching process. Factors 4 and 5 imply ERT model characteristics, both advantages and disadvantages. Factor 6 is related to the learning material presentation techniques and methods.

It is shown that the variables *The adequate learning scope and learning time* and *The technical quality of the teaching organization* have the strongest influence on students' attitude to emergency remote teaching. But these influences are in the opposite. To be able to cope with the volume of the presented learning content and manage the studying time efficiently increases the students' satisfaction with online teaching instructions. These findings are in accordance with the previous research findings, given that convenience and flexibility that this learning format offers to students is confirmed to be the major impetus for the rapid growth of online education (Abe 2020). However, the problems due to distance are connected with the extreme decreasing of students' satisfaction with online learning. The poor quality of communication, related both to technical issues in regard to the teaching process flow, and reduced possibility of interaction with professors, is also a predictor of significant influences and it decreases the satisfaction with online learning, as well as the lack of social contact and creative cooperation with other students. These findings are consistent with the recent research findings illustrating that students valued instructor-to-student interactions most when compared to student-to-student and student-to-content strategies (Florence et al. 2019). This is also in line with the results of the previous research that indicated the need for visual communication and body language to mediate into interactions and improve discussions during the learning process (Stough et al. 2020). The most common reasons for delay in the process of emergency remote teaching, according to the results of this research, are technical problems and problems with Internet connection (61%), followed with "teacher's unpreparedness" (18%), and "the lack of technical equipment" (5%).

In regard to the findings presented, certain limitations of the study should be highlighted. The research included only high school students in Serbia, indicating their perspective in relation to the emergency remote teaching model, not taking into account students' ambitions and school achievement. Further research should consider these factors as well, in order to provide more accurate information about the relationship between the students' interests and success and online learning satisfaction. The survey could be extended to primary school and higher education students, to investigate if there is a significant difference between the perceptions of online learning method effectiveness on the different education levels. The examination of the teachers' attitudes should be included as well, so the positive examples of distance online learning practice could be presented.

5. CONCLUSION

During the crises, emergency remote teaching in a form of distance online learning is often the only possible way to maintain the continuity of education. The obtained results in presented study indicate that students perceived both advantages and disadvantages of distance online learning method, and that the use of digital technology contributes in a significant manner to both. The use of digital technology in the learning environment may introduce innovative ways of the learning content presentation and communication. As in traditional education settings, in order to provide the effective learning practice, the curriculum and the volume of the learning material should be well balanced with the time scope and the students' feedback. The use of interactive visual media and digital learning environment may improve the learning process in terms of dynamic, students' activity, flexibility, time management and mobility, but the lack of verbal communication and visual contacts followed by the absence of body language may limit students' interaction and motivation. These findings are in accordance with previous studies which showed that, from student's point of view, the best advantage of online courses is flexibility, and the biggest disadvantage is "not having constructive feedback on complex concepts", followed by "more time constraints on online tests" and "no face-to-face contact" (Sagheb-Tehrani 2009).

The new technology also brings challenges for teachers who should be well prepared and trained to work in a digital learning environment, engaged and present in correspondence. In addition, the interactive online learning community should be formed, in order to maintain intercommunication, so the lack of face-to-face contact, distinctive for traditional education settings, is compensated to some extent. The results of the presented research could contribute to better understanding of the educational process participants' attitudes about the model of emergency remote teaching to which they were exposed without preparation. These findings also contribute to a broader view of the application of the new digital technologies in the educational process, both for the improvement of the traditional teaching settings, and in planning the model of emergency remote teaching and online education in general, providing guidelines for developing skills to teach and learn in an online environment, in order to form learning environments that are flexible, inclusive, and student-centered, and which contribute to the functional knowledge development.

REFERENCES

- Abe (2020): J. A. Abe, Big five, linguistic styles, and successful online learning, *The Internet and Higher Education*, 45, <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2019.100724>.
COVID-19 Educational Disruption and Response (2020). UNESCO. Retrieved from <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>.

Choy, Quek (2016): J. L. F. Choy, C. L. Quek, Modelling relationships between students' academic achievement and community of inquiry in an online learning environment for a blended course, *Australasian Journal of Educational Technology*, 32(4), 106–124. Retrieved from <https://ajet.org.au/index.php/AJET/article/view/2500/1375>.

Delnoij, Dirkx, Janssen, Martens (2020): E. C. L. Delnoij, J. H. K. Dirkx, P. W. J. Janssen, L. R. Martens, Predicting and resolving non-completion in higher (online) education – A literature review, *Educational Research Review*, 29, 100313, <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100313>.

Deli Girik (2020): A. M. Deli Girik, Is the online learning good in the midst of Covid-19 Pandemic? The case of EFL learners, *Journal Sinestesia*, 10(1), 1–10. Retrieved from <https://sinestesia.pustaka.my.id/journal/article/view/24/1>.

Florence, Ritzhauptb, Kumar, Budhrania (2019): M. Florence, A. Ritzhauptb, S. Kumar, K. Budhrania, 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>.

Hodges, Moore, Lockee, Trust, Bond (2020): S. Hodges, S. Moore, B. Lockee, T. Trust, A. Bond, *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. Retrieved from <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fnr3>.

Hodge, Bhattacharya, Gray (2008): G. J. Hodge, D. Bhattacharya, J. Gray, *Legal Preparedness for School Closures in Response to Pandemic Influenza and Other Emergencies*, The Center for Law & the Public's Health at Georgetown & Johns Hopkins Universities. North Broadway: CDC Collaborating Center Promoting Health through Law. Retrieved from <https://www.pps.net/cms/lib8/OR01913224/Centricity/Domain/70/pandemic/school-closures.pdf>.

Baker, Warschauer (2020): L. Q. Baker, R. M. Warschauer, Using clickstream data to measure, understand, and support self-regulated learning in online courses, *The Internet and Higher Education*, 45, <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2020.100727>.

Margulieux, Mccracken, Catrambone, Margulieux, Mccracken, Catrambone (2019): L. Margulieux, W. M. Mccracken, R. Catrambone, A taxonomy to define courses that mix face-to-face and online learning, *Educational Research Review*, 19, 104–118. Retrieved from <http://www.prism.gatech.edu/~rc7/MargulieuxMcCrackenCatrambone2016.pdf>.

Mirzaei, Mohammadinia, Nasiriani, Dehghani Tafti, Rahaei, Falahzade, Amiri (2019): S. Mirzaei, L. Mohammadinia, K. Nasiriani, A. A. Dehghani Taft, Z. Rahaei, H. Falahzade, H. R. Amiri, School Resilience Components in Disasters and Emergencies: A Systematic Review, *Trauma Monthly, An International Journal in the Field of Trauma and Emergency Medicine*, 24(5), e89481, doi: 10.5812/traumamon.89481.

Nicolai, Hine (2015): S. Nicolai, S. Hine, *Investment for education in emergencies*, London: Overseas Development Institute.

Nanda, Raina (2018): R. Nanda, K. S. Raina, Integrating Disaster Risk Reduction in school curriculum: A Vision Statement by a Joint Working Group of University and Medical Teachers, *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 33, 495–497. DOI: [10.1016/j.ijdr.2018.09.011](https://doi.org/10.1016/j.ijdr.2018.09.011)

Oyeniran, Oyeniran, Oyeniyi, Ogundele, Ojo (2020): O. A. Oyeniran, S. T. Oyeniran, J. O. Oyeniyi, R. A. Ogundele, A. O. Ojo, E-Learning: Advancement in Nigerian Pedagogy Amid Covid-19 Pandemic, *International Journal of Multidisciplinary Sciences*

and *Advanced Technology*, 1, 85–94. Retrieved from https://drive.google.com/file/d/1DeRGOouZAU9ir4QvqMJ_4Gs2V5grG00r/view.

Paci-Green, Varchetta, McFarlane, Iyer, Goyeneche (2020): R. Paci-Green, A. Varchetta, K. McFarlane, P. Iyer, M. Goyeneche, Comprehensive school safety policy: A global baseline survey, *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 44, 1–10, <https://doi.org/10.1016/j.ijdrr.2019.101399>.

Parlic-Bozovic (2014): LJ. J. Parlic-Bozovic, Modern school in adaptation function students in society current changes, In: M. Krstić, D. Arandelović, G. Nikolić (Eds.), *Thematic collection of papers of international significance: Youth and social changes between National identity and European integration*, Kosovska Mitrovica, Serbia: Faculty of Philosophy, University of Pristina with temporary headquarters in Kosovska Mitrovica, 275–290, <https://drive.google.com/file/d/0BzVmKuYYMVVqcFpDajFSSzRLOTg/view>.

Popta, Kral, Camp, Martens, Simons (2017): V. E. Popta, M. Kral, G. Camp, L. R. Martens, P. R-J. Simons, Exploring the value of peer feedback in online learning for the provider, *Educational Research Review*, 20, 24–34, <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.10.003>.

Philippa Isom (2018): S. Philippa Isom, Unbounded Communities, *The New Zealand Journal of Christian Thought and Practice*, 25(2), 38–41. Retrieved from <http://ezproxy.nb.rs:2070/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=3429f3a7-bfdf-4291-bc0f-72ac492f1c35%40pdc-v-sessmgr02>.

Sagheb-Tehrani (2009): M. Sagheb-Tehrani, The Results of Online Teaching: A Case Study, *Information Systems Education Journal*, 7(42), 1–9. Retrieved from <http://isedj.org/7/42/>.

Sun, Chen (2016): A. Sun, X. Chen, Online Education and Its Effective Practice: A Research Review, *Journal of Information Technology Education: Research*, 15, 157–190, <https://doi.org/10.28945/3502>.

Stough, McDucy, Kang, Lee (2020): M. L. Stough, A. McDucy, D. Kang, S. Lee, Disasters, schools, and children: Disability at the intersection, *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 45, 101447, <https://doi.org/10.1016/j.ijdrr.2019.101447>.

Sharma, Sapkota, Lamichhanel, Adhikari, Kandell (2017): G. Sharma, B. Sapkota, G. Lamichhanel, M. Adhikari, S. Kandell, A study of knowledge, attitude and practice about H1N1 influence on 500 secondary school student of Lekhnath municipality, Nepal, *World journal of pharmacy and Pharmaceutical sciences*, 6 (11), 1434–1442. DOI: <http://dx.doi.org/10.20959/wjpps201711-10498>

Temdee (2020): P. Temdee, *Smart Learning Environment: Paradigm Shift for Online Learning*, Multi Agent Systems – Strategies and Applications. DOI: <http://dx.doi.org/10.5772/intechopen.85787>

Vasojevic, Kirin (2019): N. Vasojevic, S. Kirin, Life Satisfaction of Returnee Scholarship Holders in Serbia, *Stanovništvo*, 57(2), 71–86, <https://doi.org/10.2298/STNV1902071V>.

Vučetić, Vasojević, Kirin (2020). I. Vučetić, N. A. Vasojević, S. Kirin, Mišljenje učenika srednjih škola u Srbiji o prednostima *onlajn* učenja tokom pandemije Covid-19, *Nastava i vaspitanje*, 69(3), 345–359, <https://doi.org/10.5937/nasvas2003345V>.

Vasilj, Zovko, Vukobratović (2017): M. Vasilj, A. Zovko, J. Vukobratović, Potencijali e-učenja za unapređenje modela podučavanja odraslih, *Inovacije u nastavi*, 30(2), 82–97. Doi: [10.5937/inovacije1702082V](https://doi.org/10.5937/inovacije1702082V)

Weber, Schulenberg, Lair (2018): M. Weber, S. Schulenberg, C. E. Lair, University Employees' Preparedness for Natural Hazards and Incidents of Mass Violence: An Application of the Extended Parallel Process Model, *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 31, 1–10. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijdr.2018.03.032>

Нена А. Васојевић

Ивана Т. Вучетић

Снежана Д. Кирин

Универзитет у Београду

Иновациони центар Машинског факултета

ИСКУСТВА УЧЕНИКА СРЕДЊИХ ШКОЛА ТОКОМ ПРИМЕНЕ МОДЕЛА НАСТАВЕ НА ДАЉИНУ У ВАНРЕДНИМ УСЛОВИМА У СРБИЈИ ТОКОМ ПАНДЕМИЈЕ КОВИДА 19

Резиме: Након проглашења глобалне пандемије ковида 19 у свету, а затим и увођења ванредног стања у Републици Србији, суочили смо се са бројим друштвеним променама које су и даље присутне. Образовни систем се нашао пред огромним изазовом, услед затварања свих образовних институција и увођења различитих модела наставе на даљину у ванредним условима. Како би се утврдили ставови ученика и проблеми са којима су се сусрели током примене овог наставног модела, спроведено је истраживање на узорку ученика средњих школа. Циљ студије је био да се из угла ученика сагледају најистакнутије предности и највећи недостаци модела наставе на даљину у ванредним условима, који је тада имплементиран. Такође, истраживање је имало задатак да утврди на који начин и у којој мери је непланирани прелазак са традиционалног на онлајн модел учења утицао на праксу учења, и који су исходи интеграције дигиталне технологије у образовање. Добијени резултати показују да су највеће предности примењене методологије учења уочене у домену могућности управљања временом, а да се највећи недостаци првенствено односе на техничку организацију наставног процеса и проблеме настале услед социјалне дистанце. Резултати ове студије могли би да буду од користи креаторима образовних политика и практичарима за припрему планова и програма за реализацију наставе на даљину у ванредним условима, као и за побољшање традиционалних модела наставе и учења.

Кључне речи: настава у ванредним условима, онлајн-учење, пандемија ковида 19, социјална дистанца, Србија.

Милан С. Комненовић
Недељко М. Милановић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за друштвено-хуманистичке науке

УДК 37.018.43-057.87:[616.98:578.834(497.11 Јагодина)
37.018.43-057.87:[616.98:578.834(497.11 Свилајнац)
DOI 10.46793/Uzdanica18.II.051K
Оригинални научни рад
Примљен: 1. октобар 2021.
Прихваћен: 26. новембар 2021.

МИШЉЕЊЕ УЧЕНИКА ОСНОВНИХ ШКОЛА О КВАЛИТЕТУ ОНЛАЈН-НАСТАВЕ ТОКОМ ПАНДЕМИЈЕ КОВИДА 19¹

Айспиракџи: Пандемија вируса ковид 19 је радикално променила свакодневицу људи, а нарочито васпитно-образовни систем великог броја земаља света, између осталих и Републике Србије. Од марта 2020. године се у школски систем наше земље уводи настава на даљину, односно онлајн-настава, и од увођења ванредног стања па до краја школске 2020/21. године овај модел наставе је био на снази (примењује се и у актуелној 2021/22. години у комбинованом моделу). У овом раду смо желели да испитамо мишљење ученика о квалитету онлајн-наставе током школске 2020/21. године у основној школи. У истраживању смо применили дескриптивну истраживачку методу и технику анкетирања. Узорак испитивања је чинило 250 ученика основних школа на територији града Јагодине и општине Свилајнац. Резултати истраживања показују да испитани ученици сматрају да по квалитету и садржају онлајн-настава није на задовољавајућем нивоу. Овакав став наилазимо и по питању ученичке ангажованости током онлајн-наставе и недостатка интеракције са вршњацима. Као добре стране онлајн-наставе ученици истичу скраћеност часова и интересантан облик коришћења технологије у образовне сврхе. Сличне резултате истраживања смо пронашли и у домаћој и иностраној литератури, што нам може указати на један свеобухватни системски проблем у школском систему.

Кључне речи: ковид 19, пандемија, квалитет онлајн-наставе, мишљење ученика, основна школа.

1. УВОД

Развој савремених информатичких технологија је у последње три деценије у великој мери обликовао начин функционисања свих друштвених сфера, између осталих и васпитно-образовни систем (Синг, Турман 2019;

¹Рад је настао као резултат истраживања у оквиру билатералног пројекта „Кризе, изазови и савремени образовни систем” који реализују Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу (Србија) и Филозофски факултет Универзитета Црне Горе (Црна Гора) (2021–2023).

Јовановић, Димитријевић 2021). Информатички медији су у великој мери присутни у школама, како у административном смислу (у виду е-дневника), тако и у дидактичком смислу (електронски уџбеници, наставни материјали и остало). У наставни процес су укључени разни дигитални медији чија је првобитна намена да се ученицима на (њима) занимљивији начин представе наставни садржаји. Може се рећи да се образовни процес „као систем презентације и усвајања сазнања, нашао у раскораку између традиционалних метода наставе, потреба савременог друштва и употребе дигиталних медија и интернета у различитим видовима неформалног учења” (Вучетић, Васојевић, Кирин 2020: 346) до те мере да је промењено и поимање наставног процеса „које не захтева присуство наставника и ученика у истој просторији” (Борђић, Цвијетић, Дамјановић 2021: 87). Управо је такав модел наставе почео да се значајније примењује у великом броју земаља почетком 2020. године услед пандемије вируса ковид 19.

Вирус ковид 19 је, поред велике здравствене опасности по светску популацију, проузроковао огромне промене у свакодневном животу и раду великог броја светског становништва. Масовни прекид устаљеног начина функционисања људи у великим системима и јавним просторима услед претњи од вируса утицао је и на васпитно-образовни систем великог броја држава света (Али 2020; Праголапати 2020; Кочан 2021; Комненовић, Милановић 2021). Прецизније речено, подаци које је УНЕСКО објавио крајем марта 2020. године показали су да је чак 91% школа на светском нивоу у том тренутку било затворено (УНЕСКО 2020).

Будући да је пандемија условила другачији приступ од уобичајеног (у виду контактне наставе), васпитно-образовни системи широм планете су на тренутну ситуацију одговорили тиме што се наставни процес наставио путем онлајн-наставе (Макаблех, Алиа 2021). Од наставника се захтевало да у најкраћем временском року на најбољи начин ускладе свој рад (Степановић 2020; Рунтић, Кавел 2020; Максимовић, Милановић, Османовић Зајић 2021).

2. ОНЛАЈН-НАСТАВА У ВРЕМЕ ПАНДЕМИЈЕ ВИРУСА КОВИД 19

Онлајн-настава се доводи у везу са убрзаним променама у технолошким и информатичким постигнућима од пре неколико деценија, али је важно рећи да поменути модел по својим основним обележјима припада облику наставе који се назива *учење на даљину* и да је из њега проистекао. Овај облик наставе није новијег датума – први пут се појављује у 19. веку када Универзитет у Чикагу креира образовни програм у којем наставници са ученицима комуницирају у индивидуалном облику путем поштанских писама (Станковић 2006; Батајнеш, Агум 2021). Дакле, може се разумети да је

у питању настава у којој се образовни процес остварује ван школе, односно наставник није у директном контакту са ученицима него се њихова комуникација остварује посредно (Надрљански, Надрљански према: Јовановић, Димитријевић 2021).

Будући да се свет мењао услед технолошких постигнућа, може се уочити да се и одређивање учења на даљину и облика рада мењао под истим тим утицајем тако да се образовни садржај емитовао и путем радио-таласа и касније путем телевизије (Вучетић, Васојевић, Кирин 2020; Ђорђевић, Цвијетић, Дамјановић 2021). Најновија етапа у развоју учења на даљину почиње са настанком Светске комуникационе мреже (*World Wide Web*) пре тридесет година. Овај медиј омогућио је огромне промене у развоју учења на даљину, како у формалном тако и у неформалном образовном смислу. Појављују се нови термини и облици учења на даљину попут онлајн-учења, електронског учења, вебинара и друго (Сан, Чен према: Вучетић, Васојевић, Кирин 2020; Ђорђевић, Цвијетић, Дамјановић 2021). У садашњости, онлајн-учење се ослања на коришћење других напреднијих технолошких уређаја попут персоналних рачунара, паметних телефона, таблета, дигиталних образовних платформи. Поменути медији проширују могућност комуницирања између главних актера наставе, те се више не подразумева да је комуникација једносмерна – од наставника ка (замишљеном просечном) ученику, него се омогућава да ученици комуницирају међусобно и да успоставе интеракцију са наставником. Када је у питању онлајн-настава, она се може реализовати у наставном процесу на два начина: (1) као потпуно независан модел рада или (2) комбиновањем овог модела са традиционалним начином рада (Хан, Ванг, Јанг према: Вучетић, Васојевић, Кирин 2020). Међутим, здравствена криза која је задесила скоро читаву планету крајем 2019. и почетком 2020. године довела је до тога да се средином другог полугодишта школске 2020/21. године редовна настава у потпуности замени онлајн-наставом.

Када је у питању ситуација са вирусом у нашој држави, органи државне власти су 15. марта 2020. године прогласили ванредно стање услед пандемије вируса ковид 19. У веома кратком временском периоду десиле су се драстичне промене у школском систему увођењем учења на даљину (одмах по проглашењу ванредног стања) уместо контактне наставе у основним и средњим школама на основу одлуке Владе (Томовић, Алексић 2020). Онлајн-настава се реализовала путем различитих веб-платформи за учење (*Moodle, Google Classroom, Zoom, Viber* и друго), а поред тога, посебно припремљени наставни часови су приказивани путем јавног медијског сервиса (РТС) шест дана седмично (*Odluka o ostvarivanju obrazovno-vaspitnog rada učenjem na daljinu za učenike osnovnih i srednjih škola 2020*). Чињеница је да су се главни актери наставног рада нашли у веома тешкој ситуацији с обзиром на то „да основа васпитно-образовног процеса лежи у интеракцији наставника и ученика” (Комненовић, Милановић 2021: 297), а управо су се начини интер-

акције променили у ванредним околностима, односно редовна настава која је подразумевала контактну форму замењена је формом учења на даљину.

3. РЕЗУЛТАТИ ПРЕТХОДНИХ ИСТРАЖИВАЊА

Мишљења главних актера наставе (ученика и наставника) о квалитету и начину реализације онлајн-наставе били су предмет истраживања великог броја научних радова током 2020. и 2021. године. Наиме, када говоримо о претходним истраживањима о ефектима онлајн-наставе, може се рећи да су истраживања показала широк спектар резултата, у оба правца.

У испитивању ставова средњошколаца о онлајн-настави у Пољској утврђено је да су ученици идентификовали као велики проблем неадекватну припремљеност и мањак аспирације код наставника. Ученици су проценили да су наставници били неспремни за онлајн-наставу, као и да су давали више самосталних задатака у односу на редовну наставу. Ученици су издвојили и недостатак међуљудског односа, односно интеракције, и мањак мотивације за учење током онлајн-наставе. Када су упитани о самопроцени својих постигнућа, ученици су оцене током онлајн-наставе окарактерисали као *нереалне* (оцене су више него што би биле у редовној настави) и *прелако добијене*, што указује на један високи степен самокритичног односа према наставном процесу (Кочан 2021). Сличне резултате по питању ослабљене интеракције са другим ученицима и наставницима, као и оптерећености ученика налазимо и у другим истраживањима (Ма и др. 2021; Суријаман и др. 2020).

Као главна препрека при реализацији онлајн-наставе у истраживањима преовладавају технички проблеми попут нестабилне електричне или интернет мреже, проблеми са опремом и слично (Аднан, Анвар 2020; Бертиз, Алан 2020; Мишра, Гупта, Шри 2020; Намбиар 2020; Бачак и др. 2021; Хебебци, Батајнеш, Агум 2021).

Резултати истраживања спроведеног у Јордану (Макаблех, Алиа 2021) указују на сличне ставове ученика када је у питању мотивација за рад током онлајн-наставе – преко 30% испитаника није задовољно својим учинком и вољом за рад. Испитаници истичу како нису имали довољно дефинисано време између слободног времена и времена за школу и учење. Трећина испитаника оцењује да су током онлајн-наставе били оптерећенији у односу на традиционални облик наставе. Уз то, резултати показују и да су ученици са слабијим успехом имали великих проблема током онлајн-наставе. Идентификовани проблеми су здравствено-психолошке природе (ментално здравље, управљање временом, самоћа, проблеми редовних obroка) и финансијске природе (неадекватна опрема, лоши услови за рад од куће). Сличне резултате по питању финансијских и здравствених проблема налазимо и у другим истраживањима (Капасиа и др. 2020; Дост и др. 2020).

Када су у питању позитивне стране онлајн-наставе, у јорданском истраживању (Макаблех, Алиа 2021) око 80% ученика је исказало да им овај вид наставе штеди време јер је похађају од куће и штеди финансије јер не плаћају превоз до школе. Овакве резултате налазимо и у другим истраживањима (Хусеин и др. 2020; Фидалго и др. 2020; Дели Гирик 2020). Чак 73,9% испитаника сматра да је онлајн-настава интересантнија од традиционалне јер су код куће током наставе и лакше управљају наставним материјалима које добијају у дигиталној форми. Поред тога, испитаници у великој стопи (79,7%) као позитивну страну онлајн-наставе издвајају интеракцију са другим ученицима и наставницима (Макаблех, Алиа 2021).

Сличне резултате о предностима онлајн-наставе смо пронашли у једном домаћем истраживању где су ученици као предности истакли могућност самосталног организовања времена за учење и слободног времена и флексибилни процес учења, односно смањење временских ограничења (Вучетић, Васојевић, Кирин 2020). У истраживању спроведеном у Црној Гори у вези са организацијом наставе на даљину у основним и средњим школама (Лаловић 2021), као добре стране по мишљењу ученика издвојиле су се следеће ставке: већа самосталност, одговорност и мотивисаност за учење; промена извора знања; интензивнија комуникација и непосреднији однос између ученика и наставника; активирање ученика који у редовној настави нису били у великој мери укључени; већа ангажованост родитеља. Као недостатке ове наставе, ученици су издвојили следеће: изостајање непосредног контакта, недостатак непосредног реаговања на нејасноће, преоптерећеност наставника и ученика. Веома сличне резултате (са претходно приказаним) о предностима и недостацима онлајн-наставе пронашли смо у два истраживања спроведена у Хрватској – једно у основној (Рунтић, Кавел 2020), а друго у средњој школи (Јокић, Ристић, Дедић 2020). Наиме, како аутори истичу, ученици основне школе су двоструко више наводили недостатке онлајн-наставе него предности. Као предност онлајн-наставе, ученици су истакли да је забавнија од традиционалне јер је укључивала другачије облике рада попут квизова и игара, коришћење дигиталних материјала и остало. Ученици су навели и да мање времена улажу у учење и истакли могућност дужег спавања као позитивне стране онлајн-наставе. Као недостатке ученици су наводили изостанак личног контакта са друговима, потешкоће у разумевању градива, мањак слободног времена и преоптерећеност ученика задацима (Рунтић, Кавел 2020). Испитивање мишљења ученика средњих школа указује на сличне резултате – преовладава незадовољство ученика (чак 71%) по питању њихове преоптерећености задацима, док похваљују другачији облик рада у онлајн-настави (Јокић, Ристић, Дедић 2020).

Као што смо на почетку поглавља написали, из представљања резултата светских истраживања можемо установити да су ученици на глобалном нивоу

препознали и исказали своја мишљења у широким варијететима о онлајн-настави, како у позитивном тако и у негативном аспекту.

4. МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Будући да је светска пандемија унела велику динамику у скоро све сегменте друштва, неизоставно је да је и школски систем претрпео велике промене у свакодневном начину рада. Устаљени облик контактне наставе замењен је онлајн-наставом, што је за највећи проценат ученика и наставника нов и несвакидашњи начин рада. Новонастала ситуација је наставницима и ученицима донела и нове изазове и проблеме у реализацији наставног процеса. У складу са тим, циљ нашег истраживања је усмерен ка испитивању мишљења ученика основних школа о квалитету онлајн-наставе током школске 2020/21. године.

Задаци истраживања:

- Испитати мишљења ученика о квалитету и садржају онлајн-наставе током школске 2020/21. године.
- Испитати мишљења ученика о утицају онлајн-наставе на њихова школска постигнућа.
- Испитати мишљења ученика о квалитету рада наставника током онлајн-наставе.
- Испитати које замерке и похвале ученици упућују наставницима у процесу онлајн-наставе.
- Испитати које замерке и похвале ученици упућују онлајн начину рада.

Узорак нашег истраживања чини 250 ученика основних школа са територије града Јагодине и општине Свилајнац. У Табели 1 приказана је структура узорка.

Користили смо дескриптивну методу, док је инструмент израђен за потребе овог истраживања. Електронском верзијом упитника прикупљени су подаци за ово истраживање. Истраживање је спроведено септембра и октобра месеца 2021. године. Инструмент је обухватио дванаест тврдњи код којих се од ученика тражило да искажу сагласност на скали процене Ликертовог типа и четири питања отвореног типа у којима је требало да наведу шта би похвалили или замерили у раду наставника приликом онлајн-наставе и шта би похвалили или замерили онлајн-настави. Од статистичких параметара коришћено је израчунавање фреквенција, процената, хи-квадрат теста и аритметичке средине. Прикупљени подаци су обрађени у статистичком пакету SPSS.

Табела 1. Структура узорка

	f	%
<i>Пол</i>		
мушки	124	49,6
женски	126	50,4
<i>Разред</i>		
четврти	26	10,4
пети	47	18,8
шести	87	34,8
седми	68	27,2
осми	22	8,8
<i>Школска средина</i>		
градска	177	70,8
сеоска	73	29,2
<i>Школски усљех</i>		
одличан	125	50
врлодобар	91	36,4
добар	34	13,6

5. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Резултати који су приказани у Табели 2 показују углавном високу средњу сагласност са ајтемима усмереним ка квалитету и садржају онлајн-наставе. Значајно је то да су ученици код ајтема који испитују предности онлајн-наставе насупрот традиционалној одговорили у делимично високим вредностима. Наиме, највећу сагласност ученици исказују при ајтему да су *иоком онлајн-наставае сѝекли већа знања неѝо у школи* ($M = 4,03$), што говори да им је онлајн-настава била интересантнија. Ова процена се донекле потврђује ајтемима да је *онлајн-настава боља од наставае која се одвија у*

Табела 2. Процена ученика о квалитету и садржају онлајн-наставе

<i>Ајтеми</i>	N	M
Онлајн-настава је боља од наставае која се одвија у школи.	250	3,77
Онлајн-настава је занимљивија од наставае која се одвија у школи.	250	3,55
Онлајн-настава захтева мање учења него настава у школи.	250	2,98
Настава преко ТВ програма била ми је јасна.	250	3,33
Током онлајн-наставае стекао сам већа знања него у школи.	250	4,03

школи ($M = 3,77$) и да је онлајн-настава занимљивија од наставе у школи ($M = 3,55$). Када је у питању настава путем ТВ програма, наилазимо на средње вредности сагласности ($M = 3,33$). Интересантан је податак да су ученици ајтем онлајн-настава захтева мање учења него у школи оценили релативно ниском оценом ($M = 2,98$). Ови резултати нам показују да ученици онлајн-наставу сматрају захтевнијом од традиционалне, али да им је она истовремено интересантнији начин рада од уобичајеног. Ови резултати су у складу са претходно приказаним истраживањима (Лаловић 2021; Макаблех, Алиа 2021; Рунтић, Кавелъ 2020).

Резултати у Табели 3 који приказују ајтеме који су испитивали лично ангажовање ученика у онлајн-настави показују средњу сагласност ученика са свим ајтемима. Наиме, ученици су највише оценили ајтем који испитује њихов став о тимском раду у онлајн-настави ($M = 3,35$). Уз то, ученици позитивно оцењују став да им је онлајн-настава пружила већи степен креативности него традиционални облик наставе ($M = 3,26$). Овакве ставове ученика о тимском раду током онлајн-наставе као и већем степену креативности налазимо и у резултатима других истраживања (Вучетић, Васојевић, Кирин 2020; Лаловић 2021). Међутим, када је у питању сопствена мотивисаност и интересовање за рад у току онлајн-наставе, ученици углавном заузимају неодређени став ($M = 3,17$). Сличан став ученици заузимају по питању самосталног рада и критичког приступа при решавању проблема ($M = 3,15$). Овакве осредње ставове ученика према заинтересованости за рад и самосталном ангажовању бисмо могли оправдати несигурношћу ученика приликом новог облика рада, односно путем онлајн-наставе. Наиме, будући да су ученици први пут били у ситуацији да онлајн облик наставе буде и једини начин рада и ако се узме у обзир да је овај облик рада веома радикално ступио на снагу, можемо донекле разумети да су ученици били збуњени, несигурни и незаинтересовани за наставу и самосталне задатке за рад. Овакав став ученика о мотивацији за рад наилазимо у неколико истраживања (Кочан 2021; Ма и др. 2021; Суријаман и др. 2020).

Табела 3. Утицај онлајн-наставе на ангажованост ученика у школским активностима

Ајтеми	N	M
Онлајн-настава ми је омогућила квалитетнији тимски рад са другим ученицима.	250	3,35
Онлајн-настава нам је омогућила да самостално и критички решавамо проблеме.	250	3,15
Онлајн-настава нам је пружила могућност да се у већој мери креативно изразимо него у школи.	250	3,26
Имали смо већу мотивацију и интересовање за рад током онлајн-наставе.	250	3,17

Улога наставника јако је важна како у учионичкој, тако и у онлајн-настави. Из тог разлога, желели смо да сагледамо како ученици процењују рад и залагање наставника током онлајн-наставе. Из резултата приказаних у Табели 4 видимо да су ученици веома критични били по питању процене рада њихових наставника приликом вођења онлајн-наставе. Из перспективе ученика увиђамо да наставници нису имали разумевања за ученике који нису имали услове за присуство онлајн-настави ($M = 1,59$) и да наставници нису били расположени и доступни да ученицима објасне градиво које им није јасно ($M = 1,60$). Низак ниво спремности наставника да пружи додатну подршку ученицима налазимо и у истраживању спроведеном у Пољској (Кочан 2021) где су ученици такође веома ниско оценили наставничко ангажовање за ученике који су имали одређених потешкоћа у реализацији онлајн-наставе. Ниска сагласност ученика израчуната је и код ајтема *наставници у школи усклађивали су теме и захтеве са наставом преко ТВ програма* ($M = 2,27$). Познато је да су ученици поред наставе коју су наставници организовали имали и обавезу да прате наставу путем ТВ програма. Из тога произлази много обавеза које су пред ученике постављане – праћење наставе путем ТВ програма, припремање домаћих задатака који се задају путем телевизијске наставе, присуство часовима које су наставници организовали и израда домаћих задатака које су њихови наставници задавали, тако да не изненађује резултат приказан у претходној табели (Табела 3), где су ученици исказали ниску мотивацију за рад услед преобимних обавеза. Изузев наведених ајтема, нешто више слагања ученика присутно је код ајтема *током онлајн-наставе наставници су квалитетније реализовали наставу него током наставе у школи* ($M = 3,40$).

Табела 4. Одговори ученика о квалитету рада наставника током онлајн-наставе

Ајтеми	N	M
Наставници у школи усклађивали су теме и захтеве са наставом преко ТВ програма.	250	2,27
Током онлајн-наставе наставници су квалитетније реализовали наставу него током наставе у школи.	250	3,40
Наставници су били увек расположени и доступни да нам објасне оно што нам није јасно.	250	1,60
Наставници су имали разумевања за ученике који нису имали услове за присуство онлајн-настави.	250	1,59

Отвореним питањем у инструменту од ученика смо захтевали да наведу шта би замерили или похвалили код наставника по питању организације и реализације наставних часова приликом онлајн-наставе. Ученици су највише замерали наставницима (1) њихову неспремност за час, (2) неадекватно

обавештавање ученика о раду и (3) превише задатих обавеза. Ове замерке уједно представљају и једне од најчешће замераних ставки у приказаним истраживањима (Јокић, Ристић, Дедић 2020; Рунтић, Кавел, 2020; Суријаман и др. 2020; Кочан 2021; Лаловић 2021; Ма и др. 2021; Макаблех, Алиа 2021). Сагледавши замерке које су ученици наводили и упоређујући их са резултатима сродних истраживања, можемо увидети да се и наставници нису најадекватније снашли у наглом преласку на онлајн-наставу. Оно што је свакако чињеница, 32% испитаника је одговорило да својим наставницима ништа не замера. На основу одговора ученика усмерених ка замеркама наставницима током онлајн-наставе, израчуната вредност хи-квадрата (38,203; $df = 12$; $p = 0,00$) показује да постоји статистичка значајност између школског успеха и замерки ученика које су упутили наставницима. Ученици са одличним школским успехом чешће су одговарали да наставницима не замерају ништа, за разлику од ученика са добрим и врлодобрим школским успехом, што се и могло очекивати јер се претпоставља да је ученицима са слабијим успехом потребна додатна наставничка помоћ.

Табела 5. Замерке наставницима које се тичу организације и реализације наставних часова

		f	%
Замерке наставницима које се тичу организације и реализације наставних часова	Кашњење наставника на онлајн-часове	13	5,2
	Неспремност наставника за час	38	15,2
	Несналажење наставника за вођење онлајн-часова	25	10
	Много обавеза и захтева, јер мисле да је онлајн-настава лакша	34	13,6
	Касно постављање обавештења	34	13,6
	Критиковање ученика који касне због тешкоћа са интернетом	26	10,4
	Ништа не замерам наставницима	80	32

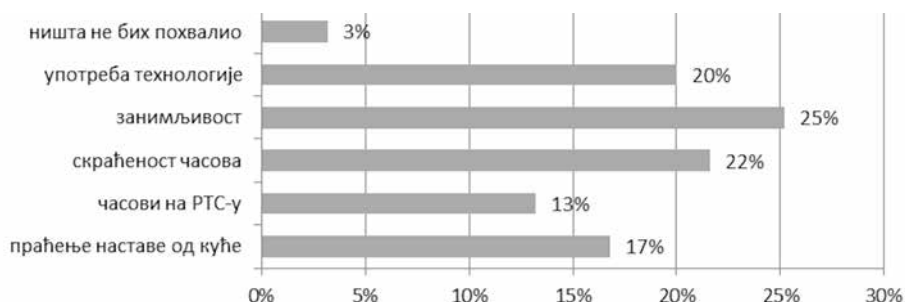
У Табели 6 приказани су одговори ученика усмерени ка похвалама наставницима које се тичу организације и реализације часова. Из представљених резултата можемо видети да је највише ученика код наставника похвалило стрпљивост и смиреност у раду (36,8%), као и жељу да појасне градиво (32,8%). Интересантно је то да ови одговори ученика нису у складу са ајтемом из Табеле 4 (*Наставници су били увек расположени и досипујни да нам објасне оно што нам није јасно* ($M = 1,60$)). Када је у питању вредност хи-квадрата, он показује присутност статистичке значајности између похвала које су ученици упутили наставницима и њиховог школског успеха (28,906; $df = 8$; $p = 0,00$). Највише ученика са одличним и врлодобрим успехом похваљује код наставника стрпљивост, смиреност и жељу да појасне градиво него што то чине ученици са добрим успехом.

Табела 6. Похвале наставницима које се тичу организације и реализације наставних часова

	f	%	
Похвале наставницима које се тичу организације и реализације наставних часова	Наставници су се и поред недовољног познавања технологија трудили да одрже часове.	33	13,2
	Наставници су краће држали часове.	31	12,4
	Били су стрпљиви и смирени.	92	36,8
	Имали су жељу да нам појасне градиво.	82	32,8
	Ништа не бих похвалио.	12	4,8

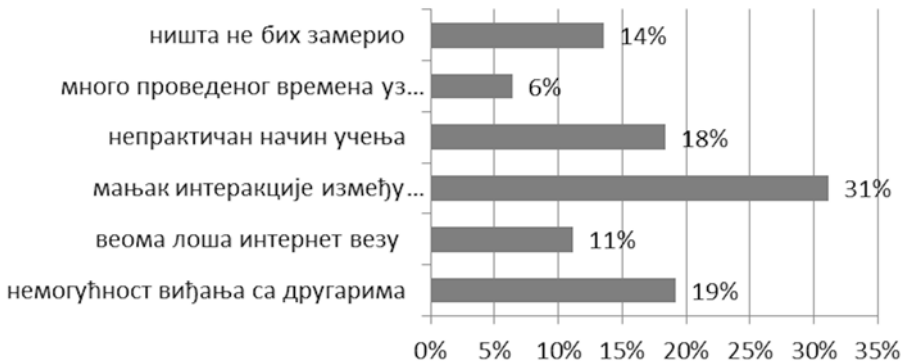
Након сагледаних замерки и похвала које су ученици упућивали наставницима, желели смо да испитамо које замерке и похвале могу упутити онлајн начину рада. Графички представљени одговори ученика (Графикон 1) показују да је највише слагања у одговорима имала занимљивост онлајн-начина рада (25,2%), затим скраћеност часова (21,6%), употреба технологије (20%), предности рада од куће (16,8%), квалитет наставних часова на телевизији (13,2%). Веома мали број ученика (3,2%) ништа не би похвалио код онлајн-наставе. Похвале, односно предности које су ученици истакли у корист онлајн-наставе у складу су са истицањем предностима овог модела наставе из претходних истраживања (Вучетић, Васојевић, Кирић 2020; Макаблех, Алиа 2021; Хусеин и др. 2020; Фидалго и др. 2020; Дели Гирик 2020). На основу израчунатог хи-квадрата (35,863; $df = 5$; $p = 0,00$) закључујемо да постоји статистички значајна разлика по питању похвала онлајн-настави и пола ученика. Испитаници мушког пола су чешће као похвалу онлајн-настави наводили скраћеност часова и употребу технологије него испитаници женског пола. Такође, испитаници женског пола чешће су наводили праћење наставе од куће, квалитет часова на телевизијском програму РТС-а и занимљивост начина рада.

Графикон 1. Похвале ученика онлајн-настави



Када говоримо о замеркама онлајн-настави, у Графикону 2 су приказани одговори ученика. Ученици основне школе највеће замерке упућују мањку интеракције између ученика и наставника (31,2%), затим немогућности виђања са школским друговима (19,2%). Велики број испитаника (18,4%) истиче да је овај начин веома непрактичан и да као последицу има лоше усвајање знања, док је један број ученика (11,2%) имао веома лошу интернет везу која је утицала на квалитет праћења наставних часова. Ученици су као слабости онлајн-наставе истакли предугачко коришћење рачунара, таблета и телефона (6,4%), док 13,6% ученика ништа не замере онлајн-настави. Вредност хи-квадрата (9,472; $df = 5$, $p = 0,00$) показује да нема статистички значајне разлике између замерки онлајн-настави и пола ученика. Замерке које су учесници овог истраживања исказали у складу су са резултатима претходних истраживања о овој теми (Дост и др. 2020; Јокић, Ристић, Дедић 2020; Капациа и др. 2020; Намбиар 2020; Суријаман и др. 2020; Бачак и др. 2021; Кочан 2021; Ма и др. 2021; Хебебци, Батајнеш, Атум 2021).

Графикон 2. Замерке ученика онлајн-настави



6. ЗАКЉУЧАК

Полазећи од тога да су мишљења и ставови ученика у сагледавању квалитета онлајн-наставе кључни како би се овај модел наставе побољшао, циљ нашег истраживања био је усмерен ка испитивању мишљења ученика основних школа о квалитету онлајн-наставе током школске 2020/2021. године. Анализом расположивих података уочили смо да процена ученика о квалитету и садржају онлајн-наставе говори о томе да се овај облик наставе није показао као веома успешан. Интересантан је податак да су ученици истакли да су стекли више знања током онлајн-наставе него у уобичајеном

облику рада. Утицај онлајн-наставе на ангажованост ученика у школским активностима према мишљењу ученика није био на високом нивоу.

Када је у питању група ајтема који се тичу рада наставника, долазимо до веома ниске процене њиховог залагања и рада у условима онлајн-образовања. Наиме, када је реч о замеркама и похвалама наставницима, највише ученика ништа не замере наставницима, док други као замерке наводе неспремност наставника за час, постављање доста обавеза и захтева пред ученике, касно постављање обавештења ученицима, критике усмерене ка ученицима који због техничких препрека касне на наставу, несналажење наставника у вођењу онлајн-наставе и кашњење наставника. Ученици са одличним и врлодобрим успехом код наставника најчешће похваљују стрпљивост, смиреност и жељу да појасне градиво, за разлику од ученика са добрим успехом. Најчешће похвале онлајн-настави јесу скраћеност часова, занимљивост овог начина рада и коришћење технологије, док су замерке углавном усмерене ка недостатку контакта и интеракције са вршњацима и наставницима, што проналазимо као крајњи резултат и код сродних домаћих и иностраних истраживања. Резултати нашег истраживања показују да су мишљења ученика према квалитету онлајн-наставе веома подељена, што може бити последица разних фактора: могућности и способности ученика, мотивације за рад, самосталности у учењу и посвећености школским обавезама, ангажованости наставника, укључености одраслих у рад са децом код куће и многих других. Наведени фактори умногоме могу олакшати ученицима процес учења како у учионичкој, тако и у онлајн-настави и креирати њихова мишљења према овом начину рада. Како је ова тема доста обрађивана и присутна код истраживача у овом пандемијском периоду, надамо се да ће наши резултати бити корисни и помоћи у разматрању онлајн-наставе и њеној примени у савременом образовању. Идеја овог рада може бити корисна за будућа истраживања која фокус могу ставити на упоређивање мишљења ученика основних и средњих школа о онлајн начину рада и потенцијалним потешкоћама у раду на које су ученици наилазили.

ЛИТЕРАТУРА

Аднан, Анвар (2020): М. Adnan, К. Anwar, Online Learning amid the COVID-19 Pandemic: Students' Perspectives, *Online Submission*, 2(1), 45–51.

Али (2020): W. Ali, Online and Remote Learning in Higher Education Institutes: A Necessity in light of COVID-19 Pandemic, *Higher Education Studies*, 10(3), 16, <https://doi.org/10.5539/hes.v10n3p16>.

Батајнеш, Атум (2021): К. В. Bataineh, М. S. Atoum, A Silver Lining of Coronavirus: Jordanian Universities Turn to Distance Education, *International Journal of Information and Communication Technology Education*, 17 (2), 1–11. DOI: 10.4018/IJICTE.20210401.oa1.

Бачак, Заганчек-Бачак, Шпрингер, Јарошински, Возаковска Каплон (2021): M. Baczek, M. Zaganczyk-Baczek, M. Szpringer, A. Jaroszynski, B. Wozakowska Kaplon, Students' perception of online learning during the COVID-19 pandemic: a survey study of Polish medical students, *Medicine*, 100(7), 1–6.

Вучетић, Васојевић, Кирић (2020): И. Вучетић, Н. Васојевић, С. Кирић, Мишљење ученика средњих школа у Србији о предностима онлајн учења током пандемије Covid-19, *Настава и васпитање*, 69(3), 345–359, <https://doi.org/10.5937/nasvas2003345V>.

Дели Гирик (2020). А. М. Deli Girik, Is the online learning good in the midst of Covid-19 Pandemic? The case of EFL learners, *Journal Sinestesia*, 10(1), 1–10.

Дост, Хусеин, Шебаб, Абдулвахд, Алнусар (2020): S. Dost, A. Hossain, M. Shehab, A. Abdelwahed, L. Al-Nusair, 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.

Ђорђевић, Цвијетић, Дамјановић (2021): Д. Ђорђевић, М. Цвијетић, Р. Дамјановић, Искуства учитеља и наставника током реализације наставе на даљину услед пандемије вируса корона (COVID-19), *Иновације у настави*, XXXIV(2), 86–103.

Јовановић, Димитријевић (2021): М. Јовановић, Д. Димитријевић, Препреке у реализовању наставе на даљину током пандемије изазване вирусом COVID-19: перспектива наставника, *Зборник Института за педагошка истраживања*, 53 (1), 7–66, <https://doi.org/10.2298/ZIP12101007J>.

Јокић, Ристић Дедић (2020): В. Јокић, З. Ристић Дедић, *Искуства и задовољство ученика 7. разреда online наставом – Медијско извешће*, Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.

Капаса, Пол, Шаха, Завери, Малик, Барман, Дас, Коуан (2020): N. Kapasia, P. Paul, A. Roy, J. Saha, A. Zaveri, R. Mallick, B. Barman, P. Das, P. Chouhan, Impact of lockdown on learning status of undergraduate and postgraduate students during COVID-19 pandemic in West Bengal, *India. Children and Youth Services Review*, 116(June), 105194, <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105194>

Кочан (2021): I. Kochan, Distance learning in Polish secondary schools: Students' opinions during the Covid-19 pandemic, *Sodobna pedagogika / Journal of Contemporary Educational Studies*, 72 (138), 342–353.

Комненовић, Милановић (2021): М. Комненовић, Н. Милановић, Похађање приватних часова током онлајн-наставе проузроковане пандемијом ковид 19, у: С. Маринковић (прир.), *Наука, настава, учење у измењеном друштвеном контексту*, Ужице: Педагошки факултет, 295–308.

Лаловић (2021): З. Lalović, Истраживање о организацији и реализацији наставе на даљину и основним и средњим школама у Црној Гори у вријеме Covida-19 (II dio), *Vaspitanje i obrazovanje*, XLVI (1), 27–48.

Ма, Чутијами, Зенг, Никол (2021): К. Ма, М. Chutiyami, Y. Zhang, S. Nicoll, Online teaching self-efficacy during COVID-19: Changes, its associated factors and moderators, *Education and information technologies*, 1–23.

Максимовић, Милановић, Османовић Зајић (2021): Ј. Максимовић, Н. Милановић, Ј. Османовић Зајић, (Само)процена наставника о квалитету онлајн-наставе током пандемије COVID19, у: С. Маринковић (прир.), *Наука, настава, учење у измењеном друштвеном контексту*, Ужице: Педагошки факултет, 231–244.

Макаблех, Алиа (2021): M. Maqableh, M. Alia, Evaluation online learning of undergraduate students under lockdown amidst COVID-19 Pandemic: The online learning experience and students' satisfaction, *Children and Youth Services Review*, 128 (106160), 1–11, <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106160>

Мишра, Гупта, Шри (2020): L. Mishra, T. Gupta, A. Shree, Online teaching–learning in higher education during lockdown period of COVID-19 pandemic, *International Journal of Educational Research Open*, 1, 100012, 1–8.

Намбиар (2020): D. Nambiar, The impact of online learning during COVID-19: Students' and teachers' perspective, *The International Journal of Indian Psychology*, 8(1), 783–793. DOI: 10.25215/0802.094

Одлука (2020): *Odluka o ostvarivanju obrazovno-vaspitnog rada učenjem na daljinu za učenike osnovnih i srednjih škola*, Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

УНЕСКО (2020): UNESCO, *COVID-19 Impact on Education*, <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>.

Праголапати (2020): A. Pragholapati, COVID-19 impact on students, *EdArXiv*, 1–6.

Рунтић, Кавелј (2020): B. Runtić, N Kavelj, Iskustva i mišljenja učenika viših razreda osnovne škole o nastavi na daljinu tijekom pandemije bolesti COVID-19, *Acta Iadertina*, 17 (2), 149–174. DOI: 10.15291/ai.3208

Синг, Турман (2019): V. Singh, A. Thurman, How Many Ways Can We Define Online Learning? A Systematic Literature Review of Definitions of Online Learning (1988–2018), *American Journal of Distance Education*, 33(4), 289–306, <https://doi.org/10.1080/08923647.2019.1663082>.

Станковић (2006): Ž. Stanković, Development of distance learning technology, *Nastava i vaspitanje*, 55(2), 169–181.

Степановић (2020): С. Степановић, Утицај пандемије вируса корона на образовање, *Насијава и васишијање*, 69(2), 183–196.

Суријаман, Чахијоно, Мулијаншија, Бустани, Суријени, Фахлеви, Мунте (2020): M. Suryaman, Y. Cahyono, D. Muliansyah, O. Bustani, P. Suryani, M. Fahlevi, A. P. Munthe, 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.

Томовић, Алексић (2020): N. Tomović, M. Aleksić, Online nastava engleskog jezika u Srbiji tokom epidemije virusa Covid-19, *Komunikacija i kultura online*, god. XI (11), 241–250.

Фидалго, Торман, Кулук, Ленкастре (2020): P. Fidalgo, J. Thormann, O. Kulyk, J. A. Lencastre, Students' perceptions on distance education: A multinational study. *International Journal of Educational Technology. Higher Education*, 17(1), <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00194-2>.

Чебебци, Бертиз, Алан (2020): M. T. Hebebcı, Y. Bertiz, S. Alan, Investigation of Views of Students and Teachers on Distance Education Practices during the Coronavirus (COVID-19) Pandemic, *International Journal of Technology in Education and Science*, 4 (4), 267–282.

Хусеин, Дауд, Алрабијах, Бадави (2020): E. Hussein, S. Daoud, H. Alrabaiah, R. Badawi, Exploring undergraduate students' attitudes towards emergency online learning during COVID-19: A case from the UAE, *Children and Youth Services Review*, 119 (November), 105699, <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105699>.

Milan S. Komnenović

Nedeljko M. Milanović

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department of Social Sciences and Humanities

OPINION OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS ABOUT ONLINE TEACHING DURING THE COVID-19 PANDEMIC

Summary: The COVID-19 virus pandemic has radically changed people's everyday lives. In a large number of countries of the world, including the Republic of Serbia, educational system has undergone a major adjustment as well. From March 2020, distance learning, i.e. online teaching, was introduced in the educational system of our country; from the declaration of the state of emergency until the end of the 2020/21 school year, this teaching model was applied.

The aim of this research was to examine elementary school students' opinion on the quality of online teaching during the 2020/21 school year. The research sample consisted of 250 elementary school students from the city of Jagodina and the municipality of Svilajnac. The results of the research show that students believe the quality and content of online teaching were not at a satisfactory level. Students have the same opinion regarding their learning achievements and the lack of interaction with their peers. As advantages of online teaching students highlighted shortened class periods and an interesting form of using technology for educational purposes. The similar research results can be found in domestic and foreign literature, which may indicate a comprehensive systemic problem in the educational sphere.

Keywords: COVID-19, pandemic, quality of online teaching, students' attitudes, elementary school.

Daliborka R. Popović
University of Priština in Kosovska Mitrovica
Teacher Education Faculty

Mirjana M. Beara
University of Kragujevac
Faculty of Philology and Art

Milena D. Belić
State University of Novi Pazar
Department of Philosophy

УДК 37.018.43-057.87-055.52(497.11)
DOI [10.46793/Uzdanica18.II.067P](https://doi.org/10.46793/Uzdanica18.II.067P)
Оригинални научни рад
Примљен: 15. септембар 2021.
Прихваћен: 5. новембар 2021.

DIFFICULTIES IN THE ONLINE EDUCATIONAL CONTEXT – PERCEPTION OF STUDENTS, PARENTS AND TEACHERS

Abstract: The aim of this paper is to analyze the difficulties of distance education from the perspective of different actors of education (students, teachers, parents) in Serbia and to identify opportunities for overcoming or mitigating them. A qualitative research was conducted in primary and secondary schools in the wider area of Kragujevac, by interviewing students (N = 23; 7th and 8th grade of primary school and 1st, 2nd and 3rd grade of secondary schools), parents (N = 25) and teachers (N = 26). The research questions were aimed at assessing difficulties of all groups of respondents, and the obtained answers were analyzed by categories and presented within three topics: difficulties faced by respondents in the field of IT skills, learning difficulties caused by online teaching and communication difficulties among education actors. The results show that the most common difficulties are related to the organization of time and space for synchronous learning, lack of digital competencies (especially among “older teachers” and most parents), use of additional literature and learning materials, evaluation problems, as well as lack of physical activity. The most numerous and most important difficulties are the application of active learning and the realization of the expected achievements of students. The implications of the research show how to overcome or mitigate difficulties and thus improve distance and online learning and teaching, and make recommendations for post-COVID education based on these experiences.

Keywords: online education, difficulties, students, teachers, parents.

INTRODUCTION

Online and distance learning and teaching through the Internet gained speed almost overnight and became almost exclusively used during the COVID-19 pandemic in 2019/20 and 2020/21 school years throughout the world. Educational actors – teachers, students and parents – were trying to cope with the “new nor-

mality” day by day, while researchers in education quickly turned their attention to these forms of teaching and learning, which were used before but rather as an aid to classical classroom setting and not as the only way of keeping education alive. After a certain “chaos” at the beginning, it soon became clear to the researchers and practitioners that this crisis could be the chance for improvement and catalyst for educational change (Azorin 2020; Zhao 2020) and the opportunity to rethink the education in the future (Kovač-Cerović, Mičić, Vračar 2021).

According to the Institute for Education Quality and Evaluation (2021), digital education is a term that refers to two different but complementary areas of education policy – one includes measures that are oriented towards raising digital competencies of teachers, other employees in education and students, while the second includes the pedagogical application of digital technologies in order to improve the quality of teaching and learning. Distance education is a term that, according to the same source, encompasses a special formal educational process organized through various media (mail or e-mail correspondence, radio, television, Internet) during which teacher and student do not share the same physical space. Online teaching represents a type of education that is exclusively realized through digital technologies and the Internet. It is the most efficient and the most modern type of distance education. In it, the teacher creates a stimulating environment for learning, leads and directs the work of students, learning is realized through various activities, students take greater responsibility for their learning, and a high degree of flexibility and individualization is provided. In some occasions, both online and in-classroom teaching and learning are taking place; this mode of education is called hybrid teaching/learning.

All four types of teaching/learning (digital education, distance education, online teaching and hybrid teaching) were known and used sporadically before the pandemic, but took place in Serbia during the previous and the current school years as dominant. Yet, the approaches and usage of various channels, platforms and types of distant learning differed significantly between educational institutions, since schools had a certain level of autonomy in deciding about the way of working during the pandemic. It could be expected that perceptions of teachers, students and parents in different schools would be different, and that there are schools that coped better than others with online teaching/learning. Therefore, how to effectively implement online teaching and overcome challenges – is a topic worth studying.

ADVANTAGES AND DIFFICULTIES OF DISTANCE AND ONLINE TEACHING AND LEARNING (OTL)

Distant learning has over 100 years long history, in the form of correspondence courses, and expanded greatly in reaching distant learners in the past decades with the Internet. The potentials of the Internet are almost limitless in offering rich

educational resources, and supporting both synchronous and asynchronous communication between instructors and learners as well as among different learners. Such an OTL solutions were investigated thoroughly even before the pandemic, to find out which are advantages and shortages of it. For example, the meta-analysis of 50 study effects (US Department of Education, 2010), 43 of which were drawn from research with older learners, found that students in online conditions performed modestly better, on average, than those learning the same material through traditional face-to-face instruction. But, the same meta-analysis showed that instruction combining online and face-to-face elements had a larger advantage relative to purely face-to-face instruction than did purely online instruction and that effect sizes were larger for studies in which the online instruction was collaborative or instructor-directed than in those studies where online learners worked independently. That would suggests the preferable way to use online teaching is in the hands of competent teacher or instructor, who would direct the learning process combining online and face-to-face approach.

During the pandemics of COVID-19, schools in Serbia shut down in mid-March, after the proclaimed state of emergency on March 15th. The state of emergency enabled very restrictive measures for the whole country, such as a 5 p.m. – 5 a.m. curfew on weekdays and total ban on movement over weekends. The state of emergency and the curfew were abolished in early May, but schools reopened only with the start of the new school year on September 1st (Kovač-Cerović et al. 2021). During the spring of 2020, education was organized via distance learning: TV instructions via 3 channels of public TV and broadcasting three or four 30-min pre-recorded lectures for each grade each day, according to a predetermined schedule and with rotating teachers for each subject. TV instruction was complemented by teacher-led instruction via social media (such as Viber and Facebook groups) and distance learning platforms, chosen and organized according to teachers' decisions (Kovač-Cerović et al. 2021; Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia 2020a, 2020b).

The main advantage of distance, digital and online teaching that was most obvious at the beginning of the pandemic was a way to “save” the process from the halt and keep the education going. Over time, the advantages have additionally crystallized, but the disadvantages became more obvious as well. Both could indicate the direction of changes that would enhance educational achievements of students and the creation of resources that would enable unhindered learning in virtual classrooms.

Some earlier research studies suggest that positive student learning outcomes are associated with online teaching modalities (Donnelly 2010; Fendler, Ruff, Shrikhande 2011; Jesus, Gomes, Cruz 2017; Nguyen 2015; Woltering, Herler, Spitzer, Spreckelsen 2009). Another advantage, that showed as of major importance during the pandemic, was the accessibility of online education globally, saving time, money, and efforts (Mahyoob 2020).

Some authors claim that the challenges to access online learning are less nowadays, because both learners and teachers have been experienced in interacting with educational technology tools such as mobile-based learning, computer-based learning, and web-based learning (Byun, Slavin 2020; Pellegrini, Uskov, Casalino 2020). Nevertheless, recent research show that this type of learning carries certain limitations and difficulties, especially to students who require specific adaptation of the online teaching and additional support for various reasons. For example, teachers are not able to know if students are slacking or paying attention during an online class; students might not be able to ask questions to gain a better understanding; self-discipline is needed when taking online classes, which is difficult for many students who are immersed in games and the Internet; home environment lacks the learning environment that schools have (Ping, Fudong, Zhang 2020). Isolation of students and lack of interaction with teachers and other students is identified as a challenge as well, but also the absence of incentives to continue learning, as well as the lack of skills for using ICT and the availability of appropriate devices (Friedrich Naumann fondacija za slobodu 2020), lack of technological resources, Internet and appropriate learning environments (Doyumğaç, Tanhan, Kiyimaz 2021) – even in affluent countries as Kuwait (Mahyoob 2020).

Recent researches on the perceptions of students in Serbia identified both the advantages and challenges of OTL during the COVID crisis. For example, one quarter of students in one primary school in Novi Sad responded that they felt overwhelmed with the online learning, but the majority of students did not. Students who did not feel burdened justified their attitude with the advantages offered by distance learning – flexibility in terms of temporal and spatial organization, the ability to manage their own learning process, and the interestingness of this way of learning. Students who felt burdened explained their attitude by shortcomings in the organization of distance learning (for example, different communication channels used by different teachers, lack of a clear schedule for placing content and tasks from different subjects), as well as the content of teaching (volume of material to be learned and less interesting, monotonous tasks) (Miražić-Nemet, Surdučki 2021). When describing the new learning environment, students would concurrently stress its organizational aspects, demanding content and tasks, ethical dilemmas, and strict timeframes, and commented on not making full use of the potential of ICT for learning (Kovač-Cerović et al. 2021). Students suggest that distance learning should be improved by better organization in terms of pace and scope of work, such as: reduce the amount of materials and homework, extend deadlines for assignments, create a work schedule for each subject, as well as in terms of monitoring and evaluating their engagement and progress (Miražić-Nemet, Surdučki 2021).

Another issue worth studying is how the families adapted to the changed circumstances of schooling. From the parents' perspective, with the transition to

online teaching and the combined (hybrid) system, different key issues arose, which could be summarized in the following themes:

1. School–family communication – parents and students became recipients of “directives” and instructions from schools, which made the school–family relations strained.
2. Technical organization of learning and teaching (TV, online, live) – since there were several channels for distributing the learning content, students and parents found difficult to cope with them all at the same time.
3. Support in (self-regulated) learning and monitoring of learning and students’ progress – was also more or less left to the parents’ devices. Online teaching mostly aimed at supporting learning at home with the help of parents, which challenged parents’ competencies to teach and motivate their children, and also influenced family relations.

In accordance with this, one third of primary school students in Miražić-Nemet and Surdučki (2021) research responded that they needed learning assistance, which they usually received from their parents. Parents of older students believe that their children were more burdened (which is expected due to several different subjects and teachers), and most of the suggestions from parents relate to the need to harmonize the work of different subject teachers (Ibid.).

METHODOLOGICAL APPROACH

The aim of the paper is to investigate the difficulties in the context of OTL, from the point of view of various actors in the education – students, parents and teachers.

The tasks are operationalized through three research units:

1. Examining the difficulties faced by respondents (students, parents and teachers) in the field of IT skills; parents and teachers were asked about their own difficulties and the difficulties that their children have or had.
2. Examining learning difficulties that have arisen as a result of online teaching.
3. Examining communication difficulties among education actors (peer relationships and some changes and behaviors of students).

Participants and research procedure. The research sample consisted of respondents from 20 schools, participating in the educational process from different positions. The total sample consisted of three subsamples:

- 23 students of both sexes, aged 14 to 18, attending primary or secondary schools;

- 26 teachers of both sexes, teaching subjects in the field of general or vocational education, and
- 25 parents (mothers or fathers) whose children attend primary or secondary school.

Respondents were conveniently selected and the data were collected using a semi-structured interview. Although the difficulties at the time of online classes were examined, the interviews were conducted live, individually, on the territory of the Šumadija district. The respondents were not interconnected, that is, the parents and teachers of the students who formed the research subsample were not examined. Although the issue of perceiving the position of students with individual educational plans seemed especially important, their parents, whom we tried to include from the subsample, were not in the mood to participate in the research, and thus their children. For that reason, the position of students from this category was considered on the basis of the answers of teachers and other students and parents.

Research instruments. A semi-structured interview was prepared to assess the difficulties faced by educational actors during the online implementation of the educational process, and specific questions were adjusted to groups of respondents during the interview, depending on their role and position (student, parent, teacher). Thorough self-reflection was given by the narratives of the difficulties and specifics they face in the new dimension of education.

Data processing. After the interview, the answers of the respondents were categorized according to the research questions within the thematic units and qualitatively analyzed, with a comparison of the answers of the respondents from all three research subsamples. Analysis in this paper were performed by inductive approach and presented summatively, without commenting on certain variables, given that no difference in responses was observed during the qualitative analysis.

RESULTS AND DISCUSSION

Analysis and integration of responses from different groups provide insight into the current situation regarding the difficulties imposed by the online school context, but can also be a significant resource for the development of preventive and intervention strategies to improve educational policy and practice.

In order to have a clearer insight and reflection, the results of the research were considered and presented according to the defined tasks through three thematic units.

DIFFICULTIES RECOGNIZED BY RESPONDENTS IN THE FIELD OF IT SKILLS

Within the first research unit, the issues related to the technical support necessary for online learning, the competencies of students, parents and teachers for their use and the model of support for overcoming difficulties in this domain were discussed.

Table 1. Difficulties in the domain of information technology

Question	Students			Parents			Teachers		
	Yes	No		Yes	No		Yes	No	
Knowledge of IT acquired in school, which is in the function of online teaching	20%	80%		9%	91%		88%	12%	
	Yes	No		Yes	No		Yes	No	
Internet access	100%	0%		100%	0%		100%	0%	
	Yes	No		Yes	No		Yes	No	
Digital competences (self-assessment)	98%	2%		21%	79%		85%	15%	
	Yes	No		Yes	No		Yes	No	
Students use a computer to monitor classes	Always	Rarely	Never	Always	Rarely	Never	Always	Rarely	Never
	35%	24%	41%	25%	14%	61%	17%	3%	80%
	Always	Rarely	Never	Always	Rarely	Never	Always	Rarely	Never
Use of mobile phones	35%	24%	41%	86%	12%	2%	96%	3%	1%
	Always	Rarely	Never	Always	Rarely	Never	Always	Rarely	Never
	Always	Rarely	Never	Always	Rarely	Never	Always	Rarely	Never
Watchnig TV	35%	24%	41%	56%	21%	23%	76%	23%	1%
	Always	Rarely	Never	Always	Rarely	Never	Always	Rarely	Never
	Always	Rarely	Never	Always	Rarely	Never	Always	Rarely	Never

When asked whether students in computer science classes have acquired knowledge and developed digital competencies necessary for unhindered participation in OTL, different groups of respondents gave different answers, but the answers within the groups are fairly uniform. While parents believe that their children could not easily cope with the initial use of communication channels for online learning, teachers believe that students acquired basic knowledge in school in the field of information and communication technology, which could be applied to “navigate” in using specific platform or communication channel through which the teaching is realized.

The students, on the other hand, point out that they did not have any difficulties even during the initial use of communication channels, which they attribute to the adopted strategies that they normally use when encountering new applications and games in the information world. Due to the constant use of mobile phones for these purposes, most students follow the lessons with them – all three groups of respondents agree with this. Moreover, all groups of respondents agree with the

fact that students follow classes via RTS, later review the recorded classes, as a supplement to classes prepared for them by subject teachers, because according to teachers, “the schedule of teaching units is often not synchronized with the school plan”. Respondents state technical difficulties as well – organization of time and space for synchronous learning, especially when there are more children in the family. In addition, the quality of the Internet connection often leads to difficulties, especially when it comes to making tests that need to be completed within a certain period of time. A 7th grade student points out: “The hardest thing for me is when the Internet is interrupted. It doesn’t happen often, but once in the worst moment, just when I was supposed to send a completed test in the form of a Google questionnaire, the Internet was disconnected. I had another five minutes until the deadline to pass the test, I opened it again, but then the questions were different, I panicked that I would not be able to pass on time and almost did everything wrong. The teacher had an understanding at the time, but I continued to do online tests with great fear that something would happen again”. This example illustrates the problems faced by a large number of students, which can significantly affect their achievements in performing tasks, and the objectivity of teachers in assessment. Unfortunately, according to students and teachers, a number of students do not have technical capabilities to follow online classes. In such situations, solutions include preparing and printing materials, which students and their parents take over at school and use them with teacher’s instructions. In addition to this, a number of mostly older teachers do not have the adequate technical equipment needed to conduct quality distance learning, as well as the competencies for such teaching. Of particular concern is the data stated by two teachers, that not all students and most parents have digital competencies for following classes online. Parents do not rate their digital competence high, which in total can hinder the monitoring of progress and the prevention of student failure.

LEARNING DIFFICULTIES CAUSED BY ONLINE TEACHING

The second group of research questions was aimed at examining learning difficulties, specific to the online teaching context.

When defining the questions in the protocol of the interview, it was assumed that students use textbooks and additional literature to a greater extent, through the form of directed learning by subject teachers. Judging by the answers of all three groups of respondents, they use textbooks very little and rely mainly on materials provided by subject teachers. Additional literature is used by several students, and those who have used it before, claim students and teachers. By the way, gifted students are the least visible in these teaching opportunities, especially since additional and supplementary classes from a total of 20 schools in which the research was conducted, are organized in only 3 schools. In that sense, there is an insufficient

Table 2. Learning difficulties

Question	Students			Parents			Teachers			
Learning difficulties	Use of textbooks and additional literature during online classes	Bigger	The same	Less	Bigger	The same	Less	Bigger	The same	Less
		6%	7%	87%	9%	3%	88%	12%	5%	83%
	Peer learning	Bigger	The same	Less	Bigger	The same	Less	Bigger	The same	Less
		67%	28%	5%	76%	22%	2%	66%	31%	3%
	Difficulties in learning	Bigger	The same	Less	Bigger	The same	Less	Bigger	The same	Less
		73%	13%	14%	86%	9%	5%	69%	29%	2%
	Position of gifted students	Favorable	The same	Unfavorable	Favorable	The same	Unfavorable	Favorable	The same	Unfavorable
		34%	11%	56%	23%	10%	67%	24%	25%	51%
	Adaptation of students with developmental disabilities and behavioral disorders	Good	Insufficient	A lot of difficulties	Good	Insufficient	A lot of difficulties	Good	Insufficient	A lot of difficulties
		12%	23%	65%	/	/	/	9%	23%	68%
Student achievement	Better	The same	Weaker	Better	The same	Weaker	Better	The same	Weaker	
	13%	32%	55%	3%	25%	72%	4%	6%	90%	
Evaluation and evaluation process	Favorable	The same	A lot of difficulties	Favorable	The same	A lot of difficulties	Favorable	The same	A lot of difficulties	
	46%	34%	20%	23%	12%	65%	3%	8%	89%	

commitment to students who have difficulties in learning and development. Within the research sample, there were no parents who have children with disabilities, and the others were not familiar with the ways of additional support to them. While a number of students state that all students receive the same tasks and materials, a smaller number stated that they receive special tasks from subject teachers, but they can hardly do them independently and teachers generally “do not review and grade them”. This statement can be interpreted by the fact that students in virtual classrooms receive group feedback from teachers, and in that sense do not emphasize the specifics of individualized approach to learning. However, the teachers point out that they prepare special tasks for such students, but not materials, and that they evaluate the tasks formatively. The obtained answers open additional, very important questions regarding the commitment/neglect of students who do not belong to typical categories and meeting their educational needs, so that inclusive practice would not turn in the direction of integration practice, abandoned two decades ago. It is also important to emphasize that in the OTL context, there is a lack of preparation for competitions, which were previously a significant support for talented children. In addition, due to the overload of students and the impos-

sibility of synchronous learning in a large number of schools, class teachers' classes with topics that could be significantly adapted to students as support in learning and development are not held. With the support that students receive from their teachers in writing, there are rare opportunities to meet at school for oral consultations. With especially valuable school support, parents and students mention the formed Google classrooms with professional associates and their availability for individual consultations, and often discussions on the topic at the suggestion of students or professional associates. The most commonly used form of work is frontal, and if necessary, very rarely individual. However, peer learning is more visible in this context. The tasks that students receive from teachers are also individual, with teachers noticing that not all students do them independently, i.e. that they "copy from each other". Parents also notice that students "help each other in doing homework", "ask each other and agree", but also "show solidarity". On the other hand, both parents and students state that teachers give their feedback to the whole group, not every student receives it personally. In that sense, parents do not have a clear picture of their child's achievements and progress, which carries the fear of reacting in a timely manner in a corrective sense. However, teachers point out that "it is not possible to give personal feedback to students and parents after each completed task, but information on student achievement and progress is available to parents in an the e-diary".

It can be assumed that untimely and inadequate informing of parents conditions a vague perception of their children's achievements, which leads to increased need for private individual classes. This imposes additional pressure and financial costs on parents. Students have the most problems in mastering teaching contents in mathematics, English, physics and chemistry, and these are also the subjects from which they attend private classes. The general attitude of parents is that such an organization of teaching is more demanding for all actors in education and that children have less free time, while high school students express in different ways that "teaching exists, but is not well organized". Respondents agree that students' achievements are weaker than in the previous period, but this is generally not expressed through their grades, i.e. school success.

The main advantages of OTL, which are recognized by both students and teachers, are the possibility of listening to lectures, as well as the availability of materials that can be accessed at any time on online learning platforms. Teachers unanimously state that although they invest a lot of effort and time, they manage to do the basic and part of the intermediate level of achievement standards, and they are not satisfied neither with their own nor with students' achievements.

Parents also emphasize that they see great difficulty in the "lack of cooperation with class teachers and subject teachers", "poor quality of materials, tasks and instructions". More than half of the parents state that "in order to improve the quality of teaching, greater commitment of teachers and designing better quality lecture content is needed", which opens space for more frequent communication between

parents and teachers, in order to overcome difficulties through joint participation. Teachers have also noticed over time that their cooperation in homework assignments is necessary, as they do when scheduling written tests, in order to reduce student workload and increase commitment to homework assignments.

Student assessment takes place live, but also through homework assignments given by teachers, which, according to students, “motivate students to actively participate”. Parents and teachers agree that assessment cannot be as objective as in live teaching, with the mentioned difficulties they face in the online school context. In that sense, it is necessary to change the paradigm in the planning of tasks and to harmonize the assessment model with the tasks.

DIFFICULTIES IN COMMUNICATION AMONG EDUCATION ACTORS

The focus of the third group of research questions was on examining the difficulties in communication between education actors and peer relationships, as well as the observed changes in students.

Table 3. Difficulties in communication

Question	Students			Parents			Teachers		
Quality of communication between education actors	Better	The same	Weaker	Better	The same	Weaker	Better	The same	Weaker
	21%	56%	23%	5%	83%	12%	12%	75%	13%
Changes in students	Physical activity	Affective experience	Social relations	Physical activity	Affective experience	Social relations	Physical activity	Affective experience	Social relations
	12%	3%	32%	45%	24%	34%	2%	12%	24%
Additional support in overcoming difficulties: from teachers, pedagogues, psychologists	From the teacher	From professional associates	From peers	From the teacher	From professional associates	From peers	From the teacher	From professional associates	From peers
	26%	17%	78%	9%	36%	45%	79%	26%	36%
Peer violence	Digital	Physically	Social	Digital	Physically	Social	Digital	Physically	Social
	5%	/	7%	3%	/	4%	8%	/	11%

When it comes to communication, the most common difficulties observed by all three groups of respondents relate to the technical character of communication, caused by problems on the Internet. As already mentioned, teachers believe that students have good mutual communication and cooperation, “when copying and cooperating in doing homework”, and they evaluate peer communication as good. They also point out that students are “much freer and more relaxed than at school”,

which is psychologically positive, especially if we take into account the statement of seventh grade students, who described the problem they faced when doing the test at the time when there was an interruption of the Internet and left consequences on its later functioning. However, teachers see greater freedom and relaxation of students as a negative consequence of the online school context, as they state, “for fear that this may affect their seriousness in performing their duties and tasks”. Through the answers of all three groups of respondents, the usual communication and cooperation between all actors in education can be read, with several deviations recognized by a number of parents. Their remarks refer to communication with teachers, i.e. their insufficient “accessibility to students”.

Students’ awareness of each other when it comes to helping and “copying” homework probably has a positive effect on their overall communication, and all groups of respondents estimate that “the occurrence of peer violence is imperceptible”. This knowledge should be used as a significant resource for organizing peer education, especially providing assistance to students/peers who have difficulties in accessing the Internet or learning and development.

Regarding the changes that teachers and parents recognize in students, “laziness” and “physical inactivity” stand out, both leading to increased obesity. In this regard, an important issue to which attention should be paid in terms of overcoming these problems, is the organization of physical activities, whether by teachers, parents or in their partnership.

CONCLUDING REMARKS

The findings of the qualitative study on the difficulties in the realization of the educational process during the pandemic, it was necessary to look at in the context of learning conditions, i.e. make a kind of comparison, given that the current characteristics of the life context determine overall life functioning, response and consequences. The importance of the obtained data should be viewed as a significant resource for action in current, but also situations of “regular teaching”.

The research results obtained through the narratives of respondents, different educational actors and participants in the online school context, indicated the most frequent difficulties they face, but also some important issues, specifics and advantages that were not directly in the focus of the research.

First of all, although there is still a lack of digital competencies in the field of technical support and the use of communication channels through which the educational process is implemented, especially among “older teachers” and most parents, respondents agree that progress has been made in this regard at the very beginning. Judging by the answers, the commitment and mutual support and cooperation among the actors of education contributed to the strengthening of competencies in that sense. This information is important from the aspect of considering

the possibility of maintaining and further developing a supportive atmosphere in the learning process, regardless of whether the process is realized in a virtual or real space.

An important challenge for teachers is to devise ways to instruct students in more frequent and quality independent use of textbooks and additional literature, along with material that teachers prepare for students. In addition, it is necessary to define and concretize the tasks that students are given, as well as the ways of their evaluation according to the context. Given that teachers notice cooperation among students, which is reflected in the rewriting of individual tasks, group tasks could be a matter of choice and contribution to the development of subject and especially interdisciplinary competencies (communication, digital competencies, cooperation, entrepreneurial competencies, responsibility, problem solving...).

In that sense, the provision of group information could contribute to better self-evaluation, but also to self-regulation in the approach of participation in further joint teaching and extracurricular activities. Judging by the answers of the respondents, especially students, the combination of synchronous and asynchronous learning would contribute to better educational achievements. Such a model would include the preparation of materials and tasks for students, which they would study individually, with the help of parents and peers, after which they would discuss with teachers in real time through conference tools, draw conclusions connecting them with life-practical situations.

Whether learning takes place at the same or different times, a strong teacher presence and support is required. In that sense, teachers should pay special attention to the psychological state of students during the realization of the online school context, because the affective state significantly reflects on educational achievements and overall development. In this way, the difficulties that arise due to different learning styles could be overcome. Moreover, an important segment for success in learning subject and interdisciplinary competencies is the strengthening of digital competencies of parents, which can be strengthened by education through parent meetings.

In that way, the achievement of standards could be significantly higher than the basic level, and better coordination among teachers of the class council would contribute to that goal, when giving homework to students and correlation of teaching contents. Student overload always carries the danger of performing tasks with less attention, and thus less success, as well as teacher overload in the field of pedagogical documentation, which, as they point out, “shortens the time of commitment to preparing materials and tasks for students and the evaluation process”.

The obtained results can be viewed in the light of reviewing personal actions of teachers in eliminating the observed difficulties, bearing in mind some limitations of the research that primarily relate to the generality of the results, without considering the differences in relation to these variables. Therefore, in further re-

search it is necessary to supplement the conclusions, by noticing the possible significance of differences within groups of respondents.

In order to develop strategies for further practical action on achieving educational goals, regardless of the context in which it takes place, it is necessary to examine the mutual expectations of educational actors and partnerships in achieving educational goals, as well as harmonizing inclusive policies and practices.

REFERENCES

Azorín (2020): C. Azorín, Beyond COVID-19 supernova. Is another education coming?, *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3–4), Murcia, Spain: Emerald Publishing Limited, 381–390, <https://doi.org/10.1108/JPCCC-05-2020-0019>.

Byun, Slavin (2020): S. Byun, R. E. Slavin, Educational responses to the COVID-19 outbreak in South Korea, *Best Evid Chin Edu*, 5(2), 665–680.

Donnelly (2010): R. Donnelly, Harmonizing technology with interaction in blended problem-based learning, *Computers and Education*, 54(2), 350–359. DOI:10.1016/j.compedu.2009.08.012

Doyumğaç, Tanhan, Kiyamaz (2021): I. Doyumğaç, A. Tanhan, M. S. Kiyamaz, Understanding the Most Important Facilitators and Barriers for Online Education during COVID-19 through Online Photovoice Methodology, *International Journal of Higher Education*, 10(1), 166–190.

Fendler, Ruff, Shrikhande (2011): R. Fendler, C. Ruff, M. Shrikhande, Online Versus In-class Teaching: Learning Levels Explain Student Performance, *Journal of Financial Education*, 37(3), 45–63. DOI: 10.2307/41948666

Friedrich Naumann fondacija za slobodu – Kancelarija za Zapadni Balkan (2020): *Stavovi mladih o onlajn nastavi u Srbiji – rezultati istraživanja (Attitudes of youth on online teaching in Serbia)*, Retrieved in August 2021 from <http://zadecu.org/wp-content/uploads/2021/02/Rezultati-istrazivanje-o-stavovima-mladih-o-onlajn-obrazovanju-u-Srbiji-1.pdf>.

Kovač-Cerović, Mičić, Vračar (2021): T. Kovač-Cerović, K. Mičić, S. Vračar, A leap to the digital era – what are lower and upper secondary school students' experiences of distance education during the COVID-19 pandemic in Serbia?, *European Journal of Psychology of Education*, Springer, <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00556-y>.

Jesus, Gomes, Cruz (2017): A. Jesus, M. J. Gomes, A. Cruz, Blended versus face-to-face: Comparing student performance in a therapeutics class, *The Institution of Engineering and Technology*, 11(3), 135–140. DOI: 10.1049/iet-sen.2016.0190

Mahyoob (2020): M. Mahyoob, *Challenges of e-Learning during the COVID-19 Pandemic Experienced by EFL Learners*. Retrieved in August 2021 from <https://www-researchgate.net/publication/347918560>.

Ministry of Education, Science, and Technological Development of the Republic of Serbia (2020a): *Stručno uputstvo za organizaciju i realizaciju obrazovno-vaspitanog rada u osnovnoj školi u školskoj 2020/2021. godini [Instructions for organization and realization of education in primary school in 2020/2021 school year]*. Retrieved in June 2021 from <http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2020/08/strucno-uputstvo.pdf>.

Ministry of Education, Science, and Technological Development of the Republic of Serbia (2020b): *Ostvarivanje obrazovno-vaspitnog rada učenjem na daljinu za učenike osnovnih i srednjih škola* [Distance learning during the state of emergency for students in primary and secondary schools]. Retrieved in June 2021 from <http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2020/03/Nastava-na-daljinu-uvanrednom-stanju.pdf>.

Miražić-Nemet, Surdučki (2020): D. Miražić-Nemet, T. Surdučki, Učenje na daljinu iz ugla nastavnika, učenika i roditelja (Distant learning from the angle of teachers, students and parents), *Pedagoška stvarnost*, 66(2), 169–178. DOI 10.19090/ps.2020.2.

Nguyen (2015): T. Nguyen, The effectiveness of online learning: Beyond no significant difference and future horizons, *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 11 (2), 309–319.

Pellegrini, Uskov, Casalino (2020): M. Pellegrini, V. Uskov, N. Casalino, Reimagining and Re-Designing the PostCOVID-19 Higher Education Organizations to Address New Challenges and Responses for Safe and Effective Teaching Activities, *Law and Economics Yearly Review Journal*, 219–248. Retrieved in July 2021 from https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3659062.

Ping, Fudong, Zhang (2020): Z. Ping, L. Fudong, S. Zhang, *Thinking and Practice of Online Teaching under COVID-19 Epidemic*, 2020 IEEE 2nd International Conference on Computer Science and Educational Informatization (CSEI), Xinxiang. DOI: 10.1109/CSEI50228.2020.9142533

US Department of Education (2010): *Evaluation of Evidence-based practice in online learning: A meta analysis and review of online learning studies*. Retrieved in May 2021 from <https://www2.ed.gov/rschstat/eval/tech/evidence-based-practices/finalreport.pdf>.

Woltering, Herrler, Spitzer, Spreckelsen (2009): V. Woltering, A. Herrler, K. Spitzer, C. Spreckelsen, Blended-learning positively affects students' satisfaction and the role of the tutor in the problem-based learning process: Results of a mixed-method evaluation, *Advances in Health Sciences Education*, 14(5), 725–738, <https://doi.org/10.1007/s10459-009-9154-6>.

Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja (2021): *Onlajn i hibridno učenje – dugoročna stremljenja i kratkoročne smernice* (Online and hybrid learning – long-term aspirations and short-term guidelines) Retrieved in July 2021 from <https://ceo.edu.rs/wp-content/uploads/2021/03/SMERNICE-%D0%9EnlajnHibridnaPripremaNastava.pdf>.

Zhao (2020): Y. Zhao, COVID-19 as a catalyst for educational change, *Prospects*, 49(1–2), 29–33, <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09477-y>.

Далиборка Р. Поповић

Универзитет у Приштини – Косовска Митровица

Учитељски факултет

Мирјана М. Беара

Универзитет у Крагујевцу

Филолошко-уметнички факултет

Милена Д. Белић

Државни универзитет у Новом Пазару

Департман за филозофске науке

ПОТЕШКОЋЕ У ОНЛАЈН ОБРАЗОВНОМ КОНТЕКСТУ – ПЕРЦЕПЦИЈА УЧЕНИКА, РОДИТЕЉА И НАСТАВНИКА

Резиме: Циљ рада је анализа потешкоћа у контексту онлајн-школе из перспективе различитих актера образовања (ученици, наставници, родитељи) у Србији и препознавање могућности за њихово превазилажење или ублажавање. Квалитативно истраживање спроведено је у основним и средњим школама на ширем подручју Крагујевца, интервјуисањем ученика (N = 23; 7. и 8. разред основне школе и 1, 2. и 3. разред средње школе), родитеља (N = 25) и наставника (N = 26). Истраживачка питања су била усмерена на процену потешкоћа свих група испитаника, а добијени одговори су анализирани по категоријама и представљени у оквиру три теме: потешкоће са којима се суочавају испитаници у области информатичких вештина, потешкоће у учењу проузроковане онлајн-наставом и тешкоће у комуникацији међу актерима образовања. Резултати показују да су најчешће тешкоће везане за организацију времена и простора за синхронно учење, недостатак дигиталних компетенција (посебно „старијих наставника” и већине родитеља), употреба додатне литературе и материјала за учење, проблеми са вредновањем, али и недостатак физичке активности. Најбројније и најважније тешкоће тичу се примене активног учења и остваривања очекиваних постигнућа ученика. Импликације истраживања показују како превазићи или ублажити потешкоће и на тај начин побољшати учење и поучавање на даљину и на мрежи, и дају препоруке за постковид образовање на основу ових искустава.

Кључне речи: онлајн-образовање, потешкоће, ученици, наставници, родитељи.

Мила Б. Бељански

Руженка Ј. Шимоњи Чернак

Миа Р. Марић

Универзитет у Новом Саду

Педагошки факултет у Сомбору

Катедра за друштвене науке

УДК 37.018.43-055.52:[616.98:578.834(497.11)]

DOI 10.46793/Uzdanica18.II.083B

Оригинални научни рад

Примљен: 20. август 2021.

Прихваћен: 5. новембар 2021.

ПЕРЦЕПЦИЈА УЧЕЊА НА ДАЉИНУ ОД СТРАНЕ РОДИТЕЉА ТОКОМ ПАНДЕМИЈЕ КОВИДА 19¹

Апстракт: Образовни системи су се у условима пандемије ковида 19 морали прилагодити новој ситуацији. У Србији је од марта до маја 2020. настава потпуно прешла у онлајн вид рада. У овом раду представљамо резултате перцепције учења на даљину родитеља деце основношколског узраста, што је део ширег истраживања наставе и учења на даљину. Истраживање је спроведено на узорку од 554 родитеља из Србије. Коришћен је онлајн-упитник посебно конструисан за потребе овог истраживања. Основни циљ је био одговор на питање на који начин родитељи опажају реализацију наставе на даљину. У раду су приказани резултати везани за опажање предности, недостатака и тешкоћа учења на даљину. Резултати су показали да се учењем на даљину највише бавила мајка, да је за то одвајано између једног и два сата дневно и да су родитељи у већој мери свесни тешкоћа и недостатака него предности оваквог начина учења. Као предност родитељи највише наводе да употреба ИК технологија доприноси унапређењу наставе. Међу недостатке најчешће убрајају одсуство контакта са другом децом и проблем добијања увремене повратне информације од учитеља. Када се ради о доминантним тешкоћама, родитељи перципирају да је превише градива и задатака на недељном нивоу, временска организација учења код куће и недовољна комуникација са наставницима. Значај овог истраживања огледа се у његовом експлоративном карактеру и чињеници да је реализовано управо у тренутку када се онлајн-учење одвијало.

Кључне речи: ковид 19, онлајн-настава, основна школа, родитељи.

Пандемија корона вируса (ковид 19) обухватила је скоро три милиона људи у 148 држава, што је резултирало смрћу више од две стотине хиљада људи широм света (Бамани 2020: 10). Таква криза утицала је и на образовни систем, многе школе биле су (или су још увек) затворене у циљу заустављања ширења пандемије.

¹ Чланак је настао као резултат рада на пројекту „Друштвени феномени и савремена школа: иновације у настави у функцији ефикасног усвајања садржаја о друштву” (бр. 05-5-2/19-2), који се 2020/21. године реализује на Педагошком факултету у Сомбору, Универзитета у Новом Саду.

Школе су биле места друштвене активности и људске интеракције, а промена начина рада утицала је и на ученике и на учитеље и на родитеље. Школе су биле затворене, али се образовни процес наставио онлајн. Коришћени су различити медији за пренос наставних садржаја – телевизијски програми, различите друштвене мреже, платформе...

Образовање деце у данашње модерно време није само посао наставника и учитеља у школи. Врло често се дешава да и родитељи активно учествују у том процесу како би помогли својој деци да из мноштва доступних информација издвоје податке које морају усвојити (Ситуморанг и др. 2020: 57), а у циљу остваривања самосталности и развијања потребе за целоживотним учењем. Овакав начин рада дао је прилику родитељима, који су такође радили од куће, да преузму одговорност за несметан процес учења своје деце. Са друге стране, родитељи суочавање са карантином наводе као стресно искуство јер морају да уравнотеже лични живот, рад, васпитање и образовање деце, остајући сами без других извора помоћи (Спинели и др. 2020: 6).

У дигитално доба, образовне институције и представници образовања све више промовишу онлајн-учење, што је у данашње време довело до делимичног преласка са традиционалног учења на учење на даљину и онлајн-учење (Алдхафери и др. 2016). Развој комуникационе и информационе технологије доводи до великих могућности коришћења и у пољу образовања (Ситуморанг и др. 2020: 58). Учење на даљину (енгл. *distance learning*) није нов концепт. Данас се спроводи путем савремених технологија – имејла, ЦД-а, онлајн-комуникација путем бројних платформи и средстава за комуникацију – *Moodle, Google Classroom, Viber, Skype* и других. Образовање, односно учење на даљину постоји већ више од 100 година, али је постојањем интернета добило нову димензију. Нова димензија учења на даљину настала је и у последњих неколико месеци заменивши традиционално учење услед пандемије ковида 19. Према препорукама Светске здравствене организације (World Health Organization, 2019), цео свет нашао се у ситуацији држања социјалне и физичке дистанце, дакле остајања код куће. Поштовање социјалне и физичке дистанце у различитим земљама креирало је тешке изборе по питању имплементације учења на даљину (Расмитадила и др. 2020: 91).

Законом о основном образовању и васпитању (Сл. гласник РС, 55/2013) створени су законски предуслови за несметано извођење наставе на даљину, која се у редовним условима могла остварити на захтев родитеља, односно старатеља, а у пандемији заразних болести, због социјалног дистанцирања, на захтев Владе и Министарства просвете Србије. Након што су у марту 2020. затворене све образовне установе на целој територији Србије, због пандемије ковида 19, уведено је учење на даљину. Настава се изводила на интернет платформи Радио телевизије Србије РТС Планета, на којој су били доступни сви емитовани часови за ученике основних и средњих школа по програму који је сачинило Министарство просвете, науке и технолошког развоја Ре-

публике Србије. Часове на интернет платформи РТС Планета ученици су могли пратити када год желе, могли су их паузирати, наставити или поново више пута погледати. Према том моделу, ђаци би део градива учили од куће, док би само повремено, подељени у групе, долазили у образовне установе.

Аутори неких ранијих истраживања (Едвардс и др. 2012; Залазник 2019) наводе аргументе против учења на даљину, јер деца тако не могу да развију у довољној мери социјалне и емоционалне компетенције, односно, такав облик учења не доприноси њиховом целокупном развоју. Овакав концепт учења има бројне недостатке као што су немогућност да баш сви ученици поседују одговарајуће рачунаре и опрему потребну за реализацију наставе. Велики број ученика и њихових родитеља не познају у довољној мери начин коришћења нових образовних технологија и медија, а за наставника овакав начин рада изискује веће оптерећење у припреми наставних садржаја. Многи аутори наводе негативне ефекте дугог провођења времена испред екрана као што су нерегуларно спавање, проблеми са пажњом и развојем језика (Делоч и др. 2010: 1571; Хатсиђани и др. 2014: 118), као и изостанак социјалних контаката (Микелић Прерадовић и др. 2016: 129).

Са друге стране, неки аутори (према Донг и др. 2020: 3) наводе да дигитално учење може да помогне деци предшколског узраста да разумеју апстрактне појмове и да их укључи у заједничко учење, расуђивање и решавање проблема. Као предности учења на даљину наводе се (Микелић Прерадовић и др. 2016: 131) смањење просторних и временских ограничења и негуљење драгоценог времена на путу од куће до школе, чиме се смањују трошкови смештаја и превоза. Ученици учећи на даљину користе властиту темпо учења, што је једна од великих предности која подржава принцип самоактивности, диференцијације и индивидуализације наставног рада.

Већина родитеља има негативно уверење у вези са вредностима и бенефитима учења на даљину и сматра да традиционално учење у детињству има веће предности (Донг и др. 2020: 15), највише због тога што традиционално схватање детињства код родитеља подразумева слободну игру и активности напољу. Као што су приметили Арнот и Јеланд (Арнот и др. 2020: 126), изазови остају у разумевању детињства у 21. веку и процеса учења у које је потребно интегрисати нове технологије. Исто тако постоји велика забринутост родитеља у вези са опасним садржајем на интернету на који деца могу наићи неконтролисаним и неограниченим употребом. Са друге стране, постоје студије које наводе да родитељи почињу да верују у бенефите дигиталног учења и сматрају га прихватљивим када га деца употребљавају код куће (Микелић Прерадовић и др. 2016: 130; Ноуен и др. 2018: 4). Родитељи развијају позитиван став у вези са употребом рачунара због тога што деца могу стећи драгоцене техничке вештине и образовање о томе како да користе рачунаре за унапређење академског развоја и обезбеђивање већих могућности приликом запослења (Хоџис и др. 2020: 3). Такође, родитељи са вишим нивоом

образовања верују да учење на даљину може код деце развити компетенције за учење, језичке способности, способност самоизражавања и социјалне компетенције (Лепичник-Водопивец и др. 2013: 124).

Постоји мишљење да су деца врло заинтересована за медије и технологију (Шаркинс и др. 2016: 440), па је због тога необично и другачије мишљење родитеља да њиховој деци није интересантно да уче користећи дигиталне садржаје, те да су тада незаинтересована, неактивна и нефокусирана (Донг и др. 2020: 24). Исто тако, постоји мишљење да у новонасталој пандемијској ситуацији родитељи процењују да деци треба више времена да заврше школске обавезе него пре, али да су им потребне такве обавезе и да се породица добро сналази са свим обавезама које пред њих ставља учење на даљину (Бром и др. 2020: 5), иако постоје породице са различитим образовним и социјалним статусима и различитим виђењем ове ситуације (Бамани 2020: 24). Родитељи описују да су имали проблема са балансирањем између обавеза и мотивисањем деце, као и проблем у вези са исходом учења (Гарб 2020: 59). Интернет конекција и поседовање рачунара и смартфона су основне потребе за учење на даљину. Постоји несклад између приступа брзом интернету у руралним и урбаним подручјима, као и између социоекономских класа (Долан 2016: 27; Хејл и др. 2010: 1316), те су доступност интернета и уређаја за учење проблеми који се стављају пред родитеље у овој ситуацији.

МЕТОДОЛОШКИ ДЕО

Основни проблем истраживања може се формулисати у виду питања: На који начин родитељи ученика опажају реализацију наставе на даљину током ванредног стања уведеног за време трајања епидемије ковида 19? У складу са проблемом, у овом истраживању које је првенствено експлоративног карактера, главни циљ је представљало испитивање перцепције учења на даљину од стране родитеља, кроз призму уочених предности, као и недостатака и тешкоћа које су родитељи навели као одлике оваквог вида наставе.

Истраживачки тим са Педагошког факултета у Сомбору саставио је упитник за родитеље деце која похађају основну школу у Србији. Родитељи су упитник попуњавали електронским путем, као *Google Docs* формула.² Истраживање је спроведено у априлу и мају 2020. године. Упитник је састављен од општих, основних социодемографских података (8 питања) и 13 питања на која су родитељи одговарали означавањем броја који најбоље описује њихове ставове и мишљења за сваку тврдњу на петостепеној скали. Упитник је понудио могућност одговора на питања која се тичу осећања у вези са тренутном ситуацијом, мотивацијом, проценом квалитета часова на ТВ-у,

² Упитник је био доступан на адреси <https://forms.gle/u5FNPnwryv7RyQnSA>.

предностима учења на даљину, недостацима учења на даљину, тешкоћама у вези са учењем на даљину и проценом недостајања школе и вршњака. За потребе овог рада анализирани су подаци који се односе на предности, недостатке и тешкоће са којима су се родитељи и њихова деца сусрели приликом учења на даљину. У истраживању је учествовало 554 родитеља са територије целе Србије, првенствено из Војводине. Преглед карактеристика узорка се налази у Табели 1.

Табела 1. Преглед неких карактеристика узорка

Пол	Средина	Степен образовања	Статус запослења током ванредног стања	Број школске деце у породици
мушкарци 59	градска 397	основна школа 18	запослен/одлази на посао 197	1 262 2 242
жене 495	приградска 77	средња школа 202	запослен/ради од куће 193	3 43 4 7
		сеоска 80	виша школа 142	запослен/не ради 68
		основне/мастер студије 146	незапослен 96	
		магистратура/докторат 46		

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

У породици је у учењу на даљину највише била ангажована мајка (48%) или су деца радила самостално (25,4%), и на учење са децом основношколског узраста су дневно издвајали од 1 до 2 сата (30,5%) или чак и више од 2 сата (33,5%).

У наставку ћемо приказати резултате перцепције родитеља – предности, тешкоћа и недостатака учења на даљину, као и тестирање значајности разлика на основу места становања родитеља, степена образовања родитеља, статуса запослења родитеља током ванредног стања и у односу на број деце школског узраста (Табела 2).

Табела 2. Дескриптивни показатељи родитељске перцепције предности учења на даљину

	Max	M	SD
Брже је и ефикасније	5	2,46	1,09
Захтева мање ресурса	5	2,76	1,13
Економичније је	5	2,92	1,15
Добро је што се ради од куће	5	2,55	1,18
Циљеви се постижу на ефикаснији и савременији начин	5	2,43	1,08
Због ИК технологија постоји унапређење квалитета наставе и савременији стандарди	5	3,01	1,19
Рад од куће је економичнији	5	2,81	1,19

Из Табеле 2 можемо да видимо да се родитељи најмање слажу да је брже и економичније, а највише да употреба ИКТ доприноси савременијој настави.

Табела 3. Дескриптивни показатељи родитељске перцепције недостатака учења на даљину

	Max	M	SD
Недостатак времена	5	3,09	1,15
Потребни ИКТ ресурси	5	3,66	1,14
Контакт са ученицима	5	4,21	0,96
Повратне информације	5	3,70	1,17
Захтева посебна знања	5	3,57	1,13
Неопходна ИКТ подршка	5	3,76	1,15
Нема директног контакта	5	3,77	1,13

Из Табеле 3 видимо да се родитељи највише слажу да учење на даљину доводи до недостатака у виду изостанка повратне информације, ИТ подршке и директног контакта.

ТЕСТИРАЊЕ ЗНАЧАЈНОСТИ РАЗЛИКА НА АЈТЕМИМА БЕЗАНИМ ЗА ПРЕДНОСТИ

Табела 4. Резултати тестирања значајности разлика

Ајтеми	Циљеви се постижу на бржи и ефикаснији начин	Учење на даљину је економичније	Рад од куће је економичнији
варијабле	ниво варијабле	AS	
степен образовања*	СШ	2,82	
	ВШ	3,10	
	О/М	3,17	
	р	0,05	
статус запослења**	ниво варијабле	AS	
	зап/иде	2,37	
	зап/кућа	2,40	
	зап/не	2,29	
	незап	2,70	
	р	0,05	
број деце	ниво варијабле	AS	ниво варијабле AS
	једно	3,03	једно 2,58
	двоје	2,80	двоје 2,58
	троје	2,49	троје 2,30
	р	0,02	р 0,03

* СШ – средња школа; ВШ – виша школа; О/М – основне или мастер студије

** зап/иде – запослени а одлазе на посао; зап/кућа – запослени а раде од куће; зап/не – запослени а не раде; незап – незапослени

Тестирање значајности разлика је показало да се на појединим ајтемима одговори разликују у односу на степен образовања родитеља, статус запослења и број деце (Табела 4).

ТЕСТИРАЊА ЗНАЧАЈНОСТИ РАЗЛИКА НА АЈТЕМИМА ВЕЗАНИМ ЗА НЕДОСТАТКЕ

У Табели 5 су приказани најважнији резултати тестирања значајности разлика међу ајтемима везаним за недостатке у учењу на даљину.

Табела 5. Резултати тестирања значајности разлика

Ајтеми	Потребни ИКТ ресурси		Контакт са ученицима		Захтева посебна знања	Неопходна ИКТ подршка	Нема директног контакта		
<i>Варијабле сшановања</i>	Ниво варијабле	AS	Ниво варијабле	AS					
<i>Месјо сшановања</i>	градска	3,68	градска	4,27					
	приградска	3,39	приградска	3,95					
	сеоска	3,81							
	р	0,05	р	0,03					
<i>Сшјен образовања*</i>	Ниво варијабле	AS			Ниво варијабле	AS			
	ОШ	3,11							
	СШ	3,31			СШ	3,30			
	ВШ	3,77			ВШ	3,61			
	О/М	3,97			О/М	3,80			
	М/Д	4,04			М/Д	4,00			
	р	0,01			р	0,00			
<i>Сшјус запослења**</i>	ниво варијабле	AS	ниво варијабле	AS		ниво варијабле	AS	ниво варијабле	AS
	зап/иде	3,62	зап/иде	4,10		зап/иде	3,74	зап/иде	3,71
	зап/кућа	3,90	зап/кућа	4,44		зап/кућа	4,05	зап/кућа	3,95
	зап/не	3,44	зап/не	4,16		зап/не	3,40	зап/не	3,59
	незап	3,40	незап	4,02		незап	3,51	незап	3,65
	р	0,00	р	0,00		р	0,00	р	0,03

* СШ – средња школа; ВШ – виша школа; О/М – основне или мастер студије; М/Д – магистратура и докторат

** зап/иде – запослени а одлазе на посао; зап/кућа – запослени а раде од куће; зап/не – запослени а не раде; незап – незапослени

РЕЗУЛТАТИ ИСПИТИВАЊА ТЕШКОЋА У УЧЕЊУ НА ДАЉИНУ

Родитељи као највећу тешкоћу наводе временску организацију учења и превише градива. Најмање се слажу да је тешкоћа у недовољној количини градива, недостатку адекватног простора и недостатку опреме. Такође, у свим

испитиваним сегментима дескриптивни показатељи нам указују на перцепцију тешкоћа у учењу од стране родитеља (Табела 6).

Табела 6. Дескриптивни показатељи родитељске перцепције тешкоћа у учењу на даљину

	Max	M	SD
Временска организација учења	5	3,01	1,27
Недовољна комуникација са наставницима	5	2,85	1,28
Израда домаћих задатака	5	2,63	1,18
Недостатак опреме	5	2,16	1,21
Недостатак интернет конекције	5	2,46	1,29
Неразумевање градива	5	2,70	1,22
Превише градива	5	3,12	1,27
Недовољно градива	5	2,04	1,01
Недостатак адекватног простора	5	2,16	1,18
Недостатак упутстава од наставника	5	2,25	1,22

ТЕСТИРАЊА ЗНАЧАЈНОСТИ РАЗЛИКА НА АЈТЕМИМА ВЕЗАНИМ ЗА ТЕШКОЋЕ

Најважнији резултати тестирања значајности разлика на ајтемима везаним за тешкоће у учењу на даљину се налазе у Табели 7. Разлике постоје у односу на варијабле *Ситијус зайослења* и *Број деце у породици*.

ДИСКУСИЈА

Генерално се стиче утисак да родитељи учење на даљину не доживљавају као вид учења који има своје нарочите предности, што указује на то да су наклоњенији тзв. „редовном” начину реализације наставе. На ово упућује чињеница да више опажају недостатке него предности онлајн-наставе. Све сниски су да је ово савременији вид образовања, али се не слажу да је уједно и бржи и економичнији. Овакав налаз је у одређеној мери и очекиван, с обзиром на то да су се родитељи изненада, без претходне припреме, нашли у непознатим околностима, које су захтевале нове механизме адаптације, специфична знања и дигиталне вештине, те реорганизацију времена и усклађивање обавеза код куће и на послу. Томе треба додати и стрес због непосредне здравствене претње по њих и њима блиске особе, који је додатно усложњавао новонастале околности. На ово указују и други аутори који су се бавили прилагођавањем родитеља на карантинске услове и помоћ деци у учењу током пандемије корона вируса (Донг и др. 2020: 15; Гарб 2020: 59; Ситуморанг и др. 2020: 57; Спинели и др. 2020: 6). Родитељи су и у оквиру редовне наставе били укључени у васпитно-образовни процес (Ситуморанг и др. 2020: 57),

Табела 7. Резултати тестирања значајности разлика

Ајтеми	Временска организација учења		Израда домаћих задатака		Недостатак опреме		Неразумевање градива		Недостатак интернет конекције	
Варијабле	ниво варијабле	AS	ниво варијабле	AS	ниво варијабле	AS	ниво варијабле	AS	ниво варијабле	AS
<i>Сјајус зайослења*</i>	зап/иде	3,20	зап/иде	2,78	зап/иде	2,23	зап/иде	2,90		
	зап/не	2,76	зап/не	2,48	зап/кућа	1,92	зап/кућа	2,45		
	незап	2,75			зап/не	2,10	незап	2,82		
	р	0,01	р	0,05	незап	2,54	р	0,00		
<i>Број геце</i>			ниво варијабле	AS	ниво варијабле	AS	ниво варијабле	AS	ниво варијабле	AS
			једно д.	2,49	једно д.	1,98	једно д.	2,60	једно д.	2,27
			двоје д.	2,70	двоје д.	2,25	троје д.	3,00	ниво варијабле	2,55
			троје д.	2,93	троје д.	2,65			једно д.	2,95
			р	0,03	р	0,00	р	0,01	р	0,00
			Недовољна комуникација са наставницима	Недостатак адекватног простора	Недостатак упутства од наставника					
		ниво варијабле	AS	ниво варијабле	AS	ниво варијабле	AS			
		једно д.	2,72	једно д.	2,00	двоје д.	2,37			
		двоје д.	2,90	двоје д.	2,25					
		троје д.	3,37	троје д.	2,56	троје д.	2,56			
		р	0,01	р	0,00	р	0,02			

* зап/иде – запослени а одлазе на посао; зап/кућа – запослени а раде од куће; зап/не – запослени а не раде; незап – незапослени

али не на овакав начин и у мери у којој је то захтевало учење на даљину, када деца нису имала директан контакт са наставницима ни другим ученицима, већ су време проводила искључиво у родитељском окружењу.

Податак да је у учењу на даљину са децом знатно више времена проводила мајка показује нам да је друштво у Србији још увек патријархално уређено, да су тачно утврђене улоге мајке и оца и да су послови око васпитања и образовања у нашој средини доминантно женске обавезе.

Када је реч о перципираним предностима учења на даљину, показало се да образованији родитељи више опажају да употреба ИК технологија доприноси унапређењу наставе. Ово је очекивано, у светлу претходних студија и чињенице да образованији родитељи имају и сами више знања, искуства и вештина у употреби дигиталних технологија у професионалном контексту, па су тако свеснији и могућности које ова технологија пружа у образовном домену (Лепичник-Водопивец и др. 2013: 124; Ситуморанг и др. 2020: 58). Незапослени родитељи у већој мери сматрају да се циљеви постижу на ефикаснији и савременији начин, што се може довести у везу са чињеницом да имају више времена на располагању за рад са децом, те су се на адекватнији начин могли организовати и ускладити нову, активнију улогу у учењу са де-

тетом са осталим обавезама (Бром и др. 2020: 5; Бамани 2020: 24). Родитељи са троје деце у најмањој мери сматрају да је учење на даљину економичније, као и да је рад од куће економичнији, што је очекивано, јер треба издвојити пуно времена, ресурса и енергије за организовање учења и рада код куће за више деце (Гарб 2020: 59).

Као највећи недостатак родитељи опажају проблем одсуства контакта са другом децом, затим проблем добијања увремене повратне информације од учитеља; следи недостатак повезан са потребним ИКТ ресурсима, знањима и подршком, а на крају је присутан и проблем везан за недостатак времена. Ови подаци нам говоре да су родитељи свесни да је школа деци потребна не само због уско образовног аспекта, већ и за социјализацију. Наиме, бројни аутори истичу управо важност социоемоционалног развоја детета у школи, који је подстакнут управо одговарајућим интеракцијама које ученици остварују кроз размену са другом децом (Едвардс и др. 2012; Микелић Прерадовић и др. 2016: 129; Залазник 2019). Такође, евидентно је да су имали проблеме са коришћењем дигиталних уређаја, који су вероватно последица недостатка одговарајућих знања и вештина, те мањка самих ресурса, о чему говоре и други аутори, посебно када је реч о мањим, руралним срединама и родитељима нижег социоекономског статуса (Долан 2016: 27; Хејл и др. 2010: 1316).

Када је реч о месту становања, што је средина већа, родитељи се више слажу да је проблем био недостатак директног контакта са другом децом, што је последица тога да су деца из мањих средина током ванредног стања директан контакт са другом децом могла остварити дружењем на улици. Они родитељи који су за време ванредног стања били код куће више су примећивали да деца недостаје директан контакт са ученицима, јер су имали више времена да посматрају своју децу и да са њима разговарају. Дакле, родитељи који су више времена проводили са својом децом више су увиђали да деца недостаје директан контакт са ученицима. Поред тога, у односу на број деце у породици, налази говоре да када има више деце у породици, мање се опажа недостатак контакта са вршњацима, јер се недостатак контакта надокнађује кроз дружење са браћом и сестрама (Едвардс и др. 2012; Микелић Прерадовић и др. 2016: 129; Залазник 2019).

У односу на степен образовања, што су родитељи образованији, свеснији су да је за квалитетније и савременије образовање неопходна одговарајућа ИК технологија, јер имају другачији поглед на трендове у образовању, односно, боље разумеју шта су предуслови успешне примене дигиталних ресурса у овом домену. Такође, што је више образовање родитеља, веће је и слагање са тврдњом да онлајн-учење захтева посебна знања. Наравно, и ово произлази из чињенице да са степеном образовања расте и ниво познавања специфичних захтева употребе ИТ средстава (Долан 2016: 27; Хејл и др. 2010: 1316; Ноуен и др. 2018: 4).

Запослени који су радили од куће највише сматрају да су проблем били ИТ ресурси, јер су од куће обављали послове за које су им такође била неопходна ИТ средства. Незапослени родитељи су, на другој страни, били растерећенији и нису имали потребу и изазов за усклађивањем обавеза и ресурса. Такође, родитељи који су током ванредног стања радили од куће и који су ишли на посао у већој мери истичу недостатак ИТ подршке, што опет говори о томе да су ресурсе морали распоредити између школских и пословних обавеза (Долан 2016: 27; Хејл и др. 2010: 1316).

Када се ради о доминантним тешкоћама, родитељи перципирају да су то првенствено превише градива и задатака на недељном нивоу, временска организација учења код куће и недовољна комуникација са наставницима. Осим тога, родитељи сматрају да деца нису довољно разумела градиво и да је постојао проблем у вези са недостатком интернет конекције. Ово упућује на то да су родитељи прилично незадовољни како самим концептом учења на даљину, тако и начином реализације оваквог вида наставе у пракси, пре свега у организационом и домену техничке подршке. Од свега највише забрињава то што наводе да су деца била преоптерећена, те да нису довољно разумела градиво, што је вероватно последица недовољне комуникације са наставницима (Арнот и др. 2020: 126; Донг и др. 2020: 15; Спинели и др. 2020: 6).

Родитељи који одлазе на посао имају мање времена и означавају израду домаћих задатака као већу тешкоћу у односу на оне који раде од куће. Они који раде од куће имају мањак опреме, јер је и њима потребна за обављање својих послова и онда то наводе као тешкоћу. Незапослени родитељи се разликују у овом погледу од свих других категорија родитеља, јер је могуће да немају средства да набаве опрему за учење на даљину (Гарб 2020: 59; Долан 2016: 27; Хејл и др. 2010: 1316).

У односу на број деце у породици, разлике се уочавају између родитеља са троје према онима да једним и двоје деце, тако што родитељи троје деце недовољну комуникацију са наставницима доживљавају као већу тешкоћу и вероватно су због тога под већим притиском. Такође, родитељи двоје и троје деце израду домаћих задатака наводе као већу тешкоћу, што је и логично јер у једној породици постоји више деце школског узраста са којима треба радити и издвојити време за израду домаћих задатака. Поред тога, родитељи са двоје, троје и четворо деце истичу у већој мери и тешкоће везане за недостатак опреме. Ово је такође очекивани резултат, јер што родитељи имају више деце школског узраста, то им је потребније више опреме за учење на даљину (рачунари, таблети, паметни телефони...). Ово можемо повезати и са тешкоћама проистеклим из недостатка интернет конекције, које у највећој мери наводе родитељи са троје и четворо деце. Наиме, више истовремено активних уређаја захтева квалитетну интернет конекцију, која у нашим срединама очигледно не постоји у довољној мери. Родитељи са више деце наводе као тешкоћу и недостатак адекватног простора, што је опет природно, јер

више деце захтева и више простора за учење код куће. Исто тако, родитељи са више деце наводе и недостатак упутстава од наставника, што може бити последица њихове преоптерећености већим бројем информација и задатака, што опет даље креира извесну несигурност и специфичну перцепцију овог домена (Долан 2016: 27; Хејл и др. 2010: 1316).

ЗАКЉУЧАК

Значај овог истраживања огледа се управо у његовом експлоративном карактеру, где су се утврдиле основне предности, али и недостаци и тешкоће у реализацији учења на даљину током пандемије ковида 19, из перспективе родитеља, који су по први пут имали овако велику улогу у остваривању наставног процеса. Првенствено тешкоће и проблеми са којима су се родитељи суочавали током овог периода пружају драгоцене смернице за даљи развој и унапређење учења на даљину, што од велике важности може бити у будућности, с обзиром на то да употреба дигиталних технологија добија све већи примат и у оквиру редовне наставе, а сада се показала и важност употребе ИТ средстава у ванредним околностима, за које свакако образовни систем треба бити спреман и у долазећем времену.

На основу доминантних искустава, тј. проблема и тешкоћа са којима су се родитељи суочавали, може се закључити да би препоруке и смернице за унапређење реализације наставе на даљину обухватале едукацију родитеља за активно учешће у реализацији онлајн-наставе, у првом реду за употребу дигиталних технологија, затим обезбеђивање одговарајуће ИТ подршке (више уређаја, боља интернет веза), као и подизање квалитета комуникације са наставницима, првенствено кроз настојање да се постигне виши степен јасноће информација. Такође, обим градива и неопходних садржаја потребно је ревидирати, са циљем издвајања приоритета и смањења преоптерећености ученика, наставника и родитеља, а тамо где је могуће, родитељима је потребно у што већој мери обезбедити да раде од куће, уз одговарајуће ресурсе.

Када је реч о ограничењима, највећи недостатак ове студије је проблем репрезентативности, јер је обухватила релативно мали број родитеља који су били вољни да учествују у истраживању и имали су приступ интернету. Још једно ограничење може бити мали број отворених питања на која би родитељи заиста изнели своје мишљење. Свакако је ово истраживање пружило почетни увид у новонасталу ситуацију, са идејама о могућностима за унапређење онлајн-наставе, при чему се кроз будућа истраживања, са превазилажењем ових ограничења, може добити специфичнији увид и јасније смернице за праксу.

ЛИТЕРАТУРА

Алдхафери, Кан (2016): F. Aldhafeeri, B. Khan, Teachers' and students' views on E-Learning readiness in Kuwait's secondary public schools, *Journal of Educational Technology Systems*, 45(2), 202–235. DOI: [10.1177/0047239516646747](https://doi.org/10.1177/0047239516646747)

Арног, Јеланд (2020): L. Arnott, N. Yelland, Multimodal lifeworlds: Pedagogies for play inquiries and explorations, *Journal of Early Childhood Education Research*, 9(1), 124–146.

Бамани, Макдум, Баручи, Алинасрин, Давуд, Сидра (2020): S. Bhamani, A. Z. Makhdoom, V. Bharuchi, K. Ali Nasreen, A. Dawood, Sidra, Home Learning in Times of COVID: Experiences of Parents, *Journal of Education and Educational Development*, 7(1), 9–26, <http://dx.doi.org/10.22555/joeeed.v7i1.3260>

Бром, Лукавски, Грегер, Ханеман, Стракова, Шварицек (2020): C. Brom, J. Lukavský, D. Greger, T. Hannemann, J. Straková, R. Švaricek, *Mandatory Home Education During the COVID-19 Lockdown in the Czech Republic: A Rapid Survey of 1st-9th Graders' Parents*, *Front. Educ.*, 5:103. DOI: [10.3389/feeduc.2020.00103](https://doi.org/10.3389/feeduc.2020.00103)

Гарб, Огурлу, Логан, Кук (2020): A. Garbe, U. Ogurlu, N. Logan, P. Cook, COVID-19 and Remote Learning: Experiences of Parents with Children during the Pandemic, *American Journal of Qualitative Research*, Vol. 4, No. 3, 45–65, <https://doi.org/10.29333/ajqr/8471>.

Делоч, Чиоу, Шерман, Ислам, Вандебоут, Тросет, Строс, Одохети (2010): J. DeLoache, C. Chiong, K. Sherman, N. Islam, M. Vanderborcht, G. Troseth, G. Strouse, K. O'Doherty, Do babies learn from baby media?, *Psychological Science*, 21(11), 1570–1574. DOI: [10.1177/0956797610384145](https://doi.org/10.1177/0956797610384145)

Долан (2016): J. Dolan, Splicing the divide: A review of research on the evolving digital divide among K–12 students, *Journal of Research on Technology in Education*, 48(1), 16–37, <https://doi.org/10.1080/15391523.2015.1103147>.

Донг, Као, Ли (2020): C. Dong, S. Cao, H. Li, Young Children's Online Learning during COVID-19 Pandemic: Chinese Parents' Beliefs and Attitudes, *Children and Youth Services Review*, <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105440>.

Едвард, Скутерис, Радерфорд, Катер-Мекензи (2012): S. Edwards, H. Skouteris, L. Rutherford, A. Cutter-Mackenzie, 'It's all about Ben10™': Children's play, health and sustainability decisions in the early years, *Early Child Development and Care*, 183(2), 280–293. DOI: [10.1080/03004430.2012.671816](https://doi.org/10.1080/03004430.2012.671816)

Залазник (2019): M. Zalaznick, Online service intends to expand pre-K access. (EQUITY), *District Administration*, 55(8), 12.

ЗООВ (2013): Закон о основном образовању и васпитању, *Службени гласник Републике Србије*, бр. 55/2013.

Лепичник-Водопивец, Пија (2013): J. Lepicnik-Vodopivec, S. Pija, Communication technology in the home environment of four-year-old children (Slovenia), *Comunicar*, 20(40), 119–126. DOI: [10.3916/C40-2013-03-02](https://doi.org/10.3916/C40-2013-03-02)

Микелић Прерадовић, Лесин, Сагуд (2016): N. Mikelic Preradovic, G. Lesin, M. Sagud, Investigating parents' attitudes towards digital technology use in early childhood: A case study from Croatia, *Informatics in Education*, 15(1), 127–146. DOI: [10.15388/infedu.2016.07](https://doi.org/10.15388/infedu.2016.07)

Ноувен, Биеке (2018): M. Nouwen, Z. Bieke, Redefining the role of parents in young children's online interactions. A value-sensitive design case study, *International Journal of Child-Computer Interaction*, 18, 22. DOI: [10.1016/j.ijcci.2018.06.001](https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2018.06.001)

Расмитадила, Руси, Ракметала, Самсудин, Сиаоди, Нуртанто, Тамбунан (2020): A. Rasmitadila, R. Rusi, R. Rachmadtullah, A. Samsudin, E. Syaodih, M. Nurtanto, A. R. S. Tambunan, 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*, Vol. 7, No. 2, 90–109, <http://dx.doi.org/10.29333/ejecs/388>.

Ситуморанг, Пурба (2020): E. L. Situmorang, B. M. M. Purba, *Online Learning And Its Challenges For Parents*. DOI: [10.31219/osf.io/v6fd3](https://doi.org/10.31219/osf.io/v6fd3)

Спинели, Лионети, Пасторе, Фасоло (2020): M. Spinelli, F. Lionetti, M. Pastore, M. Fasolo, Parents' Stress and Children's Psychological Problems in Families Facing the COVID-19 Outbreak in Italy, *Frontiers in Psychology*, 11: 1713. DOI: [10.3389/fpsyg.2020.01713](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01713)

Светска здравствена организација (2019): World Health Organization, *Coronavirus disease (COVID-19) advice for the public*, <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public>.

Хејл, Котен, Дренти, Голднер (2010): T. Hale, S. Cotten, P. Drentea, M. Goldner, Rural–urban differences in general and health-related internet use, *American Behavioral Scientist*, 53(9), 1304–1325, <https://doi.org/10.1177/0002764210361685>.

Хатсиђани, Кеј (2014): M. Hatzigianni, M. Kay, Parents' beliefs and evaluations of young children's computer use, *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(4), 114–122.

Хоџиз, Мор, Локи, Траст, Бонд (2020): C. Hodges, S. Moore, B. Lockee, T. Trust, A. Bond, The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning, <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>.

Шаркинс, Њутн, Албиаз, Џејмс (2016): K. Sharkins, A. Newton, N. E. Albaiz, E. James, Preschool children's exposure to media, technology, and screen Time: Perspectives of caregivers from three early childcare settings, *Early Childhood Education Journal*, 44(5), 437–444. DOI: [10.1007/s10643-015-0732-3](https://doi.org/10.1007/s10643-015-0732-3)

Mila B. Beljanski

Ruženka J. Šimonji Černak

Mia R. Marić

University of Novi Sad

Faculty of Education in Sombor

Department of Social Sciences

PARENTS' PERCEPTION OF ONLINE TEACHING DURING THE COVID-19 PANDEMIC

Summary: Within the circumstances of the COVID-19 pandemic, the education system had to adapt to the new situation. In Serbia, the teaching was entirely online from March to May 2020. This paper presents the results of a study concerning primary school students' parents' perception of online teaching, which is a part of a broader research on online teaching. The research was conducted on sample of 554 parents from Serbia. An online questionnaire specially designed for the purpose of the research was used. The main goal was to investigate parents' attitudes towards online teaching – the arguments for and against it, as well as perceived difficulties. The results showed that mothers were the ones who were mostly involved in online teaching, that parents had to dedicate 1 or 2 hours daily of their time to online teaching and that parents were aware that online teaching was accompanied by more difficulties than advantages. Parents stated that the use of IC technology contributed to improving the teaching process. Disadvantages most often included the lack of contact with other children and the problem of getting timely feedback from teachers. When it comes to the dominant difficulties, parents perceived that there was too much study material and tasks on a weekly basis, time organization of studying at home and insufficient communication with teachers. The significance of this research is reflected in its exploratory character and the fact that it was conducted at the very moment when online teaching was taking place.

Keywords: COVID-19, online teaching, primary school, parents.

Далиборка С. Пурић
Универзитет у Крагујевцу
Педагошки факултет у Ужицу
Катедра за методике

УДК 004.738.5:655.41]:378.6:[616.98:578.834(497-15)
DOI 10.46793/Uzdanica18.II.099P
Оригинални научни рад
Примљен: 1. октобар 2021.
Прихваћен: 3. децембар 2021.

Љиљана С. Костић
Катедра за језике и књижевност

КОРИШЋЕЊЕ ЕЛЕКТРОНСКЕ КЊИГЕ У ВРЕМЕ ЗДРАВСТВЕНЕ КРИЗЕ ОД СТРАНЕ СТУДЕНАТА УЧИТЕЉСКИХ И ПЕДАГОШКИХ ФАКУЛТЕТА ЗАПАДНОГ БАЛКАНА¹

Апстракт: Аутори у раду испитују искуства студената учитељских и педагошких факултета (N = 394) у вези са (а) коришћењем електронске књиге за потребе студија; (б) утицајем пандемије ковида 19 на коришћење е-књиге за потребе студија и (в) факторима који су иницирали коришћење електронске књиге. Резултати истраживања показују да две трећине анкетираних користи овај формат књиге. Према искуству више од трећине студената, актуелна здравствена криза допринела је коришћењу електронске књиге у већој мери него раније, док је четвртину испитаника мотивисала да почне да је користи. Коришћење електронске књиге иницирано је у највећој мери под утицајем професора и самосталним претраживањем интернета. Будући учитељи и васпитачи са подручја Западног Балкана отворени су према коришћењу савремених технологија, а актуелна пандемија интензивирала је коришћење електронске књиге за потребе њиховог образовања, што је допринело превазилажењу тешкоћа изазваних здравственом кризом, као и оспособљавању за ефикасан и ефективан рад са будућим генерацијама читалаца различитих форми текста.

Кључне речи: електронска књига, пандемија ковида 19, студенти учитељских и педагошких факултета, Западни Балкан.

¹ 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 и билатералног пројекта „Кризе, изазови и савремени образовни систем” који реализују Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу (Србија) и Филозофски факултет Универзитета Црне Горе (Црна Гора) (2021–2023).

УВОД

Глобална здравствена криза проузрокована епидемијом вируса корона изазвала је тектонске промене у друштву на целој планети, утичући на све сфере живота и све области рада. Затварања унутар појединачних држава, регија и градова, те заустављање уобичајеног привредног и друштвеног живота захтевали су бројне акције од стране власти и појединаца. Било је потребно одговорити на бројне изазове како би се превазишао почетни шок, а свакодневни живот, прилагодивши се новонасталој ситуацији, вратио у приближно нормалне токове. Пресудну улогу у том процесу одиграла су информационо-комуникациона средства, будући да су се једино посредством њих могле покренути многе активности и успоставити комуникација међу људима. Упоредо са веома оштрим епидемиолошким мерама и изолованошћу из социјалног окружења, покренут је талас убрзане дигитализације. Целокупан образовни систем преусмерен је на нови комуникациони канал – заснован на ресурсима информационо-комуникационих технологија – путем бројних апликација и дигиталних образовних платформи, чиме је готово антиципиран „универзитет будућности” (Ецковиц и др. 2000).

Ограничење кретања и епидемиолошке мере приморали су учеснике наставног процеса да своје активности прилагоде раду и учењу од куће. Више од 1,5 милијарди ученика и студената из целог света било је погођено овим мерама (УНЕСКО 2020). Напуштање традиционалне наставе и преусмеравање на нови модел – онлајн-наставу, довело је све учеснике наставног процеса пред бројне изазове: проблеми економске и социјалне природе, последице које оставља усамљеност на ментално здравље, обученост и техничка опремљеност као предуслов укључења у нови модел наставе и сл. (Архам и др. 2021; Барнс 2020).

Онлајн-настава и учење у кућним условима зависе не само од технологије, већ и од ресурса неопходних за учење – пре свега књига и уџбеника. У строгим епидемиолошким условима, који су у својој најрадикалнијој варијанти ишли до потпуне забране кретања и спречавања социјалних контаката, када су све образовне и културне установе обуставиле рад, значајно је био отежан приступ уџбеницима и стручној литератури. Библиотеке – универзитетске, факултетске, школске и градске – биле су физички недоступне, због чега је посебна одговорност била на дигиталним платформама као једином решењу за наставнике, студенте и ученике (Бхати, Кумар 2020).² За разлику од регуларних услова, у којима су онлајн-настава и електронски садржаји били „алтернативна и флексибилна опција”, ванредна, пандемијска ситуација

² Током периода изолације, као подршка наставном процесу, у Сједињеним Америчким Државама је развијена Национална библиотека за хитне случајеве (Бхати, Кумар 2020).

учинила их је јединим избором (Бозкурт, Шарма 2020). Електронска књига постала је неретко једино алтернативно решење.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Преусмеравање наставе на нови комуникациони канал актуализовало је стару полемику, коју је шездесетих година 20. века покренуо Маршал Маклуан својом песимистичком визијом о смрти књиге, као нужној последици развоја технологије. Чврсто верујући да „електронски медији потпуно и готово намах преображавају културу, вредности и ставове”, предвиђао је крај цивилизације коју познајемо (Маклуан 2012: 20). Основни тон његових ставова битно се не разликује од сличних слутњи у вези са судбином књиге које су кроз историју, од старог века до данашње, такозване електронске епохе (*homo digitalis*), пратиле „смену парадигми читања” (Божић 2011: 4). С друге стране, поборници идеје да је књига савршен изум децидно истичу да ће она „можда еволуирати у својим саставним деловима”, али се читаоци ње никада неће решити (Каријер, Еко 2011: 14).

Амбивалентни ставови о судбини књиге доживели су ревизију у периоду пандемијске кризе, сходно смени образовних парадигми у измењеном друштвеном контексту, у коме штампана књига постаје недоступна (строге епидемиолошке мере закључавања) и замењива (једино доступном) електронском књигом. У новим условима уочава се сва неоснованост ранијих полемика и предвиђања – оне нису узимале у обзир значајније измењен друштвени контекст (здравствене кризе или било који други облик друштвених криза). Историја књиге је, дакле, потпуно непредвидива и „може се разумети само у историјској перспективи, док су се краткорочна предвиђања, настала исхитрено на основу неког технолошког достигнућа, показала као промашаји” (Маширевић 2015: 91). Другим речима:

„Историја медија наводи нас опет да поставимо класично питање о постојању дисконтинуитета или континуитета. Ако дисконтинуитет постоји, ако очигледно постоји прелазак из једне логике у другу, то време промене догађа се увек после дугог одлагања, кроз процес постизања постепених успеха и процес акумулације који на крају доводе до преваге те друге логике” (Барбије 2009: 425).

Од својих почетака седамдесетих година прошлог века, када је Мајкл Харт креирао пројекат бесплатне дистрибуције књига у дигиталној форми с циљем да се дела која представљају јавно добро учине свима доступним, дајући му индикативни назив *Пројекат Гутенберг*, електронска књига је привлачила пажњу истраживача. Најчешће је посматрана кроз аналогију са штампаном књигом, те и већина дефиниција полази са истог становишта, за-

државајући се на следећем: дигитално својство електронске књиге, сличност са штампаном књигом, садржај и технички развој (Живковић 2012). Електронска књига је „обимна публикација у дигиталном облику која се састоји од текста, слика или обоје, читљива је на рачунарима и другим електронским уређајима” (Гардинер, Мусто 2010). Тачније, то је књига у дигиталном формату или дигитална књига, као и електронско издање штампане књиге (Адејинка и др. 2018).

Електронска књига представља „нову технологију, али истовремено и нови медиј” (Бадурина, Сердарушић 2015: 67). Публиковање прве е-књиге 1987. године и одржавање Првог сајма електронских књига у Мериленду 1998. године афирмисали су овај облик књиге, те се, сасвим разумљиво, појавила претпоставка да ће она надјачати продају штампаних књига. Појавом електронских читача – Сонијев читач (2006) и Амазонов *Kindle* (2007) е-књиге су постале „прави тржишни хит” и наметнуле се као алтернатива класичној, штампаној књизи (Божић 2011).

Књига је била „далеко најприправнији медиј” за пренос у електронски облик (Кеча 2011: 17). Прве отворене платформе (*Open Access*, *Open Content* и др.), а потом и дигиталне библиотеке (*The Internet Archive*, *World Public Library*, *Wattpad*, *World Public Library* итд.), које су тежиле формирању дигиталне библиотеке света, преузеле су улогу „информационог посредника унутар заједнице”, због чега је електронска књига постала доступнија већем броју читалаца (Хамовић 2008: 220). Како је образовање велики зависник од књига, али истовремено и једна од области на које савремене технологије највише утичу, учесницима у образовном процесу је посредством електронске књиге обезбеђен лакши приступ изворима информација, чијом се дисеминацијом обезбеђује процес доживотног учења и образовања (*IFLA/Unesco Manifesto за дигиталне библиотеке* 2019). Економски и привредно развијеније државе света су, природно, отвореније према иновацијама, самим тим и дигиталним ресурсима, међу којима значајно место заузима електронска књига, која постаје све присутнија у настави, нарочито на високообразовним институцијама. У Универзитетској библиотеци у Окланду, на пример, електронске књиге већ 2003. године чине значајан део библиотечког фонда, у Универзитетској библиотеци у Минхену присутне су од 2006. године, док је Универзитет у Индијани три године касније студентима понудио уџбенике у електронском формату. Такође, близу 65% академске популације у Великој Британији у 2009. години користило је е-књигу (Алсалхи и др. 2020; Мачкал 2009; Минчић Обрадовић 2011). Истовремено, мање развијене земље морају да улажу далеко веће напоре како би афирмисале е-књигу и отклониле бројне тешкоће, било финансијске, било неке друге природе (непознавање, предрасуде, отпор према иновацијама, недовољна дигитална писменост и сл.) и укључиле их у наставни процес (Калид 2014). Измењен друштвени контекст, као у случају здравствене кризе изазване вирусом корона, у коме се

традиционални и конвенционални видови наставно-образовног рада не могу спроводити, нужно намеће потребу за реструктурирањем метода наставе и учења. С тим у вези, створена је нова организација рада која је незамислива без имплементирања савремених технолошких достигнућа. Једно од питања које се намеће у том контексту јесте каква је позиција студената у измењеном образовном окружењу, односно у којој мери и на који начин је то окружење утицало на приступ уџбеницима и стручној литератури у електронској форми.

МЕТОДОЛОШКЕ ОСНОВЕ

Предмет истраживања јесте утицај актуелне здравствене кризе на коришћење електронске књиге од стране студентске популације. Циљ је био да се упореде искуства будућих учитеља и васпитача у вези са коришћењем електронске књиге пре и за време пандемије изазване вирусом ковид 19. Истраживачки задаци односили су се на испитивање искустава студената педагошких и учитељских факултета у вези са (а) коришћењем електронске књиге за потребе студија; (б) утицајем пандемије изазване вирусом ковид 19 на коришћење електронске књиге за потребе студија; (в) факторима који су иницирали коришћење електронске књиге.

Истраживање је засновано на примени дескриптивне методе, а подаци су добијени анкетањем 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, регије посматране у географском смислу, 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 *ајсолвентии*³) и просечна оцена остварена током студија (*између 6 и 7; између 7 и 8; између 8 и 9; између 9 и 10*).

³ 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.

Добијени подаци обрађени су квалитативно и квантитативно – применом статистичког софтверског пакета IBM SPSS Statistic 20. У циљу тестирања разлика у ставовима студената примењен је хи-квадрат тест и анализа варијансе.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

ИСКУСТВА СТУДЕНАТА У ВЕЗИ СА КОРИШЋЕЊЕМ ЕЛЕКТРОНСКЕ КЊИГЕ ЗА ПОТРЕБЕ СТУДИЈА

Савремена технологија која значајно унапређује приступ различитим врстама информација утицала је на повећање популарности електронске књиге (ДеНојел, Рајбл 2017), као и на читалачке навике студената (Таит и др. 2016). У том смислу, први истраживачки задатак односио се на испитивање искустава будућих учитеља и васпитача у вези са коришћењем електронске књиге за потребе студија. Истраживачки налази показују да студенти у електронском формату најчешће користе стручну литературу (40,9%), односно стручну литературу и основношколске уџбенике (26,9%), док четвртина анкетираних (24,9%) не користи електронску књигу за потребе студија (Табела 1).

Табела 1. Коришћење електронске књиге од стране студената у зависности од године студија

Година студија	Да, стручну литературу	Да, основношколске уџбенике	Да, стручну литературу и основношколске уџбенике	Нисам користио ЕК	Укупно
Прва	36 50,7%	4 5,6%	16 22,5%	5 21,1%	71 100,0%
Друга	35 50,7%	0 0%	13 18,8%	21 30,4%	69 100,0%
Трећа	43 44,3%	9 9,3%	23 23,7%	22 22,7%	97 100,0%
Четврта	16 28,6%	7 12,5%	17 30,4%	16 28,6%	56 100,0%
Пета / Апсолвент	31 30,7%	9 8,9%	37 36,6%	24 23,8%	101 100,0%
Укупно	161 40,9%	29 7,4%	106 26,9%	98 24,9%	394 100,0%

$\chi^2 = 24,573$, $df = 12$, $p = 0,017$

Резултати других истраживања такође показују да студенти различито вреднују место и улогу електронске књиге „у процесу креирања продуктивног окружења за учење” (Костић, Пурић 2021: 74). Имајући у виду експанзију електронских садржаја у образовној сфери, као и налазе према којима

популарност употребе електронске књиге од стране студената расте (ДеНојел, Рајбл 2017), значајан удео електронске форме књиге у образовању будућих учитеља и васпитача је очекиван. Са друге стране, бројни, емпиријски доказани недостаци ове форме (Делгадо и др. 2018; Дјуран 2013; Оцић 2015; Пиктон 2014; Спицер 2015; Тосун 2014) могу представљати аргументе на основу којих се студенти нерадо опредељују за електронску књигу.

Држава у којој је седиште факултета као независна варијабла није значајно утицала на коришћење литературе за потребе студија у електронском облику ($F = 0,882$, $df = 3$, $p = 0,450$).

Испитивање утицаја године студија на коришћење електронске књиге показује да се на почетку студија анкетирани студенти у већој мери опредељују за стручну литературу, док током завршних година чешће користе и стручну литературу и електронске уџбенике (Табела 1). Уочене разлике су статистички значајне на нивоу 0,05 ($\chi^2 = 24,573$, $df = 12$, $p = 0,017$), што указује на важност студијске године при опредељивању за врсту литературе у електронском формату која се користи за потребе студија. Према студијском програму за образовање учитеља и васпитача, методички садржаји који су уско везани и за електронске уџбенике, односно електронске дидактичке материјале изучавају се у оквиру старијих студијских година, што је резултирало значајним разликама у коришћењу врсте електронских садржаја за потребе студената различитих година студија.

Табела 2. Коришћење електронске књиге од стране студената у зависности од просечне оцене остварене током студија

Просечна оцена	Да, стручну литературу	Да, основношколске уџбенике	Да, стручну литературу и основношколске уџбенике	Нисам користио ЕК	Укупно
Између 6 и 7	5 35,7%	0 0,0%	1 7,1%	8 57,1%	14 100,0%
Између 7 и 8	57 33,9%	19 11,3%	46 27,4%	46 27,4%	168 100,0%
Између 8 и 9	71 46,1%	6 3,9%	43 27,9%	34 22,1%	154 100,0%
Између 9 и 10	28 48,3%	4 6,9%	16 27,6%	10 17,2%	58 100,0%
Укупно	161 40,9%	29 7,4%	106 26,9%	98 24,9%	394 100,0%

$\chi^2 = 21,245$, $df = 9$, $p = 0,012$

Испитивање повезаности између коришћења електронске књиге и успеха на студијама показује да студенти са вишом просечном оценом у већој мери користе електронску књигу за потребе студија (Табела 2). Притом, проценат анкетираних који користе стручну литературу у електронском облику расте са бољим успехом током студија. Са друге стране, највећи проценат

студената са најнижом просечном оценом такође користи углавном стручну литературу, док је скоро исти проценат анкетираних из осталих подгрупа формираних према успеху током студија који се опредељују за коришћење и стручне литературе и електронских уџбеника. Статистичка анализа ($\chi^2 = 21,245$, $df = 9$, $p = 0,012$) потврђује значајност уочених разлика, то јест указује на важност просечне оцене за коришћење литературе у електронском формату од стране студената учитељских и педагошких факултета. Налази студије којом су испитиване преференције формата књиге при читању садржаја везаних за академске курсеве, у којој је учествовало више од 10.000 студената из 21 земље, показују такође да се учесници у истраживању са бољим академским успехом радије опредељују за електронски материјал за учење (Мизрахи и др. 2018). Генерално, експанзија дигиталних садржаја у контексту окружења за учење утицала је и на читалачке навике студената учитељских и педагошких факултета у вези са коришћењем различитих врста електронске књиге за потребе студија.

УТИЦАЈ ПАНДЕМИЈЕ КОВИДА 19 НА КОРИШЋЕЊЕ ЕЛЕКТРОНСКЕ КЊИГЕ ЗА ПОТРЕБЕ СТУДИЈА

Имајући у виду да су и пре глобалне здравствене кризе студенти у значајно већој мери у електронском облику читали научну, односно стручну литературу или садржаје потребне за испит него, на пример, књижевност или белетристику (Бадурина, Сердарушић 2015), оправдано је очекивање да је пандемија ковида 19 омасовила и интензивирала коришћење е-књиге у образовне сврхе. Испитивали смо да ли, према искуству студената учитељских и педагошких факултета, постоји повезаност између здравствене кризе изазване пандемијом и коришћења литературе за потребе студија у електронском формату. Истраживачки налази показују да највећи проценат анкетираних за време пандемије електронску књигу користи у већој мери него раније (39,3%), трећина студената (33,0%) указује да пандемија није утицала на коришћење овог формата књиге, док нешто више од четвртине испитаника (27,7%) наводи да су их околности током пандемије мотивисале да почну да користе електронску књигу за потребе студија (Табела 3). Налази других студија такође сведоче да је ковид 19 утицао на повећање интересовања за ресурсе информacionих технологија (Сеин 2020; Хе и др. 2021), а између осталог и за електронске књиге, које су током глобалне здравствене кризе стекле додатну популарност (Малакиас и др. 2021).

Читалачке навике студената педагошких и учитељских факултета у вези са коришћењем електронске књиге пре и за време пандемије на разликују се значајно у различитим државама Западног Балкана ($F = 0,548$, $df = 3$, $p = 0,650$).

Табела 3. Утицај пандемије на коришћење електронске књиге за потребе студија у зависности од године студија

Година студија	Да, да почнем да користим ЕК	Да, да користим ЕК у већој мери него раније	Није утицала	Укупно
Прва	17 23,9%	31 43,7%	23 32,4%	71 100,0%
Друга	22 31,9%	24 34,8%	23 33,3%	69 100,0%
Трећа	21 21,6%	45 46,4%	31 32,0%	97 100,0%
Четврта	16 28,6%	18 32,1%	22 39,3%	56 100,0%
Пета / Апсолвент	33 32,7%	37 36,6%	31 30,7%	101 100,0%
Укупно	109 27,7%	155 39,3%	130 33,0%	394 100,0%

$$\chi^2 = 6,729, df = 8, p = 0,566$$

Истраживачки налази показују одређену повезаност између године студија као независне варијабле и утицаја глобалне здравствене кризе на коришћење електронске књиге (Табела 3). Пандемија је у највећој мери утицала на студенте старијих студијских година да почну да користе електронску књигу, а на студенте треће године да је користе у већој мери него раније. Статистичка анализа ($\chi^2 = 6,729, df = 8, p = 0,566$) није потврдила значај утицаја пандемије на коришћење електронске књиге у зависности од године студија анкетираних студената.

Табела 4. Утицај пандемије на коришћење електронске књиге за потребе студија у зависности од просечне оцене остварене током студија

Просечна оцена	Да, да почнем да користим ЕК	Да, да користим ЕК у већој мери него раније	Није утицала	Укупно
Између 6 и 7	4 28,8%	5 36,7%	5 36,7%	14 100,0%
Између 7 и 8	48 28,8%	60 35,7%	60 35,7%	168 100,0%
Између 8 и 9	38 24,7%	67 43,5%	49 31,8%	154 100,0%
Између 9 и 10	19 32,8%	23 39,7%	16 27,6%	58 100,0%
Укупно	109 27,7%	155 39,3%	130 33,0%	394 100,0%

$$\chi^2 = 3,372, df = 6, p = 0,761$$

Глобална здравствена криза у већој мери је утицала на коришћење електронске књиге за потребе студија од стране успешнијих студената (Табела 4). Највећи проценат најуспешнијих током пандемије почео је да користи електронски формат књиге за потребе студија, а већи проценат испитаника из поткатегија успешнијих електронску књигу користи у већој мери него

раније. Међутим, наведене разлике нису статистички значајне ($\chi^2 = 3,372$, $df = 6$, $p = 0,761$), што имплицира да просечна оцена није фактор који одређује промену односа студената учитељских и педагошких факултета према електронској књизи током пандемије.

Резултати истраживања показују да постоји повезаност између пандемије ковида 19 и коришћења електронске књиге од стране студената учитељских и педагошких факултета, која се огледа како у одређивању за овај формат књиге, тако и у интензитету коришћења у академске сврхе.

ФАКТОРИ КОЈИ СУ ИНИЦИРАЛИ КОРИШЋЕЊЕ ЕЛЕКТРОНСКЕ КЊИГЕ ОД СТРАНЕ СТУДЕНАТА

Један од истраживачких задатака односио се на испитивање утицаја појединих фактора који су потенцијално иницирали коришћење електронске књиге за потребе студија. Претпоставили смо да је електронска књига могла бити откривена *случајно, ирејтраживањем интернетја*; затим да је њено коришћење иницирано *ио захтеву или ирејоруци професора; ио ирејоруци колеја студената*; или *особа које нису повезане са студијама*; односно *ио ирејоруци из иштамјаних или електронских медија*. Анкетираним студентима понуђена је и могућност допуњавања листе фактора. Према добијеним резултатима, више од трећине анкетираних (39,1%) наводи препоруку или захтев професора, четвртина студената је ову форму књиге открила самосталним претраживањем интернета (25,9%), а није занемарљив утицај вршњачке подршке, то јест колега студената (14,7%) (Табела 5). Допуњавајући листу понуђених фактора, испитивани студенти указали су на одређивање за електронску књигу услед немогућности да дођу до одговарајућих књига у штампаном формату (недовољан број примерака књиге у библиотеци факултета; недоступност штампаних књига, односно штампаних књига на страним језицима у књижарама и библиотекама) или услед директног утицаја здравствене кризе на доступност књига (затварање јавних и академских библиотека на почетку пандемије).

Истраживачки налази указују на значај академске подршке за коришћење електронске књиге током студија, пре свега од стране професора, што са друге стране актуелизује питање њиховог односа према овом формату садржаја за учење. Ако је раније и изостајала подршка наставника за коришћење књиге у електронској форми (Калид 2014), нове околности ће то бар у одређеној мери променити. Досадашња истраживања такође потврђују значајан утицај различитих облика интернет извора, као и одређени допринос колега студената одређивању за електронску књигу за потребе студија (Мачкал 2009).

Статистичка анализа не показује значајне разлике у искуству студената из различитих држава Западног Балкана у вези са факторима који су иницирали коришћење електронске књиге за потребе студија ($F = 1,675$, $df = 3$, $p = 0,172$).

Табела 5. Фактори који су иницирали коришћење електронске књиге од стране студената у зависности од године студија

Година студија	Случајно, претражив. интернета	По захтеву/ препоруци професора	По препоруци колега студената	По препоруци особе ван факултета	По препоруци из медија	Друго	Не користим	Укупно
Прва	18 25,4%	22 31,0%	11 15,5%	6 8,5%	5 7,0%	2 2,8%	7 9,9%	71 100,0%
Друга	14 20,3%	28 40,6%	6 8,7%	6 8,7%	7 10,1%	1 1,4%	7 10,1%	69 100,0%
Трећа	23 23,7%	43 44,3%	14 14,4%	8 8,2%	4 4,1%	3 3,1%	2 2,1%	97 100,0%
Четврта	13 23,2%	19 33,9%	11 19,6%	3 5,4%	2 3,6%	2 3,6%	6 10,7%	56 100,0%
Пета / Апсолвент	34 33,7%	42 41,6%	16 15,8%	7 6,9%	1 1,0%	1 1,0%	0 0,0%	101 100,0%
Укупно	102 25,9%	154 39,1%	58 14,7%	30 7,6%	19 4,8%	9 2,3%	22 5,6%	394 100,0%

$\chi^2 = 34,58$, $df = 24$, $p = 0,075$

Анализа резултата анкетања показује извесне разлике у значају утицаја појединих фактора на опредељивање студената за електронску књигу у зависности од године студија (Табела 5). Наиме, студенти завршних година студија у највећој мери почињу да користе електронску књигу самосталним претраживањем електронских извора, што је и очекивано, имајући у виду потребу за различитим изворима у циљу реализације праксе, односно израде мастер рада. Истраживања реализована пре пандемије показују опречне налазе у вези са коришћењем електронских извора од стране студената старијих година студија – са једне стране показују жељу да их користе (Радић Бојанић, Топалов 2012), док, са друге стране, старији студенти показују већи отпор коришћењу е-књиге, будући да су више навикли на традиционални – штампани текст (Калид 2014). Студенти треће године почињу да користе електронску књигу углавном према захтеву или препоруци професора, док су медијски подстицаји најважнији за студенте друге године. Тестирање статистичке значајности уочених разлика ($\chi^2 = 34,58$, $df = 24$, $p = 0,075$) показује да година студија не утиче значајно на важност појединих фактора који су иницирали коришћење електронске књиге од стране студената учитељских и педагошких факултета.

Табела 6. Фактори који су иницирали коришћење електронске књиге у зависности од просечне оцене остварене на студијама

Просечна оцена	Случајно, претражив. интернета	По захтеву/ препоруци професора	По препоруци колега студената	По препоруци особе ван факултета	По препоруци из медија	Друго	Нисам користио	Укупно
Између 6 и 7	2 14,3%	5 35,7%	4 28,6%	1 7,1%	1 7,1%	1 7,1%	0 0,0%	14 100,0%
Између 7 и 8	39 23,2%	66 39,3%	28 16,7%	14 8,3%	8 4,8%	2 1,2%	11 6,5%	168 100,0%
Између 8 и 9	40 26,0%	63 40,9%	21 13,6%	9 5,8%	8 5,2%	5 3,2%	8 5,2%	154 100,0%
Између 9 и 10	21 36,2%	20 34,5%	5 8,6%	6 10,3%	2 3,4%	1 1,7%	3 5,2%	58 100,0%
Укупно	102 25,9%	154 39,1%	58 14,7%	30 7,6%	19 4,8%	9 2,3%	22 5,6%	394 100,0%

$$\chi^2 = 13,812, df = 18, p = 0,741$$

Успех на студијама као независна варијабла у извесној мери утиче на разлике у иницијалној мотивисаности студената за коришћење електронске књиге за потребе студија (Табела 6). Студенти који остварују слабији успех подложнији су препоруци професора и других студената, док су студенти са бољом просечном оценом самосталнији у опредељивању за електронску књигу. Просечна оцена не утиче значајно на разлике у важности фактора који су допринели опредељивању студената за коришћење електронске књиге за потребе студија ($\chi^2 = 13,812, df = 18, p = 0,741$).

Дакле, добијени резултати показују да су већи утицај на студенте учитељских и педагошких факултета у домену коришћења електронске књиге имали учесници у наставном процесу, у поређењу са факторима који нису директно повезани са њиховим студијама.

ЗАКЉУЧАК

Дигитална технологија као важна компонента савременог друштва представљала је релевантан фактор у процесу реструктурирања наставе и учења (Вајсберг 2011) у условима пандемије ковида 19. Један од аспеката разматрања утицаја глобалне здравствене кризе на образовање јесте испитивање позиције студената у измењеном образовном окружењу, у смислу коришћења могућности приступа уџбеницима и стручној литератури у електронској форми.

Резултати истраживања показују да две трећине студената педагошких и учитељских факултета са подручја Западног Балкана као географске регије користе е-уџбенике, од којих најчешће стручну литературу, али и основношколске уџбенике. Студијска година и успех на студијама представљају зна-

чајне факторе при опредељивању за врсту литературе у електронском формату која се користи за потребе студија. Испитивање повезаности између пандемије и коришћења електронске књиге показује да око 40% испитаника овај формат користи у већој мери него раније, око четвртине анкетираних е-књигу је почело да користи за време пандемије, док код четвртине студената здравствена криза није утицала на коришћење електронске књиге за потребе студија. Фактори који су у највећој мери мотивисали студенте да почну да користе е-књигу јесу препорука или захтев професора и самостално претраживање интернета, а у значајној мери и препорука колега студената.

Иако развијање и унапређивање вештине академског истраживања код студената представља један од општих циљева академског образовања (Радић Бојанић, Топалов 2012), поједина истраживања указују на разлике у односу према образовним ресурсима различитих формата од стране студената различитих усмерења. На пример, студенти који похађају студије из техничко-технолошких области опредељују се за коришћење е-књиге за потребе студија у већој мери у односу на студенте из других научних области (Прелер и др. 2014). Резултати истраживања показују да су студенти педагошких и учитељских факултета отворени према коришћењу савремених технологија, а здравствена криза интензивирала је коришћење електронске књиге за потребе њиховог образовања. Поред доприноса превазилажењу изазова савременог образовања у измењеним околностима, искуство коришћења електронске књиге за потребе студија може представљати важан ресурс ефикасног и ефективног рада са будућим генерацијама читалаца различитих форми текста, имајући у виду да, без обзира на то колико је висок ниво развијености технологије, кључну улогу у унапређењу образовног процеса има спремност појединаца за имплементацију е-учења (Алкатани, Рајкан 2020).

ЛИТЕРАТУРА

Адејинка, Дер, Адебиси, Лавал (2018): Т. Adeyinka, O. O. Dare, O. S. Adebisi, A. M. Lawal, 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. Retrieved in December 2021 from <https://publications.drdo.gov.in/ojs/index.php/djlit/article/view/11111/6166>.

Алкатани, Рајкан (2020): А. Y. Alqahtani, A. A. Rajkhan, E-Learning Critical Success Factors during the COVID-19 Pandemic: A Comprehensive Analysis of E-Learning Managerial Perspectives, *Education Sciences*, 10(9), 2–16. Retrieved in December 2021 from <https://www.mdpi.com/2227-7102/10/9/216/htm>.

Архам, Норизан, Мазалан, Богал, Норизан (2021): А. F. Arham, N. S. Norizan, M. I. Mazalan, N. Bogal, M. N. Norizan, The Nexus Between Factors Affecting eBook Acceptance and Learning Outcomes in Malaysia, *Journal of Asian Finance, Economics and Business*, 8(9), 35–43. Retrieved in December 2021 from <http://koreascience.or.kr/article/JAKO202124553369175.pdf>.

Бадурина, Сердарушић (2015): В. Badurina, Н. Serdarušić, Перцепција е-књиге студената у Хрватској, *Libellarium: časopis za povijest pisane riječi, knjige i baštinskih ustanova*, 8, 65–80. Retrieved in September 2021 from <http://www.libellarium.org/index.php/libellarium/article/view/236/347>.

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

Барнс (2020): S. Barnes, Information management research and practice in the post-COVID-19 world, *International Journal of Information Management*, 55(1). Retrieved in November 2021 from <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S026840122030995-6?token=059D81CBE9ADFB7C923BF1013DE4DAF397ACA22AEF6873FD2C218649D939CAB0F4C7F73A96C99F63D942F3869248DBFA&originRegion=eu-west-1&originCreation=20211230191930>.

Божић (2011): Ј. Божић, (Пост)култура читања: време изазова, *Чувајући*, 19, Панчево: Градска библиотека, 2–6.

Бхати, Кумар (2020): P. Bhati, I. Kumar, Role of Library Professionals in a Pandemic Situation Like COVID-19, *International Journal of Library and Information Studies*, 10(2), 33–48. Retrieved in November 2021 from https://www.researchgate.net/publication/342697905_Role_of_Library_Professionals_in_a_Pandemic_Situation_Like_COVID-19_Pankaj_Bhati.

Бозкурт, Шарма (2020): A. Bozkurt, R. Sharma, Emergency remote teaching in a time of global crisis due to Corona Virus pandemic, *Asian Journal of Distance Education*, 15, 1–6. Retrieved in December 2021 from <https://zenodo.org/record/3778083#.Yc4IaWjMJPY>.

Вајсберг (2011): M. Weisberg, Student Attitudes and Behaviors towards Digital Textbooks, *Publishing Research Quarterly*, 27, 188–196. Retrieved in December 2021 from <http://dx.doi.org/10.1007/s12109-011-9217-4>.

Гардинер, Мусто (2010): E. Gardiner, R. Musto, The Electronic Book, In: M. F. Suarez, H. R. Woudhuysen, *The Oxford Companion to the Book*, Oxford: Oxford University Press, 164–171.

Делгадо, Варгас, Акерман, Салмерон (2018): P. Delgado, C. Vargas, R. Ackerman, L. Salmerón, Don't throw away your printed books: a meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension, *Educational Research and Reviews*, 25, 23–38. Retrieved in November 2021 from <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S1747938X18300101?token=A0CF265EDA231272D24229348F37FC2E2C6E1071F95878C41B838DBEDBC32AABB71D1A5F6673475FBDEF17B8A67D19ED&originRegion=eu-west-1&originCreation=20211230194629>.

ДеНојел, Рајбл (2017): A. DeNoyelles, J. Raible, Exploring the Use of E-Textbooks in Higher Education: A Multiyear Study, *Educause Review*. Retrieved in December 2021 from <https://er.educause.edu/articles/2017/10/exploring-the-use-of-e-textbooks-in-higher-education-a-multiyear-study>.

Дјуран (2013): E. Duran, 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 in August 2021 from https://academicjournals.org/article/article1379667224_Duran.pdf.

Ецковиц, Вебстер, Гебхарт, Тера (2000): H. Etzkowitz, A. Webster, Gebhardt, B. R. C. Terra, The future of the university and the university of the future: evolution of ivory tower to entrepreneurial paradigm, *Research Policy*, 29(2), 313–330. Retrieved

in November 2021 from <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0048733399000694?via%3Dihub>.

Живковић (2012): D. Živković, *Elektronička knjiga: knjiga između prošlosti i budućnosti*, *Knjižničar/ka: časopis Knjižničarskog društva Rijeka*, 3(3), 8–12. Retrieved in August 2021 from <https://hrcak.srce.hr/233322>.

IFLA/Unesco Manifesto za digitalne biblioteke, International federation of library associations and institutions. Retrieved in December 2021 from <https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/digital-libraries/documents/ifla-unesco-digital-libraries-manifesto-sr.pdf>.

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

Каријер, Еко (2011): Ž. Karijer, U. EKO, *Ne nadaјte se da ćete se rešiti knjiga*, Čačak – Beograd: B. Kukuć – Gradac K.

Кеча (2012): М. Кећа, Е-књига – најновији облик књиге, *Knjižničar/ka: časopis Knjižničarskog društva Rijeka*, 3(3), 13–24. Retrieved in August 2021 from <https://hrcak.srce.hr/233323>.

Костић, Пурић (2021): Љ. Костић, Д. Пурић, Ставови студената педагошких и учитељских факултета Западног Балкана о коришћењу електронске књиге у измењеном друштвеном контексту, у: С. Маринковић (ур.), *Наука, настава и учење у измењеном друштвеном контексту*, Ужице: Педагошки факултет, 73–94.

Маклуан (2012). М. Makluan, *Elektronski mediji i kraj kulture pismenosti*, Loznica: Каргос.

Малакиас, Малакиас, Албертин (2021): R. F. Malaquias, F. F. O. Malaquias, A. L. Albertin, *Understanding the Effect of Culture on E-Book Popularity during COVID-19 Pandemic*, *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 20(2), 182–188. Retrieved in July 2021 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1304888.pdf>.

Мачкал (2009): L. Matschkal, *E-books – Elektronische Bücher. Nutzung und Akzeptanz. Umfrage an bayerischen Universitäts- und Hochschulbibliotheken*, Munich: Ludwig-Maximilians-Universität, Librarianship. Retrieved in August 2021 from https://epub.uni-muenchen.de/10942/1/Auswertung_E-Book-Umfrage_LMU.pdf.

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

Мизрахи, Салаз, Курбаноглу, Бустани (2018): D. Mizrachi, A. M. Salaz, S. Kurbanoglu, J. Boustany, on behalf of the ARFIS Research Group, *Academic reading format preferences and behaviors among university students worldwide: A comparative survey analysis*, *PLoS ONE*, 13(5), e0197444. Retrieved in December 2021 from <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0197444>.

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

Одић (2015): С. Одић, Електронска књига, *Kultura: časopis za teoriju i sociologiju kulture i kulturnu politiku*, 149, Београд: Завод за проучавање културног развика, 229–243.

Пиктон (2014): I. Picton, *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 in August 2021 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED560635.pdf>.

Прелер, Цвален, Гросер (2014): М. Preller, S. Zwahlen, S. Grösser, *E-Reader im Studium: Evaluationsstudie zur Einführung elektronischer Literatur an der Berner Fachhochschule*, Bern: Berner University of Applied Science. Retrieved in August 2021 from <https://www.alexandria.unisg.ch/228622/1/2014-01-Studie-Papierverbrauch.pdf>.

Радић Бојанић, Топалов (2012): Б. Радић Бојанић, Ј. Топалов, Електронски извори СОБИСС и КОБСОН у функцији високошколског образовања: ставови и навике студената корисника, *Читалоније*, 20, Панчево: Градска библиотека, 33–43.

Сеин (2020): М. К. Sein, The serendipitous impact of COVID-19 pandemic: A rare opportunity for research and practice, *International Journal of Information Management*, 55. Retrieved in December 2021 from <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0268401220308689?token=242A14F8D121952F6F3884740D1283AAE186A3378828CDD0C22D9A98581C80D83340DD8D98F143A4918931F52FE79CE4&originRegion=eu-west-1&originCreation=20211230204058>.

Спицер (2015): М. Spitzer, Buch oder E-Book?, *Nervenheilkunde*, 5, 319–325. Retrieved in August 2021 from https://www.znl-uhl.de/Veroeffentlichungen/Geist_und_Gehirn/NHK15_Buch_Oder_E-Book.pdf.

Таит, Марцуку, Рид (2016): Е. Tait, К. Martzoukou, Р. Reid, Libraries for the future: the role of IT utilities in the transformation of academic libraries, *Palgrave Communications*, 2(1), 1–9. Retrieved in December 2021 from <https://www.nature.com/articles/palcomms201670.pdf>.

Тосун (2014): N. Tosun, 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 in July 2021 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1018172.pdf>.

УНЕСКО (2020): UNESCO, *Responding to COVID-19 and beyond The Global Education Coalition in action*. Retrieved in December 2021 from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374364>.

Хамовић (2008): Z. Hamović, Uvođenje u Internet, u: D. Vuksanović (ur.), *Knjiga za medije – mediji za knjigu*, Beograd: Clio, 219–247.

Хе, Жанг, Ли (2021): W. He, Z.(J.) Zhang, W. Li, Information technology solutions, challenges, and suggestions for tackling the COVID-19 pandemic, *International Journal of Information Management*, 57. Retrieved in December 2021 from <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0268401220314869?token=31E1B27F38BE4CD8B3993CA68DEFDC0A32F58F4D66FDB0229FAFF565D548E0062FCC0046893E22944D252BB06541A20B&originRegion=eu-west-1&originCreation=20211230204746>.

Daliborka S. Purić

University of Kragujevac
Faculty of Education in Užice
Department of Methodology

Ljiljana S. Kostić

Department of Languages and Literature

THE USE OF E-BOOK DURING THE HEALTH CRISIS BY STUDENTS OF WESTERN BALKANS' TEACHER TRAINING AND EDUCATION FACULTIES

Summary: The closure of educational and cultural institutions during the COVID-19 pandemic has led to changes in the traditional teaching model and the transition to online teaching. Since access to textbooks and professional literature was significantly difficult in completely new conditions, the resources of information and communication technologies were included in the teaching process, among which the e-book took an important place.

The authors examine the experiences of students of teacher training faculties and faculties of education (N = 394) in relation to (a) the use of e-book for study purposes; (b) the impact of the COVID-19 pandemic on the use of e-book for study purposes and (c) the factors that initiated the use of e-book. Research results show that two thirds of the respondents use this book format. According to the experience of more than a third of students, the current health crisis has contributed to the use of e-books to a greater extent than before, while a quarter of the respondents were motivated to start using it. The use of e-books was initiated mostly under the influence of professors and by independent internet search.

Future class teachers and preschool teachers from the Western Balkans are open to the use of modern technologies, and the current pandemic has intensified the use of e-books for the purpose of their education, which has contributed to overcoming the difficulties caused by the health crisis, as well as to gaining competence in efficient work with future generations of readers of various forms of text.

Keywords: e-book, COVID-19 pandemic, students of teacher training and education faculties, Western Balkans.

Vera M. Savić
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina
Department of Philology

УДК 37.018.43-057.87:81'243
DOI [10.46793/Uzdanica18.II.117S](https://doi.org/10.46793/Uzdanica18.II.117S)
Оригинални научни рад
Примљен: 1. октобар 2021.
Прихваћен: 10. децембар 2021.

STRATEGIES FOR ENGAGING AND CHALLENGING YOUNG LANGUAGE LEARNERS IN ONLINE LEARNING ENVIRONMENTS¹

Abstract: The transfer of lessons from in-person to virtual due to the pandemic that started at the beginning of 2020 required language teachers to adapt their pedagogical skills and apply methods different from the ones used when teaching in regular classrooms. The aim of the paper is to explore the ways for enriching language teaching methodology to respond effectively to the needs of young language learners in online learning environments, and to contribute to the body of teaching strategies that can successfully be applied in virtual environments. We consider the factors that contribute to enhancing language learning with technology, discuss the needs of young learners, and describe the conditions required for engaging all learners online. Then we discuss teaching strategies that may be applied to make online teaching environments engaging and challenging for all learners. We conclude that with adequate teaching strategies and multimedia materials language teachers can provide fun and engaging learning experiences for young learners in a number of online teaching contexts.

Keywords: language teaching strategies, online learning, young English language learners, teacher support, learner engagement.

1. INTRODUCTION

Teaching English as a foreign language (EFL) to children is an extremely demanding task, made even more challenging in the last two years when teaching was mostly carried out online due the COVID-19 pandemic. The transfer of lessons from traditional to virtual classrooms required EFL teachers to adapt their pedagogical skills and apply methods different from the ones used when teaching in regular classrooms (Harrington, DeBruler 2021). Importantly, these new skills

¹ Acknowledgements: The paper is the result of research conducted within the bilateral project titled “Crises, Challenges and Current Education System” realised in collaboration between the Faculty of Education in Jagodina, University of Kragujevac (Serbia) and the Faculty of Philosophy, University of Montenegro (Montenegro) (2021–2023).

and methods did not depend exclusively on teachers' and learners' digital skills, but above all on teachers' ability to use technology effectively for teaching the English language. However, most teachers of young learners (YL) worldwide lacked training to teach English online and felt they needed professional development (PD) opportunities that could help them adapt to the new teaching environment as fast as possible (Harrington, DeBruler 2021; Milian et al. 2020). There have been some high-quality PD programmes in the form of webinars (e.g. Puchta 2020a, 2020b; Ross 2020; Shin, Borup 2020a, 2020b, 2020c), and a large number of blogs and papers with instructions how to enhance children's language learning online (e.g. The TEFL Academy 2020; Thorburn 2020). These materials clearly indicated that the change of teaching environment from in-person to online required the use of new teaching methods (Shin, Borup 2020b) that had to be adapted by teachers to suit their particular contexts (Savić 2020).

The aim of the paper is to explore the ways for enriching language teaching methodology to respond effectively to the needs of young language learners in online learning environments and to contribute to the body of teaching strategies that can successfully be applied in virtual environments. We first discuss the factors that contribute to enhancing language learning with technology, both in synchronous and asynchronous environments. Then we consider young learners' needs and conditions required for engaging all learners online. Finally, we discuss the strategies that may be adapted to a number of virtual language teaching contexts.

1.1. FACTORS FOR SUCCESSFUL USE OF TECHNOLOGY

Success in using educational technology depends mainly on teachers' ability to apply technology and integrate it into their teaching primarily by focusing on "what students do or learn" (Kimmons, Graham, West 2020: 184). Moreover, teachers need to lead learners from passive stages of observing, listening, and reading, to more interactive collaboration and active exploration, like playing games that require problem solving, or creating digital flashcards for learning vocabulary (Kimmons, Graham, West 2020). Such activities involve analysing, evaluating and creating, which are identified as higher order thinking skills by Bloom's revised taxonomy of cognitive engagement, necessary for more effective and lasting learning (Kratwohl 2002).

Kimmons, Graham, and West (2020) argue that technology may have the following three different effects on teacher's practice: *replacement*, *amplification*, or *transformation* (Ibid: 187). Simple *replacement* of physical objects with digital ones, such as digital instead of physical vocabulary flashcards, or writing a text on a computer instead of on paper, may not improve learning because it does not change learners' behaviour. However, *amplification* in the form of an activity such as learners' recording a video to explain how to do a simple science experiment and posting

it on a common digital platform for discussion and feedback, or writing a blog post about a favourite dish and adding pictures to a text, may improve the outcomes of teaching and learning. Amplification also improves teachers' pedagogical practice, but not as much as it can be done at the level of *transformation*, in which learners may interact with learners in a far away educational context, interview them using video conferencing tools such as Zoom, and collect information needed for completing a task, or create a video on how to prepare a local dish.

Both amplification and transfirmation contribute to more meaningful language use and make learning more effective by making it active and creative, and by connecting learners with the outcomes of their learning (Kimmons, Graham, West 2020). This is particularly relevant when teaching young learners, whose need for purpose and meaning in language learning directly affects their engagement in language learning activities (Shin, Crandall 2014).

2. YOUNG LANGUAGE LEARNERS IN ONLINE LEARNING ENVIRONMENTS

Key principles that define success in teaching English to young learners (TEYL) are related to children's cognitive and emotional engagement in learning and their sense of ownership of the language they develop in the learning process (Puchta 2020a). They stay the same irrespective of the mode of instruction. To ensure participation of all learners online, the activities should also respond to children's different interests, learning styles and cognitive, social and emotional needs. Therefore, in an online learning environment children's engagement is enhanced when integration of technology supports activities that involve them in life-like communication and collaboration in a safe environment of a strong learning community created by the teacher and the learners, in spite of the fact that learners are physically distant from the teacher and from each other. Shin and Borup (2020b) argue that apart from providing opportunities for children's language development and EFL communication skills, online language classes should also help children gain enthusiasm for language learning and support the development of life skills, such as creativity, critical thinking, and collaboration.

When technology is effectively used to enhance language teaching and learning in the classroom, it provides learners with opportunities for experiencing comprehensible input, meaningful output, social interaction and useful feedback (Egbert, Abobakar 2018). Teacher monitors these opportunities to secure successful application of technology, which also allows him/her to differentiate instruction and adapt his/her teaching to fit all learner differences in his/her class. When using technology in an online learning environment, language pedagogy should be consistent with good practice of TEYL. Online teaching gives teacher even more possibilities to personalize instruction by giving learners more choice regarding

time, space, pace and path (Shin, Borup 2020c; Tucker 2021). Personalization of these important aspects of learning creates learning experiences that challenge and empower all learners. Giving learners choice of how to learn and how to demonstrate what they have mastered further supports learner agency and motivation.

We will explore how teaching method is adapted to fit an online learning environment in the ways that meet children’s needs, allow amplification and transformation of online language learning, and contribute to the development of life skills. We will focus on how teachers of young learners manage to overcome barriers to engaging all learners and to create opportunities for their participation and progress.

2.1. ENGAGING ALL LANGUAGE LEARNERS ONLINE

When teaching children English, it is very important to consider their background knowledge, language level, and their motivation for learning a foreign language. Activities that respond best to their needs are games and game-like activities because they are “among the most natural means available for developing a context for communication with young learners” (Curtain, Dahlberg 2016: 337). Games play a significant role in language learning by providing opportunities for interaction, and if appropriately organised and scaffolded by the teacher, by allowing enjoyment and sustained motivation (Dörnyei, Muir 2019). An appropriate game, activity or task is the one in which the teacher manages to create a proper balance of demands such as cognitive, language, interactional, metalinguistic, involvement, and physical, on the one hand, and support, on the other hand (Cameron 2008). Curtain and Dahlberg (2016) argue that all enjoyable and motivating activities are often regarded as games by children, so the authors do not distinguish between a game and a successful activity that supports language acquisition. Good examples are some simple Total Physical Response (TPR) activities, such as *Simon Says*, that are usually referred to as games.

Another type of activities that is inherently motivating and engaging are projects, which respond to children’s natural curiosity and investigative minds. Project-Based Learning (PBL) involves problem solving, and often requires the use of digital skills, critical and creative thinking and collaboration, which are regarded as 21st century skills needed for success in life and career. Moreover, PBL allows teachers to differentiate learning by letting learners make a number of choices, from who they want to collaborate with, through organizing the learning environment, to deciding how to present project results. In doing projects learners may need sustained support provided by the teacher in the form of sentence frames, functional chunks or expressions related to the theme of the project and the purpose of language use.

Successful activities are meaningful and purposeful, scaffolded and supported, interactive and active (Shin, Crandall 2014). In order to create conditions for developing learners’ proficiency, teacher should plan and organise games and

projects taking care to meet several requirements (Curtain, Dahlberg 2016). Firstly, these activities should focus on developing communication skills, and the teacher should provide appropriate support in the form of language chunks that learners can use authentically – meaningfully and purposefully – when interacting in the activity. Secondly, games and projects should engage all learners and maximise their participation, which can be ensured by putting them into small groups or pairs. Thirdly, activities should encourage collaboration rather than individual competition. Fourthly, games should be short and simple, and both games and projects should be motivating and feasible.

The above guidelines need to be applied both in face-to-face and online teaching environments. However, this does not mean that the same kind of activities are appropriate for teaching face-to-face and online. Very often even the activities in which a computer is used successfully in a face-to-face environment do not manage to engage learners online (Shin, Borup 2020a). A different environment requires a different method: a creative digital activity may amplify or transform the process of learning. For example, learners may work in groups to create an electronic flyer announcing a school sports event, or transform it into a video in which they announce the same event in a creative way. Or they can do a project that will involve investigation, illustration, writing and speaking using a mouth animation tool such as ChatterPix (Shin, Borup 2020a) to present a local pollution problem, or record a video on the spot to present the same problem. These activities allow learners to own the process of learning while playing different roles in completing the task, depending on their interests and language proficiency. In such a way the activities allow teachers to differentiate their instruction in relation to learners' different learning styles, proficiency levels and interests.

3. STRATEGIES FOR EFFECTIVE LANGUAGE TEACHING IN ONLINE ENVIRONMENTS

Young learners need a lot of support and scaffolding in the language classroom, both in in-person and online environments. However, online classes may be quite challenging for the teachers in terms of making all learners feel safe and supported. Language teachers need new pedagogical strategies that work in synchronous and asynchronous teaching for creating a supportive environment, such as the strategies to provide comprehensible language input, to encourage communication and interaction, to provide clear instructions for a variety of activities (games and projects included), to give timely and supportive feedback, to create a clear routine, to manage time and pace of activities, and to keep learners engaged and challenged both in synchronous and asynchronous teaching and learning.

3.1. PROVIDING COMPREHENSIBLE LANGUAGE INPUT

In contrast to a face-to-face classroom, in which teachers support their linguistic input with mime, gesture, facial expressions and body movements (Azeez, Azeez 2018; Yang 2017), in online environments it is very difficult to enhance children's comprehension with body language. It has been found out that teachers best support comprehension in online classes by providing the content in multiple formats, such as a text, audio and video input (Harrington, DeBruler 2021). Checking understanding in synchronous teaching can be done by asking learners to type in the chat box of the online platforms (e.g. Zoom or Google Meet) the letter or number associated with the answer they choose (such as *T* or *F* for *true* or *false*, or numbers or letters denoting the answers). Learners can also respond by showing predetermined colour-coded cards (e.g., a green one for *I understand fully* and a red one for *I'm not sure*), or by typing emojis in the chat box (thumbs-up or thumbs-down) to provide an immediate feedback to the teacher. Teacher's audio and written input has to be clear and supported with visual materials in different forms, such as pictures, graphs, photos, or video clips, to ensure comprehension.

3.2. ENCOURAGING COMMUNICATION AND INTERACTION

Classroom interaction is a key to developing learners' communication skills (Curtain, Dahlberg 2016). It is a challenge to provide enough opportunities for learners to interact in in-person lessons, and even more so when teaching online. The challenges of encouraging learners to participate are intensified in online learning due to communication barriers created in virtual environments and due to learners' hesitation as to when to speak and how to interact with the teacher and classmates. Therefore, teacher needs to vary interaction patterns in online teaching and enable pair and groups work, which can be done by using the software provided for group work, such as Breakout Rooms on Zoom. Interaction activities for young learners that can successfully be organised online are quizzes, surveys and games (Harrington, DeBruler 2021), and in asynchronous teaching it is best to engage learners in group projects. These activities support interaction and the development of social skills through communication, team work, and collaboration.

Online activities that can enhance interaction are online versions of Think-Pair-Share, Project-Based Learning, Show and Tell, and Mystery Skype. The first activity begins with individual learners' ideas related to a discussion topic, which are then shared in a discussion with a classmate in a Breakout Room, and then with another pair in a new Breakout Room. The groups finally share their ideas with the whole class by using a shared Google document. The inspiring topic may be suggested by the learners or by a teacher. For example, the learners may discuss how to keep a local river clean or how to help poor children in school, which may

lead to projects for developing global citizenship skills. These projects can amplify language learning by allowing an extended discussion in a classroom blog, or it can transform language learning if a group of learners records a video of water pollution with a voice over, uploads it in Google Classroom, and invites other classmates to give comments and suggestions for cleaning the river. A synchronous lesson may provide opportunities for asking and answering questions about the projects to create a real-life like meaningful discussion.

Show and Tell is the activity that allows learners to engage in meaningful interaction to find out more information about the objects peers present on Zoom from home. The activity requires learners to select an object that is important to them, show it on screen to their peers, and say why it is special for them. Then peers can ask questions about the object, either by creating them independently, or by using sentence frames provided by the teacher. This kind of scaffolding allows the teacher to differentiate instruction according to the proficiency needs and levels of the learners. It is crucial to give the learners freedom to experiment with the language and also to give support when needed. Teachers can offer support either in the chatbox or on the screen. When the activity ends, all useful questions can be shared by the teacher as models for future discussions.

Online language learning does not limit interaction and communication to members of one class and the teacher. The teacher may arrange a Zoom meeting with a group of young learners from any corner of the world. A Mystery Skype is a game in which two groups of learners from around the world meet using Skype and ask each other questions to guess each other's location (Shin, Savić, Machida 2021). Mystery Skype game can be adapted to be played on the online platform such as Zoom or Google Meet to carry out an investigation for discovering each other's geographical location. This kind of an activity enables young learners to engage in authentic communication in English as a global language.

3.3. PROVIDING CLEAR INSTRUCTIONS

Probably the most challenging aspect of teaching online is giving clear instructions on how to do a complex activity, such as a game or a project, as there may be a lot of confusion and misunderstanding by young language learners. Teacher can avoid this by breaking the task into smaller steps, sequence the steps with numbered visuals, model doing the task, and show an example of the task result (Shin, Crandall 2014). Teacher can video record step-by-step instructions and post the recording in Google Classroom for learners to view as many times as they may need if they are expected to do the activity asynchronously. To alleviate learners' frustration, teacher can allow each learner to choose whether he or she would like to do the task alone, in a pair or in a small group, i.e. with or without peer support. After completing the task, learners may share a video explaining how to do the task,

thus providing the teacher with evidence of their understanding of the instructions and of confident use of functional chunks for giving instructions and sequencing them properly.

3.4. GIVING TIMELY AND SUPPORTIVE FEEDBACK

As learners are isolated in their homes while being taught online, they may need much more feedback from the teacher on how successful they are in completing individual exercises. Effective teachers use feedback to build a relationship with their learners and to motivate them. To achieve this, teacher's feedback has to be specific, consistent, timely and encouraging, often as part of formative assessment (Harrington, DeBruler 2021). Moreover, teacher may ask the learners to provide feedback to their peers upon a presentation on a selected topic. He or she may ask learners to write in the classroom blog about a new or surprising piece of information they learned from a peer's presentation, and to state what they liked about it. Doing peer-assessment teaches learners how to apply criteria to measure the efficacy of their own and peer's learning and to monitor their own progress.

3.5. CREATING A CLEAR ROUTINE

A clear routine in a language classroom provides learners with a safe and supportive environment as it helps them understand the teacher's requirements and instructions better, and prepares them for different stages in a lesson. A song or background music at the beginning of the lesson is a great routine to create the atmosphere of fun in language learning, much needed by young learners and easy to achieve in a virtual environment. Ending the lesson with a reflective activity, such as 3-2-1 routine helps learners view critically the lesson content and their process of mastering it: they reflect on three things they have learned, two things they found interesting or enjoyable, and one question they still have about the topic (Shin, Savić, Machida 2021). Instead of using a 3-2-1 slip that is needed in a physical classroom, teacher can ask learners to type in a chat box. This activity enables the teacher to measure the effectiveness of his or her online lesson as soon as it is over.

Routines and signals are necessary for keeping the learners focused or drawing their attention to rules or other arrangements related to smooth running of an online lesson. Sound or video signals can be used to indicate *No noise*, *End of activity*, *Story time*, and the similar, and learners should learn specific hand gesture for responding to the teacher's signal and for showing that they have heard and understood the signals. In this way teacher's classroom management will become easier and more structured, while children will learn to respect the rules and apply them.

3.6. MANAGING TIME AND PACE OF ACTIVITIES

In online environments time is used differently than in a physical classroom and substantial time may be needed to carry out group work in Breakout Rooms, while some individual drills may require little time both for completion and feedback. Flipping the classroom is a solution for using the online time more effectively as learners may read a text in Google Classroom, and the online lesson can be used more for clarifying the meaning and organising interesting group tasks with enough time allocated for completing them. The teacher can support all groups by visiting the Breakout Rooms to provide feedback and help when needed. When teacher sets a practice task for independent study, he/she saves time for communicative activities in synchronous online lessons.

Being energetic and kinesthetic, young learners may get tired and bored if the online lesson is too serious and static, and may need frequent breaks. The teacher should be sensitive to their feelings and reactions and ask them to stand up and spend a couple of minutes away from the screens. He or she may even give them an unusual task that requires movement, such as to look out of the window and report on what they have seen by typing three names of objects, or drawing them in their notebooks and naming them. This can be an opportunity for reviewing vocabulary and learning new words. Above all, this kind of a break can be a good energizer for the rest of an online lesson. The teacher needs a back-up plan related to the activities that can be omitted if there is not enough time, and the activities that can be done if there is still time at the end of the lesson, or when a break has to be introduced.

3.7. KEEPING LEARNERS ENGAGED AND CHALLENGED

An effective teacher provides opportunities for engaging and challenging all learners, which are essential conditions for making progress in the language classroom. Online learning requires different teaching methods compared to the ones used in a physical classroom. Firstly, teacher needs to build strong relationships with all learners in a class in order to ensure ongoing engagement (Harrington, DeBruler 2021). Secondly, he/she has to prepare thematically related multimedia materials that are at the level of his/her learners, and correspond well with their interests and the curriculum objectives. This requires familiarising with all learners' interests and preparing the materials that are more appealing and engaging than in a face-to-face environment. Thirdly, he/she has to be able to challenge and support learners while keeping the same curriculum objectives as aims to be achieved in a new environment.

Engaged learners are enthusiastic about the content they are learning and aware of the progress they are making (Puhta 2020a). Using games such as Kahoot

brings excitement and fun that engage learners. Kahoot can involve music and pictures and tasks of different levels of challenge to involve all learners and to ensure that everyone experiences success. This fun and interactive game can be played as an individual competition or a team competition to help learners practise the new language and build their language skills.

Another activity that can engage all learners is using a complex picture and a Choice Board with several quite different tasks that can be done individually, in pairs, or in groups: task 1: describe the people in the picture, what they are wearing and doing; task 2: create a short dialogue/dialogues by predicting what the people may be saying; task 3: imagine yourself at the same place and describe your experiences and thoughts; task 4: draw the scene that may follow; task 5: draw the same scene, but introducing 10 differences for the activity Find 10 Differences; and task 6: create a story about the characters and the place from the picture. Near the end of the lesson, the learners can present their products and give each other feedback on the work done. By using a Choice Board the teacher keeps all learners engaged and challenged according to their interests and proficiency levels (Shin, Savić, Machida 2021).

4. CONCLUSION

Early language learning educators have been forced to rethink language learning in the light of pandemic and to adapt their teaching strategies to the new environments. The most significant result of the change has been the change of focus in language education from teaching to learning: the focus in online language teaching is on learning as a process, on the need to develop learners' learning-to-learn skills, on providing more personal feedback and personalized learning, on allowing learners more autonomy and freedom of choice related to the activities and materials, and on ensuring participation of all learners. Teachers can rely on multimedia and digital materials available on the internet, but may also create their own digital materials and use the materials created by the learners for amplifying and transforming their language learning. The paper has described some paths for teachers' development of new teaching strategies and explained how to adapt some activities used in in-person teaching to create fun and engaging learning experience for young learners in online environments in a number of teaching contexts. New teaching strategies may allow teachers to be as effective as in face-to-face classrooms.

REFERENCES

- Azeez, Azeez (2018): R. A. Azeez, P. Z. Azeez, Incorporating Body Language into EFL Teaching, *Koya University Journal of Humanities and Social Sciences* (KUJHSS), 1/1, 36–45, doi: [10.14500/kujhss.v1n1y2018](https://doi.org/10.14500/kujhss.v1n1y2018).
- Cameron (2008): L. Cameron, *Teaching languages to young learners* (11th printing), Cambridge: Cambridge University Press.
- Curtain, Dahlberg (2016): H. Curtain, C. A. Dahlberg, *Languages and learners: Making the match: World language instruction in K-8 classrooms and beyond* (5th ed.), Boston, MA: Pearson.
- Dörnyei, Muir (2019): Z. Dörnyei, C. Muir, Creating a motivating classroom environment, In: X. Gao (Ed.), *Second handbook of English language teaching*, Springer International Handbooks of Education, 1–18, https://doi.org/10.1007/978-3-319-58542-0_31-1.
- Egbert, Abobaker (2018): J. Egbert, R. Abobaker, Opportunities for Engaging Young English Language Learners Through Technology Use, In: *Optimizing Elementary Education for English Language Learners*, IGI Global, 158–176.
- Ellis (2005): R. Ellis, Principles of instructed language learning, *System*, 33, 209–224.
- Evmenova, Shin, Borup (2018): A. S. Evmenova, J. K. Shin, J. Borup, Online professional development for English teachers around the world, *Proceedings of the 8th Annual International Conference on Education e-Learning*, Global Science and Technology Forum (GSTF), 134–140, <https://dl4.globalstf.org/products-page/proceedings/eel/online-professional-development-for-english-teachers-around-the-world/>.
- Harrington, DeBruler (2021): C. Harrington, K. DeBruler, *Key strategies for engaging students in virtual learning environments*, Michigan Virtual University, <https://michigan-virtual.org/research/publications/key-strategies-for-engaging-students-in-virtual-learning-environments/>.
- Kimmons, Graham, West (2020): R. Kimmons, C. R. Graham, R. E. West, The PICRAT model for technology integration in teacher preparation, *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 20/1, retrieved from <https://citejournal.org/volume-20/issue-1-20/general/the-picrat-model-for-technology-integration-in-teacher-preparation>.
- Krathwohl (2002): D. R. Krathwohl, A revision of Bloom's Taxonomy, *Theory into Practice*, 41/4, 212–218.
- Milian, Linhardt, Taylor, Ballestrino Olivera, Esen, Fraoua, Mazza, Prapassorn, De la Torre, Zahid (2020): M. Milian, C. Linhardt, C. M. Taylor, M. Ballestrino Olivera, V. M. Esen, B. Fraoua, N. Mazza, Y. Prapassorn, S. de la Torre, H. Zahid, Teaching and Learning During the COVID-19 Pandemic: Stories from Educators Around the World, *Journal of Educational Research and Innovation*, 8/1, available at: <https://digscholarship.unco.edu/jeri/vol8/iss1/8>.
- Reupert, Maybery (2009): A. Reupert, D. Maybery, The Importance of Being Human: Instructors' Personal Presence in Distance Programs, *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21/1, 47–56, <http://www.isetl.org/ijtlhe/> ISSN 1812-9129.

Puchta (2020a): H. Puchta, Teaching English online: principles, personal reflections and propositions, *Cambridge Day 2020*, webinar recording available at <https://www.youtube.com/watch?v=frcdtO-KmZA>.

Puchta (2020b): H. Puchta, How to teach children online and overcome the physical distance, *Cambridge University Press ELT*, webinar recording available at <https://www.youtube.com/watch?v=DnNlqAsiGJA>.

Ross (2020): C. Ross, Teaching English online to young learners, *Cambridge Assessment English*, webinar recording available at <https://www.youtube.com/watch?v=LHCbNzV50BU>

Savić (2021): V. Savić, Towards a context-sensitive theory of practice in primary English language teaching through theme-based instruction, In J. Shin, P. Vinogradova (Eds.), *Contemporary foundations for teaching English as an additional language: Pedagogical approaches and classroom applications*, New York, US: Routledge, 77–88.

Shin, Borup (2020a): J. K. Shin, J. Borup, Engaging students in meaningful learning activities, *National Geographic Learning: In Focus*, blog post available at <https://infocus.eltngl.com/2020/03/16/engaging-students-in-meaningful-learning-activities/>.

Shin, Borup (2020b): J. K. Shin, J. Borup, Part 1: Transform English language learning using technology, *National Geographic Learning: English Learning*, webinar recording available at <https://webinars.eltngl.com/16-september-transform-english-language-learning-using-technology%E2%80%8B/>.

Shin, Borup (2020c): J. K. Shin, J. Borup, Part 2: Let's get ready to pivot!, *National Geographic Learning: English Learning*, webinar recording available at <https://webinars.eltngl.com/author/drs-joan-kang-shin-and-jered-borup/>.

Shin, Crandall (2014): J. K. Shin, J. Crandall, *Teaching young learners English: From theory to practice*, Boston, MA: National Geographic Learning/Cengage Learning.

Shin, Savić, Machida (2021): J. K. Shin, V. Savić, T. Machida, *The 6 principles for exemplary teaching of English learners: Young learners in a multilingual world*, Alexandria, VA, USA: TESOL Press.

The TEFL Academy (2020): The TEFL Academy, *How to engage young learners online*, blog post published 29th April 2020, available at <https://www.theteflacademy.com/blog/2020/10/how-to-engage-young-learners-online/>.

Thorburn (2020): R. Thorburn, Practical tips for engaging young learners online, *EL-Gazette*, 10th September 2020, available at <https://www.elgazette.com/practical-tips-for-engaging-young-learners-online/>.

Tucker (2021): C. Tucker, *Advancing with Blended & Online Learning*, blog, January 8, 2021, available at <https://catlintucker.com/2021/01/advancing-with-blended-online-learning/>.

Yang (2017): X. Yang, The use of body language in English teaching, *Theory and Practice in Language Studies*, 7/12, 1333–1336, DOI: <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0712.23>.

Вера М. Савић

Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за филолошке науке

НАСТАВНЕ СТРАТЕГИЈЕ ЗА УКЉУЧИВАЊЕ И ПОДСТИЦАЊЕ УЧЕШЋА УЧЕНИКА МЛАЂЕГ УЗРАСТА У ОНЛАЈН НАСТАВНИМ ОКРУЖЕЊИМА

Резиме: Прелазак на онлајн-наставу услед ковид 19 пандемије почетком 2020. године захтевао је од наставника страних језика да прилагоде своје педагошке вештине и примењују методе другачије од оних које се користе у настави у учионици. Циљ овог рада је да испита начине на које се методика наставе енглеског језика може обогатити како би се ефикасно одговорило на потребе ученика млађег школског узраста у онлајн-окружењу, као и да допринесе корпусу наставних стратегија које се могу успешно применити у виртуелним окружењима.

У раду се најпре разматрају фактори који доприносе успешности примене технологије у настави страног језика, сумирају се потребе ученика млађег школског узраста и описују услови које треба задовољити како би сви ученици били ангажовани на часовима у онлајн-окружењу. Технологија може имати три различита ефекта на наставну праксу: *замена*, *појачање* и *трансформација* (Kimmons, Graham, West 2020). Док *замена* физичких предмета дигиталним не доприноси квалитативном унапређивању наставе, примена технологије на нивоу *појачања* или *трансформације* омогућава да се уз помоћ технологије страни језик користи за смислену и сврсисходну комуникацију, која је неопходна у настави страног језика на млађем узрасту и доприноси ефикасности наставе.

Рад се затим бави наставним стратегијама чија примена омогућава да сви ученици учествују у настави применом технологије за *појачање* и *трансформацију* наставе, као и да добију адекватан подстицај за учење у зависности од свог нивоа познавања страног језика. На крају се закључује да адекватне наставне стратегије и мултимедијални материјали омогућавају наставницима страног језика да организују онлајн-наставу која је подстицајна и мотивише све ученике да учествују у активно-стима и која се може применити у бројним онлајн наставним контекстима.

Кључне речи: стратегије за наставу страних језика, онлајн-настава, ученици енглеског језика млађег узраста, подршка наставника, учешће ученика у наставним активностима.

Marijana M. Prodanović
Valentina M. Gavranović
Singidunum University
The Faculty of Business
English Language Department

УДК 37.018.43-057.87:81'243:[616.98:578.834
DOI [10.46793/Uzdanica18.II.131P](https://doi.org/10.46793/Uzdanica18.II.131P)
Оригинални научни рад
Примљен: 1. октобар 2021.
Прихваћен: 3. децембар 2021.

WHAT MOTIVATES LANGUAGE LEARNERS IN ONLINE LANGUAGE ENVIRONMENT: A COVID-19-AFFECTED CLASSROOM TESTIMONY

Abstract: In the unprecedented era education systems around the world are witnessing, where our daily decisions are influenced by the COVID-19-related measures, this paper aims to cast some additional light on the phenomena of motivation in a (virtual) language classroom. Relying on corpora comprising the answers provided by a group of primary-school graduates, this paper, in both quantitative and qualitative manner, reports on the students' attitudes towards various motivational factors affecting the process of learning English in an online environment. Though it can be said that present-day language learners show interest for learning English, being aware of the surrounding contemporary needs, the results of analysing the answers they gave in the study point to the need to incorporate interaction and synchronous communication in teaching-learning practices in order to increase their motivation to participate and study.

Keywords: COVID-19, online environment, motivation, interaction, synchronous, asynchronous.

1. INTRODUCTION

A body of conducted research (Oxford, Shearin 1994; Dörnyei, Csizér 1998; Doiz, Lasagabaster 2018; Bailey, Lamb, Arisandy 2020; Lin, Zhang, Zheng 2017; Almusharraf, Hatcher 2021) over the previous decades shows that motivation strongly influences a number of factors which are part of L2 learning process, including, but not limited to – how often students use L2, how often they interact with native speakers, what kind of input they want to get, how successful they are on different tests, i.e. what proficiency level they achieve, etc. Thus, given the importance of motivation in the sphere of language teaching and learning, questions related to what motivates our students have never ceased to exist.

The COVID-19 outbreak strongly affected our teaching-learning practices and what came as the most obvious change was a sudden switch to a blended, or exclusively online teaching and learning environment. Such context imposed vari-

ous challenges for both teachers and learners – students’ participation being one of the most difficult to cope with. The issue of motivation, as the main driving force for learning, whether external or internal, came to the foreground and gained more prominence and relevance than ever before.

This study focuses on the context wherein a group of 236 eighth-graders from 66 schools from the Republic of Serbia learned between December 2020 and February 2021, when all schools in Serbia organised exclusively online classes and the factors which motivated the students to learn English in such an environment. The aim of this paper is to investigate how the respondents assessed what motivated them to study, to what degree, and what hindered them from learning and participating. The results obtained from the survey are analysed and discussed to a better insight into the context in which the students learned, and describing which factors proved to be motivating for the students on the one hand, and which came as obstacles, on the other.

2. MOTIVATION IN LANGUAGE LEARNING CONTEXT

During the 20th century, the issue addressing motivation was mostly affected by a social-psychological approach inspired by the work of Gardner and Lambert (e.g. 1985), who primarily regarded L2s (dominantly, but not restricted to second languages) as mediating factors between different ethnicities in multicultural contexts. For this reason, they saw motivation to adapt to the other culture as a strong force enabling intercultural communication.

In this regard, two dimensions of the phenomenon of motivation were dominant for years, them being – integrative and instrumental. The former is associated with affection towards the L2 representatives and willingness to interact with them (or even assimilate with/among them), while the latter is related to possible pragmatic achievements of L2 proficiency, such as finding a better position, or getting a higher salary, i.e. promotion.

Apart from Gardner’s widely spread social-educational model mentioned above, the process could be seen from a cognitive perspective as well. Namely, Noels et al. (2000) introduced Deci and Ryan’s (1985) self-determination theory into the sphere of language learning. It was the application of self-determination theory to language-learning research which distinguished two types of motivation: intrinsic and extrinsic (Deci, Ryan 1985). While the former refers to doing something because it is satisfying per se, the latter refers to doing something to obtain external rewards.

Another general distinction was introduced by Heckhausen (1991), who made difference between striving for success on one hand and avoiding failure on the other hand – the poles which could strongly affect one’s decisions and deeds, including those related to language learning.

Be that as it may, it was even at the end of the 20th century when the evidence started suggesting that the available theories might not encompass all the possible kinds of L2 learning motivation (Oxford, Shearin 1994: 13), primarily due to the fact that there is no consensus with regard to exact L2 learning motivation, and the fact that reasons for language learning, just like learning setting is constantly experiencing changes.

In a similar vein, it was back in 1998 when Dörnyei and Csizér, aware of a “shift in thought of L2 motivation”, highlighted the importance of motivation, stating that “Without sufficient motivation, even individuals with the most remarkable abilities cannot accomplish long-term goals” (1998: 203–204).

Moreover, Dörnyei believes that, compared to other school subjects, i.e. course, languages engage both personal and social aspects along the learning path, as this process includes our attitudes towards the target language culture, people, potential stereotypes, prejudices, etc. (which follows Gardner’s stands).

2.1. MOTIVATION IN LANGUAGE LEARNING

Although a number of research examining motivation in language learning practices has undoubtedly increased over the previous decades (Lin, Zhang, Zheng 2017; Doiz, Lasagabaster 2018; Kang, Zhang 2020; Pozón-López et al. 2020; Bailey, Almusharraf, Hatcher 2021), it is a worthy note that motivation plays one of the central roles, if not the leading one specifically in EMI (English Medium Instruction, i.e. the setting where English, as a foreign language, is being taught in English) contexts, where, up to this moment, this phenomenon has not been exploited enough (Doiz, Lasagabaster 2018: 659).

It is believed that inner values, related to intrinsic motivation hugely influence students’ decisions to initiate and complete their learning tasks, i.e. “when learners feel satisfied, they yield improved self-motivation” and thus “intrinsic value is the motivation that uplifts learners’ interest in the tasks offered to them” (Bailey, Almusharraf, Hatcher 2021: 2563).

The unstoppable spread of digital technologies and the Internet have definitely enabled language teachers and learners to facilitate their greater exposure to the wanted target language/-s. We are witnessing a spectrum of opportunities for self-initiated, intrinsically motivated use of English, via e.g. search-engine information-seeking, digital gaming, YouTube, Netflix content, social media or participation, online forums / chat rooms, language study apps, etc.

Prior to the COVID-19 imposed era, blended and flipped courses were generally supported by course learning management systems (LMS), and were mostly of asynchronous character, conducted via email, online discussion boards, or direct messages. Anyhow, the new era has suddenly changed it all – and institutions

around the world started applying a number of platforms enabling synchronous interaction (e.g. Zoom, Skype, Google Meet, MS Teams, etc.)

Even though online education has been increasingly adopted globally during 2020 and 2021, whether this teaching mode is effective for students' learning engagement and motivation is still an open question.

2.2. MOTIVATION IN LANGUAGE LEARNING – EVIDENCE UNDER THE NEW CIRCUMSTANCES

Even prior to the pandemic-imposed online learning era, student's attitudes and motivation were regarded as one of the most important factors for success in CALL (computer-assisted language learning) contexts. Web-based assignments, just like MOO (multi-user, object oriented) environment, applied in the process of language, were reported to have positive effects on learners' motivation (Ushida 2005).

Lin, Zhang and Zheng (2017) found that students' "satisfaction is believed to be critical to evaluation of their online-learning success" (2017: 77) and concluded that "online learning outcomes were not predicted by motivation" (2017: 85) but SRL (self-regulated learning) strategies, which proved to be the only relevant predictor of the examined respondents' online language-learning success.

Kang and Zhang (2020) analysed students' engagement and motivation exhibited in online context in higher education and, apart from emphasising the fact that "the factors and dynamics influencing students' learning engagement and motivation are multifaceted and complex" (2020: 2), they came to conclusion that "transforming faculty-centered teaching modes into student-centered ones is also an essential approach of promoting students' learning engagement and motivation" (2020: 2).

Pozón-López et al. (2020) analysed learners' satisfaction and intention to use online courses in the future. They proved the relationship between their satisfaction and autonomous motivation with the use of technology, but also that satisfaction is affected by the course's quality, its production value, and effectiveness.

3. RESEARCH CONTEXT AND METHODOLOGY

The research reports on the results obtained from the survey conducted among 236 students and it focuses on the issue of the students' motivation to study and participate in English language classes organised in the online environment. It aims to investigate what motivated the respondents to learn and what the nature of this motivation was.

The survey was given to the first-year students of a vocational school in Belgrade at the very beginning of the school year 2021/2022 – 236 students participated in the survey, 35 boys and 201 girls, aged 15, and they came from 66 different primary schools, mainly from Belgrade and the surrounding municipalities. The survey was distributed to the respondents in English language classes in person so that the teacher could provide necessary clarifications related to certain survey questions if the students needed them.

The survey, created by the authors of the paper, consisted of three sections. The first set of the questionnaire contains statements and questions whose aim was to gather information related to the context the students were involved in during the exclusively online-organised and conducted English language classes between December 2020 and February 2021. It was the period when all schools in the Republic of Serbia were organised in the online environment due to the unfavourable COVID-19 situation. The second part of the questionnaire consists of 14 five-point scale questions that measure various aspects of students' both intrinsic and extrinsic motivation. The two open-ended questions at the end of the questionnaire aimed at gauging students' opinions reflecting their own experience related to the online learning context and what motivated or hindered them from learning. Via the illustrated form of the study, we wanted to test some of the impressions we regularly get in direct contact with students during this hybrid teaching-learning period. At the same time, the choice in relation to the form was strongly influenced by our wish to expose the respondents to a student-friendly design, resembling, to a great, natural interaction they have with the teacher during the EFL lessons. In this way, we believe, the conducted survey yielded as spontaneous responses as possible.

The analysis of the first part of the questionnaire provides data that help us describe and better understand the online contexts wherein the students worked and learned. The results obtained from a five-point Likert scale set of questions are collected and statistically presented in a table. In the statistical representation, the mean value is calculated for each statement because the sample was heterogeneous, the numbers of the respondents and statements were final and a more precise average value was aimed at. The results are also represented with standard deviation values and subsequently analysed in qualitative terms. The answers to the last two open-ended questions are classified into several categories sharing some common denominator.

3.1. RESEARCH RESULTS ANALYSIS

The analysis of the first section of the questionnaire provides a better insight into the context wherein the students had their online English language classes between December 2020 and February 2021, when all schools from the Republic of Serbia organised the teaching process exclusively online.

Table 1 shows which learning platforms the students used in their English online classes and the numbers in columns represent the frequency of their occurrence. The percentage for each category is calculated and given in the last column.

Table 1. Learning Platforms Used in English Online Classes

Learning Platform	Number of answers	Percentage
Google Classroom	191	80.93%
Microsoft Teams	28	11.86%
Zoom	7	2.97%
Viber	8	3.89%
Edmodo	2	0.85%

The answers show that the commonest learning platforms the students used was Google Classroom; Microsoft Teams, although a comprehensive learning platform offering many options for distance learning, was used almost eight times less. A small percentage of students used other platforms such as Zoom, Edmodo, and even Viber, a calling and messaging app.

Another question aimed at getting a better insight into the organisation of the teaching and learning process during the above-mentioned period contained information relating to the way lessons were organised – whether, and how often lessons were conducted in a real-time, live-streaming classroom. The results show that 49% of the students had all or the majority of the English classes held in a live-streaming classroom, with a teacher present all the time, as in a real, in-person classroom. Another 51% of the students rarely or never had classes in a live-streaming classroom, and they added that their online classes implied receiving the material, PPT presentations, and tasks from the teacher, sometimes even delivered randomly, not when English class was scheduled.

When asked to list the learning apps used during online classes (during the survey, the students were explained what these apps could include), only 24 students replied that they used interactive quizzes.

The last question belonging to the first section of the questionnaire aimed at finding whether the students had experienced pair or group work during online lessons, and only 12 of them answered affirmatively. Interestingly, none of the students who used either Zoom or Microsoft Teams – platforms that have the option of breakout rooms, answered that they had experienced such organisation in their online English classes.

The research questions (Q1–Q14) from the second part of the questionnaire are listed in Table 2, and the numbers in columns 1 to 5 indicate the frequency of their occurrence, whereby 1 is the value for ‘I strongly disagree’, 2 the value for ‘I disagree’, 3 is for ‘neither agree nor disagree’, 4 for ‘I agree’, and 5 denotes ‘I strongly agree’. The abbreviation NA stands for ‘not answered’ and the number

denotes how many students missed to provide the answer for the marked questions. The final column represents the mean value calculated for each research question.

Table 2. Questions from the questionnaire, the number of answers and the mean value

Question	1	2	3	4	5	NA	Mean	SD
Q1 I enjoyed English language online classes.	32	48	71	52	33	0	3.03	1.23
Q2 I received support and encouragement from the teacher.	24	27	56	77	52	0	3.45	1.23
Q3 The teacher gave his/her best to include me in the activities during online classes.	31	20	58	48	79	0	3.53	1.36
Q4 The teacher gave me feedback on my learning and progress.	31	21	49	63	69	3	3.51	1.34
Q5 English language classes were organised in an interesting and motivating way.	54	51	66	40	23	2	2.69	1.26
Q6 Topics, materials and tasks used in English language classes were interesting and engaging.	37	70	46	54	26	3	2.84	1.26
Q7 To study English in online environment, the biggest motivation factor was a good grade.	22	32	35	71	72	4	3.6	1.30
Q8 One of the reasons why I learned was to please my parents.	82	47	26	39	38	4	2.59	1.50
Q9 I am motivated to learn when I am surrounded by my friends and when I am involved in pair/group work.	53	28	52	48	51	4	3.07	1.45
Q10 I was motivated to study during online English language classes.	54	43	69	41	25	4	2.74	1.29
Q11 I am motivated to learn English because I would like to communicate with the foreigners.	7	8	11	63	143	4	4.41	0.95
Q12 I am motivated to learn English because I would like to listen to music / watch movies / play video games / read.	17	23	34	46	113	3	3.92	1.30
Q13 I am motivated to learn English because I know I need it for my future job/schooling.	20	6	33	59	115	3	4.04	1.24
Q14 Regardless of the circumstances, I gave my best to study and learn.	14	11	33	101	74	3	3.9	1.09

As pertains to the quantitative analysis of the last two open-ended questions, it is based on the answers to the questions allowing the respondents to reflect on their own online learning experience and comment on it. The answers to the first question that investigated what motivated students the most to learn English in the online environment could be categorised into two groups – those belonging to extrinsic and intrinsic motivation factors.

a. Several extrinsic factors were identified by the students as motivating to learn English, and these are as follows (the numbers in brackets indicate how many students mentioned them): grade (72), career, success, and further education prospects (34), the way the teacher organised and conducted classes (45), parents (6), friends (3).

b. The commonest answer the students provided for this question relates to the need to communicate in English, and even 67 students wrote that communica-

tion was the main driving force to learn English. 30 students wrote that they love English and it is their main motivation factor, while 14 of them stated that knowledge is what they aim at.

15 students explicitly wrote that nothing had motivated them to learn and participate in online English classes, and 14 students did not provide any answer to this question and left the space empty.

Some students even wrote sentences to explain what motivated them, and the commonest answers related to their teachers – from rather positive comments, such as “My teacher was brilliant, she really did her best and motivated us all with her energy and enthusiasm”, or “Every teacher’s nice word, even the slightest praise, motivated me a lot”, to those expressing dissatisfaction, such as “I motivated myself because the teacher did not”.

The second open-ended question investigates the obstacles the students encountered in the online learning environment and what hindered them from learning. The analysis reveals several types of obstacles and demotivational factors and these are as follows:

a. The lack of communication. Many students wrote that what hindered them the most from learning was the lack of communication with the teacher and some students even wrote that they did not get any support on the part of the teacher during online classes. There were 14 comments which stated that they could not communicate because they did not have online classes and that the only communication with the teacher included posting materials on some platforms and sending homework without even getting feedback. Another type of communication that the students missed was the one between and among their classmates.

b. Various distractions. The commonest types of distractions the students stated in their answers include noise and uncontrollable interference, such as turning on microphones at the same time or interrupting each other; abusing phones and other digital devices, and not paying attention during classes; technical issues and problems with the internet connection.

c. Various personal issues, such as being too shy to speak in front of everybody or turn on their cameras; laziness, the lack of concentration/motivation/interest/self-control, and other obligations. One student wrote that being at home, she had to take care of her sick mother and could not focus on the classes all the time.

d. Material overload. Students wrote that they had been overloaded with information and material, and they could not manage everything successfully.

26 students wrote “online environment” and 34 of them put “nothing” as the answer to the question. There were 5 comments indicating that some students believe that the classes were created in such a way that only high achievers could benefit from them. Two students wrote that their teachers used most of the class time to prepare some students for the English language competition. 34 students wrote that they had not encountered any problems during online classes and that they were highly motivated to learn and participate.

4. DISCUSSION

The results show that all students used some type of online tool or platform in their English language classes, and the vast majority used either Google Classroom (80.93%) or Microsoft Teams (11.86%). If we compare these results with one of the first research paper results (Tomović, Aleksić 2020) conducted in our country investigating the context wherein the online learning and teaching took place in the spring of 2020, we can conclude that since then, much progress has been made in terms of introducing professional learning platforms in schools. According to the previously mentioned research, in the study conducted among 119 English language teachers, only 3.4% used Google Meet and 1.68% used Microsoft Teams (Tomović, Aleksić 2020: 244).

On the other hand, although almost all the respondents had access to some kind of educational platform that allowed for a real-time, live-streaming lesson organisation, 51% of the students rarely or never had such classes. In their cases, online teaching was organised through posting various materials for learning and assessing. These results open the important question as pertains the reasons why these platforms and their possibilities were not used with the aim to organise lessons more effectively wherein communication between the teacher and students could be more like in a real, in-person classroom.

Another result that indicates the lack of communication relates to the absence of communication and collaboration among students since only 12 students answered that they had experienced pair or group work during online classes. Interestingly, none of the students who used either Zoom or Microsoft Teams platforms, which have excellent options for collaboration offered by breakout rooms, were among these 12 students. If these results are measured against communicative approach principles and tenets, the leading benchmarks in modern foreign language teaching that prioritise interaction and communication, we can conclude that the way the online teaching was organised considerably failed to meet these standards.

Within such a context in which the respondents learned, we can analyse their answers relating to motivational factors and how motivated they were to learn English. The average score which reflects how motivated the students were to participate and learn in the online classes amounts to 2.74. On the one hand, the highest score from the questionnaire was obtained from the statements which assessed the pragmatic side of learning the language – the respondents are aware of the importance of learning English for the purpose of communication (average score 4.41), job prospects, and career (4.04) or being able to understand various sources of leisure activities (3.92). These results show that the students are highly motivated to learn English for pragmatic purposes and that they are to a high degree driven by the extrinsic drive to learn the language. The pragmatic nature of 15-year-old students' motivation is also supported by the low average score of 2.59 obtained

from the statement which assessed to what extent the students are motivated to learn to satisfy their parents.

On the other hand, when asked to assess the online environment wherein they learned and how it affected their motivation to study, the results are not that favourable. Namely, the average score obtained for the statements which assessed how the overall organisation of the online lessons influenced students' motivation amounts to 2.69. A rather similar result – 2.84 – was obtained from the statement which reflects students' opinions about the activities, tasks, and materials used in the online classes, and whether and to what extent they were motivating for the students. This result corresponds to the context described by the respondents because only 24 students wrote that they used some interactive games and applications in their classes, which can be one of the reasons for such a low average score. Adding to this result, the last open-ended question reveals that many students (36) wrote that the material overload posted on the platforms was rather demotivating for the students.

The results also point to the crucial role the teacher has in motivation. The analysis shows that there were many polarised answers – students either highly evaluated their teacher's role in motivation or stated that little support and effort was invested on the part of the teacher. This could tell us that the quality of English language teaching varies a lot and that it highly depends on teachers and their individual effort rather than a systematic control of the quality of language teaching in general. Three statements from the questionnaire assessed the role of the teacher in motivation – the level of support they provided, the level of feedback they provided, and how much effort and will they invested in including everybody in the process of learning and the average scores are rather similar – 3.45, 3.51 and 3.53, respectively. These results are in compliance with the comments made by the students in the open-ended questions.

According to the students' answers, a strong external motivation factor was grade, with the average score of 3.6 obtained. Nonetheless, there were 44 students whose comments written in the open-ended questions indicate the presence of inner motivation, since they wrote that knowledge or love for the English language motivated them to learn the language.

5. CONCLUSION & IMPLICATIONS FOR FURTHER RESEARCH

This study focused on one of the key factors influencing the effective learning process – students' motivation to learn. Relying on the analysis of the answers provided by a group of primary-school graduates, this paper reported on the students' attitudes towards various motivational factors assessing what motivated them and to what degree to learn the English language in the online environment.

The respondents clearly emphasised the importance of being able to communicate in the English language for various purposes – whether to talk to foreigners, to travel, or work, for career, or success, and stated that this factor motivated them the most to learn the language. This result shows that the students are well aware of the purpose of foreign language learning, they have pragmatic reasons to progress and learn. On the other hand, the results show that almost half of the students did not experience much interaction and communication not only with their peers in the online teaching and learning environment but also with the teachers. What came as a worrying result was the context wherein many of the respondents learned – despite having online learning platforms, many students experienced exclusively asynchronous mode of lesson delivery, with materials posted on these platforms. Additionally, when asked to state hindering and demotivating aspects of online language learning, the students clearly wrote in their answers that it was material overload. The relevant result obtained from the study relates to the polarisation of the students' answers and emphasising their teachers' role either in a very positive or somehow negative context. The main obstacle the students recognised was the lack of communication and interaction with their teachers. There is a clear connection between the teacher's active engagement, availability during the whole learning process, activities, and organisation with the students' motivation and positive attitude towards language learning. These positive learning experiences created stronger inner motivation to learn, and over 20% of the respondents wrote that they learn English because they love it or have a desire to learn.

The results obtained from this study imply that interaction and synchronous communication need to be incorporated in online classes to motivate students to participate and learn. The emphasis on the future teacher training programmes should be on cooperative learning, as one of the most conspicuous elements that was missing in the respondents' online learning experience. What the results also point to is the fact that in an online learning environment students' motivation depends on the teacher's role and endeavours to engage students in the learning process to a high degree. The way the lessons are prepared, organised and conducted strongly influences how motivated students will be, which provides us with some valuable food for thought vis-a-vis our future language teaching-learning practices in virtual environment and could also give rise to a number of issues on how next generations of EFL teachers should be educated.

REFERENCES

Bailey, Almusharraf, Hatcher (2021): D. Bailey, N. Almusharraf, R. Hatcher, Finding satisfaction: intrinsic motivation for synchronous and asynchronous communication in the online language learning context, *Education and Information Technologies*, 26, New York: Springer, 2563–2583.

Deci, Ryan (1985): E. L. Deci, R. M. Ryan, *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behaviour*, New York: Plenum.

Doiz, Lasagabaster (2018): A. Doiz, D. Lasagabaster, Teachers' and Students' Second Language Motivational Self System in English-Medium Instruction: A Qualitative Approach, *Tesol Quarterly*, 52 (3), New Jersey: Wiley, 657–679.

Dörnyei, Csizér (1998): Z. Dörnyei, K. Csizér, Ten commandments for motivating language learners: results of an empirical study, *Language Teaching Research*, 2(3), Los Angeles: Sage, 203–229. DOI: [10.1177/136216889800200303](https://doi.org/10.1177/136216889800200303)

Gardner (1985): R. C. Gardner, *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*, London: Edward Arnold.

Heckhausen (1991): H. Heckhausen, *Motivation and Action*, New York: Springer.

Kang, Zhang (2020): X. Kang, W. Zhang, An experimental case study on forum based online teaching to improve student's engagement and motivation in higher education, *Interactive Learning Environments*, Oxfordshire: Taylor and Francis (online). DOI: [10.1080/10494820.2020.1817758](https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1817758)

Lamb, Arisandy (2020): M. Lamb, F. E. Arisandy, The Impact of Online Use of English on Motivation to Learn, *Computer Assisted Language Learning*, 33(1–2), London: Taylor & Francis Group, 85–108.

Lin, Zhang, Zheng (2017): C. H. Lin, Y. Zhang, B. Zheng, The roles of learning strategies and motivation in online language learning: A structural equation modeling analysis, *Computers and Education*, 113, Amsterdam: Elsevier, 75–85.

Noels, Pelletier, Clement, Vallerand (2000): K. A. Noels, L. G. Pelletier, R. Clement, R. J. Vallerand, Why Are You Learning a Second Language? Motivational Orientations and Self-Determination Theory, *Language Learning*, 50(1), Michigan: Language Learning Research Club, 57–85.

Oxford, Shearin (1994): R. Oxford, J. Shearin, Language Learning Motivation: Expanding the Theoretical Framework, *The Modern Language Journal*, 78(1), New Jersey: Wiley, 12–28.

Pozón-López, Higuera-Castillo, Muñoz-Leiva, Liébana-Cabanillas (2020): I. Pozón-López, E. Higuera-Castillo, F. Muñoz-Leiva, F. J. Liébana-Cabanillas, Perceived user satisfaction and intention to use massive open online courses (MOOCs), *Journal of Computing in Higher Education*, 33(1), New York: Springer, 85–120, <https://doi.org/10.1007/s12528-020-09257-9>.

Tomović, Aleksić (2020): N. Tomović, M. Aleksić, Onlajn nastava engleskog jezika u Srbiji tokom epidemije virusa COVID-19, *Komunikacija i kultura online*, XI/11, Beograd: FOKUS, 241–250, <https://doi.org/10.18485/kkonline.2020.11.11.13>.

Ushida (2005): E. Ushida, The Role of Students' Attitudes and Motivation in Second Language Learning in Online Language Courses, *CALICO Journal*, 23(1), Sheffield: Equinox Publishing Ltd, 49–78.

Xiaowei, Zhang (2020): K. Xiaowei, W. Zhang, An experimental case study on forum based online teaching to improve student's engagement and motivation in higher education, *Interactive Learning Environments*, Oxfordshire: Taylor and Francis (online). DOI: [10.1080/10494820.2020.1817758](https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1817758)

Маријана М. Продановић

Валентина М. Гаврановић

Универзитет Сингидунум

Пословни факултет

Катедра за англистику

ШТА МОТИВИШЕ УЧЕНИКЕ У ОНЛАЈН-НАСТАВИ СТРАНОГ ЈЕЗИКА: СВЕДОЧЕЊЕ ИЗ ВИРТУЕЛНЕ УЧИОНИЦЕ

Резиме: Чини се да пандемија изазвана вирусом ковид 19 интензивно утиче на нашу свакодневницу већ више од годину дана. Неупитно је да су разнолике области живота и рада измениле своје традиционалне облике, у настојању да, најпре, опстану, али, исто тако, да се прилагоде наметнутим потребама. Међу њима се свакако налази и област образовања – у чијим су се оквирима како наставници, ученици, тако и сви други учесници образовних активности – које се дешавају од најранијих дана, преко основног, средњошколског, до високог, као и целоживотног образовања – готово у тренутку – нашли пред задатком потпуне промене свих модела наставних активности на које су до тада навикли. Образовне институције широм света реаговале су промптно на све нове захтеве, у настојању да се образовање, као карика чији значај се не сме умањити ни под каквим околностима, не зауставља.

Овај рад тежи да осветли феномен мотивације ученика који су, попут многих вршњака широм света, били изложени онлајн-моделу наставе страног језика. Ослањајући се на одговоре ученика који су управо комплетирали свој основни циклус образовања, рад, уз употребу квантитативне, али и квалитативне анализе, указује на њихове ставове у вези са факторима који утичу на степен мотивације у виртуелној учионици у којој се учи страни језик.

И поред тога што, на основу добијених резултата, можемо да закључимо да су испитаници и даље свесни важности познавања енглеског језика у савременом свету, те да наведено представља један од мотива за учење овог језика, уз љубав према самом језику уопште, вреди указати на то да резултати посебно наглашавају њихов став којим се наглашава потреба за већим степеном интеракције у виртуелним учионицама, односно онлајн-окружењу, а када је у питању учење страног језика – што, несумњиво, може бити водила свим учесницима образовних процеса који настоје да исте унапреде и, на том путу, утичу на степен мотивације.

Кључне речи: ковид 19, онлајн-окружење, настава страног језика, мотивација.

Васиљка Д. Микић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука
у Јагодини
Студент докторских студија

УДК 37.018.43:37.011.3-051:811.163.41:[616.98:578.834
DOI 10.46793/Uzdanica18.П.145М

Оригинални научни рад
Примљен: 1. октобар 2021.
Прихваћен: 26. новембар 2021.

Ана П. Ђорђевић
Универзитет у Београду
Филолошки факултет
Студент докторских студија

СТАВОВИ УЧИТЕЉА И НАСТАВНИКА СРПСКОГ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ О НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА НА ДАЉИНУ ЗА ВРЕМЕ ВАНРЕДНОГ СТАЊА УСЛЕД ПАНДЕМИЈЕ ВИРУСА КОВИД 19¹

Апстракт: Пандемија изазвана вирусом корона одразила се на све области живота, па и на образовни систем, изазвавши затварање школа и спровођење наставе на даљину. Стога, у раду приказујемо истраживање чији је циљ био да се утврде ставови учитеља и наставника српског језика и књижевности о настави српског језика и књижевности на даљину за време ванредног стања. Истраживање је реализовано у јулу 2020. године на случајном узорку који је чинило 302 испитаника са територије Републике Србије – 173 наставника српског језика и књижевности у основној школи и 129 учитеља. За потребе истраживања креиран је посебан упитник. Подаци су обрађени квалитативном тематском анализом индуктивног типа.

Резултати истраживања показују да је уз добру припрему и организацију могуће остварити неке од циљева наставног предмета Српски језик наставом на даљину. Ипак, већина испитаника се слаже да су непосредна комуникација и *жива реч* незаменљиве у настави овог предмета.

Кључне речи: вирус корона, настава на даљину, дигитална настава, наставници српског језика и књижевности, учитељи, српски језик, основна школа.

¹Рад је настао као резултат истраживања у оквиру билатералног пројекта „Кризе, изазови и савремени образовни систем” који реализују Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу (Србија) и Филозофски факултет Универзитета Црне Горе (Црна Гора) (2021–2023).

УВОД

Иако учење на даљину постоји још од 19. века, у нешто другачијем облику од данашњег (Зеновић, Багарић 2014; Каламковић, Халаши, Каламковић 2013; Петровић 2009; Станковић 2006), за већину наставника оно је представљало наглу и неочекивану новину изазвану пандемијом услед вируса корона. С друге стране, заступљеност ИКТ у настави је значајна, што није изненађујуће будући да су ове технологије доступне и наставницима и ученицима. Деца су од најранијег детињства окружена дигиталним уређајима, те им је ова врста технологије позната, „пријатељска”. Користе их кад год то могу, поједини чак и за време наставе, додуше кришом, док „традиционалну школу не разумеју и не сматрају ’својом’” (Ристић, Благданић 2017: 2). Иновирањем наставног процеса употребом ИКТ решава се један од највећих проблема данашњице по питању наставе – проблем мотивације. Она је веома важна, ако не и најважнија, за постизање бољих постигнућа ученика, остваривање циљева и исхода учења (Миљковић, Петојевић, Жижовић 2016). Осим тога, дигитална компетенција је једна од осам компетенција за целоживотно образовање које је одредила Европска унија како би се одговорило изазовима развоја друштва (Европски парламент и Савет Европске уније 2006, в. и *Закон о основама система образовања и васпитања* 2017).

О настави на даљину, образовању на даљину, електронском учењу, доста се писало (Зеновић, Багарић 2014; Каламковић, Халаши, Каламковић 2013; Милићевић, Милићевић, Милић 2014; Миљковић, Петојевић, Жижовић 2016; Петровић 2009; Покорни 2009; Солеша 2007; Станковић 2006). Бројне су погодности које овај вид наставе доноси: мотивација (Миљковић, Петојевић, Жижовић 2016), могућност целоживотног учења (Ивановић, Чапо 2011; Каламковић, Халаши, Каламковић 2013; Покорни 2009), персонализовано учење, односно индивидуализација (Абакумова и др. 2019; Буха, Васиљевић, Ђенић 2017; Ивановић, Чапо 2011; Милићевић, Милићевић, Милић 2014; Солеша 2007), учење својим темпом применом сопственог стила учења (Каламковић, Халаши, Каламковић 2011; Каламковић, Халаши, Каламковић 2013; Покорни 2009). Међутим, учење или образовање на даљину захтева одређене ресурсе који нису доступни свим наставницима и ученицима. Можемо претпоставити да је ово био један од највећих проблема током планирања и реализације наставе на даљину за време ванредног стања у Србији на свим нивоима образовања.²

Како је образовање у марту 2020. године услед пандемије изазване вирусом корона из „реалног” премештено у дигитално окружење у року од

² Истраживање које је спроведено у Бангладешу 2020. године показало је да су управо доступност и техничка незахтевност једна од позитивних страна коришћења друштвених мрежа у образовне сврхе у високом образовању за време пандемије изазване вирусом ковид 19 (Раби, Смита, Мохамед 2020).

неколико дана, наставници су морали да у кратком временском периоду испланирају, организују и почну са реализацијом наставе на даљину. Како прилагодити наставу нечега тако живог као што је језик дигиталној настави, „спаковати” га у питања, задатке, презентације? Како основно средство комуникације свести на тастатуру? Управо то је и био *циљ нашег истраживања*: утврдити ставове учитеља и наставника српског језика и књижевности у основној школи о настави предмета Српски језик на даљину на основу тромесечног искуства. Занимало нас је како су се снашли у тој наметнутој улози, коју област овог предмета су лако прилагодили настави на даљину и које су предности и недостаци оваквог вида наставе.

МЕТОД

Узорак. Истраживање је реализовано у јулу 2020. године на случајном узорку који је чинило 302 испитаника са територије Републике Србије, и то 173 наставника српског језика и књижевности у основној школи (57,3%) и 129 учитеља (42,7%). Особа женског пола било је 288 (95,4%), од тога 165 (57,3%) наставника српског језика, 123 (42,7%) учитеља, а мушког 14 (4,6%): 8 (57,1%) наставника српског језика и књижевности и 6 (42,9%) учитеља. Највећи број испитаника је старости између 41 и 50 година (38,7%), радног стажа од 11 до 20 година (38,1%) и завршених основних академских студија (65,2%).

Инструмент. За потребе истраживања креиран је упитник који је поред питања о општим карактеристикама испитаника (пол, старост, степен образовања, радно место, године радног стажа, разред коме предаје), садржао и две тематске целине. Прву тематску целину чинила је скала учесталости од пет категорија (*никад, рејко, њонекад, често, свакодневно*) помоћу које је требало да наставници изразе у којој мери примењују неке од карактеристика наставе на даљину: Користим дигиталне технологије у настави српског језика и књижевности; Наставу прилагођавам индивидуалним карактеристикама ученика; Ученици добијају домаће задатке; Формативно оцењујем ученике; Иновативан сам када реализујем наставне садржаје. Другу тематску целину чинила су питања и тврдње у вези са наставом на даљину која је реализована на територији Републике Србије у периоду март – јун 2020. године. У овој целини дата су питања вишеструког избора (Коју/е платформу/е сте користили за реализацију наставе на даљину? и Које дигиталне алате сте користили у настави на даљину?; На који начин сте спроводили провере? и Дигиталну наставу је лако применити: у граматички, језичкој култури, књижевности – ово питање је пратило питање отвореног типа у коме се тражило објашњење одговора). Такође, испитаници су на петостепеној скали Ликертовог типа (од потпуног неслагања до потпуног слагања) изражавали своје слагање односно

неслагање са тврдњама (укупно деветнаест) у вези са наставом на даљину, њеним планирањем, реализацијом и повратним информацијама. Поред тога, дата су и питања отвореног типа која се тичу предности и недостатака, као и потешкоћа на које су наставници наилазили током реализације ове врсте наставе.

Анализа њогаиџака. Анализа података се одвијала у више фаза. Прву фазу чинило је упознавање са самим добијеним материјалом. На основу прикупљеног материјала, а у складу са циљем нашег истраживања, одлучиле смо се за квалитативну тематску анализу индуктивног типа. Анализирале смо одговоре на питања везана за област наставе српског језика у којој је лако применити дигиталну наставу и зашто, које су предности овог типа наставе и који су недостаци.

Тематска анализа индуктивног типа се одвијала кроз неколико етапа (Вилиг 2013). Прво смо се упознале са материјалом (одговорима испитаника), читајући више пута, како бисмо идентификовале и забележиле почетне идеје у вези са циљем истраживања. Затим смо издвајале кодове, односно делове одговора, за свако питање отвореног типа појединачно, који су важни за циљ истраживања. Кодове смо, даље, груписале по сличности и на тај начин смо утврдиле и именовале теме. За потребе овог процеса правиле смо кодне шеме, које су нам биле основа за даљу анализу и интерпретацију података. Како бисмо дошле до ваљаних закључака, неопходно је било враћати се како на одговоре испитаника, тако и на кодну шему. На тај начин смо проверавале да ли су све теме идентификоване, као и да ли је могуће неке теме интегрисати у теме вишег реда. Последња етапа била је писање финалног извештаја, односно интерпретација добијене тематске структуре података. У њему су изнети репрезентативни исечци одговора испитаника.

РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

НАСТАВА НА ДАЉИНУ У ОБЛАСТИ ЈЕЗИКА

Посматрано на нивоу целокупног узорка, 110 испитаника (36,4%) означило је да је наставу на даљину лако применити у области језика. Од укупног броја, за ову област се определило 58 наставника српског језика и књижевности (19,2%) и 52 учитеља (17,2%). Како је питање вишеструког избора, са могућношћу да се означи више одговора (области), њих 55 (18,2%) је језик удружило са једном или обе преостале области овог наставног предмета (књижевност и језичка култура).

Ово питање је праћено питањем отвореног типа које је захтевало од испитаника да образложе због чега су се определили за одређену област као област у којој је лако применити наставу на даљину. На основу добијених

одговора, издвојиле смо четири категорије одговора: (1) *Природа градива*, (2) *Мноштво досиђујној материјала и алати*, (3) *Лака провера усвојености градива* и (4) *Није лако*.

(1) *Природа градива*. Овом категоријом обухваћени су одговори који се односе на саме наставне садржаје, на њихову флексибилност, односно прилагодљивост условима учења на даљину. Највећи број одговора припада управо овој категорији – 64,5%. Наставници/учитељи сматрају да је градиво језика (првенствено граматике) такво да се може у одређеној мери успешно савладати коришћењем адекватних примера и поштовањем правила.

ГраMATика = математика, прецизно, јасно, кратко упутство и одговори. (Учитель, 21–30 година радног стажа)

Чини ми се да је то било лакше сажети и фокусирати се на кључна правила, примере, објашњења, додатне инструкције, примену кроз мноштво примера, уочавање најчешћих недоумица и грешака, увежбавање, као и проверу савладаног. (Наставник српског језика и књижевности, 6–10 година радног стажа)

Иако граматика заиста обилује правилима и захтева велики број примера, не смемо заборавити да је она много више од тога. „Свођење граматике на сувопарна правила и њено учење изоловано од језичке праксе – води у *граматизовање*. Када год ученике затрпавамо гомилом дефиниција, правила и термина – то је знак да настава граматике није добра” (Милатовић 2019: 377). Остаје питање: да ли је заиста градиво граматике такво да се може прилагодити и усвајати путем наставе на даљину, ако изузмемо (групне) видео-позиве, путем Зума, Гугл мита, који ни у једном одговору нису поминути (претпоставља се да је тако због неуједначених техничких могућности наставника и ученика)?

(2) *Мноштво досиђујној материјала и алати*. Од 110 испитаника који су језик издвојили као област у којој је лако применити наставу на даљину, 12,7% као разлог таквог избора наводи одговоре које смо сврстали управо у ову категорију. Они наводе да на интернету постоје различити видео-снимци часова, презентације кроз које су обрађени одређени наставни садржаји, као и алати помоћу којих се могу креирати квизови и занимљиви задаци за утврђивање и проверавање усвојености градива.

Могуће је постављати задатке и квизове који су занимљиви ученицима па на тај начин лако упамте граматичка правила. (Наставник српског језика и књижевности, 11–20 година радног стажа)

Зато што су доступни алати који се лако и ефикасно користе, а задаци могу бити разноврсни и корисни. (Учитель, 21–30 година радног стажа)

(3) *Лака провера усвојености градива.* Оно што је важно за било коју врсту учења јесте повратна информација, *доказ* да је знање стечено и да ученик уме да га примени у различитим ситуацијама. ИКТ обилују алатом који је доступан и лак за коришћење, а који наставницима може обезбедити повратну информацију о стеченом знању и његовој примени од ученика. Не чуди зато што је 15,4% испитаника дало одговоре који се тичу управо повратне информације, провере нивоа усвојености градива.

Зато што је могуће направити погодне Едмодо упитнике и гугл упитнике, којима ћемо конкретно проверити да ли су садржаји усвојени. (Учитељ, 31–40 година радног стажа)

Јер је конкретна и могуће је лако писменим путем проверити степен усвојености. (Учитељ, 21–30 година радног стажа)

Оно што се један део наставника/учитеља пита, а што и нас наводи на размишљање јесте колико су ученици заиста самостални при изради провера током наставе на даљину, то јест да ли су резултати онлајн-тестова заиста репрезентативни када је њихово знање у питању.

(4) *Није лако.* Како су сва питања у упитнику била означена као обавезна, испитаници су морали да означе најмање једну област предмета Српски језик за коју сматрају да је лако применити дигиталну наставу и да наведу разлог за такав избор. Зато је део испитаника одговорио да је ни у једној области није лако применити, али да су изабрали језик јер је *можда* лакше него у преостале две области. Ти испитаници чине 7,4% укупног броја оних који су се определили за језик.

Из већине одговора сврстаних у ову категорију може се наслутити да, иако се садржаји језика у одређеној мери могу прилагодити настави на даљину, (не)услови за рад техничке природе (недостатак техничких уређаја, нестабилност интернет везе и слично), као и (не)способност ученика да самостално уче вођени смерницама и примерима умногоне утичу на квалитет наставе на даљину, ако нису и од пресудног значаја. Стога би требало да управо они буду полазна тачка при организацији и реализацији ове врсте наставе.

НАСТАВА НА ДАЉИНУ У ОБЛАСТИ КЊИЖЕВНОСТИ

Од укупног броја испитаника, њих 100 (33,1%) означило је књижевност као област српског језика у којој је лако применити наставу на даљину. Тој групи припада 60 наставника српског језика и књижевности (19,9%) и 40 учитеља (13,2%). Ово нас не изненађује јер стваралачки модели обраде књижевноуметничког дела (попут истраживачких задатака) захтевају од

ученика да буде „активни саучесник у откривању уметничких лепота једног књижевног дела” (Милатовић 2019: 277). Будући да је питање вишеструког избора, са могућношћу да се означи више одговора (области), њих 46 (15,3%) је књижевност удружило са једном или обе преостале области овог наставног предмета (језик и језичка култура).

На основу добијених одговора на питање отвореног типа у коме се тражило објашњење зашто је дигиталну наставу лако применити у одређеној области Српског језика, издвојиле смо осам категорија одговора: (1) *Природа ђрадива*, (2) *Мноштво досиујиној материјала и алајта*, (3) *Лака ђровера усвојености ђрадива*, (4) *Добра ђоврајина информација*, (5) *Индивидуализација*, (6) *Самосталности ученика у раду*, (7) *Мојивација* и (8) *Није лако*. Поједини одговори се могу сврстати у две категорије, док је у категоријама *Лака ђровера усвојености ђрадива*, *Добра ђоврајина информација*, *Индивидуализација* и *Мојивација* број одговора једноцифрен.

(1) *Природа ђрадива*. У ову категорију сврстале смо одговоре наставника/учитеља који књижевност виде као област која се може прилагодити настави на даљину, чији се одређени циљеви у великој мери могу остварити кроз добро припремљен материјал, односно питања за обраду неког књижевноуметничког дела. Како наводе, у књижевности нема толико правила, дефиниција, примера и зато ју је лакше припремити и реализовати на даљину него друге области Српског језика. Чак 28,8% одговора је сврстано у ову категорију.

Истраживачким задацима се може усмеравати читалачка пажња ученика; писци „помажу” у разумевању и мотивисању; у делима су присутне експлицитне поруке; мање је термина него у граматичи... (Наставник српског језика и књижевности, 31–40 година радног стажа)

Ученицима се дају питања која их воде кроз тумачење текста; лакше их је усмеравати ка исходу. (Наставник српског језика и књижевности, 21–30 година радног стажа)

Праћењем методског поступка у обради штива кроз полупрограмирани материјал. (Учитељ, 21–30 година радног стажа)

Иако су наводи и наставника српског језика и књижевности и учитеља исправни, иако је субјективни доживљај и те како важан за тумачење и разумевање књижевноуметничког дела, не смемо заборавити на сазнања до којих је дошла наука о књижевности о тим делима. Поред слојевитости и вишезначности књижевног дела, у наставној пракси морамо примењивати та сазнања (Милатовић 2019).

(2) *Мноштво доспунивој материјала и алата*. За наставнике данашњице мотивација ученика постала је један од највећих изазова, нарочито за читање. Захваљујући интернету, наставници/учитељи могу пронаћи мноштво корисног материјала (видео-клипова, презентација, фотографија, интервјуа са писцима/песницима, аудио-записа одређених књижевних дела, снимака позоришних представа и слично). Коришћење таквих материјала у настави, било у учионици било на даљину, делује мотивишуће на ученике. Највећи проценат одговора испитаника који су се определили за књижевност као област Српског језика у којој је лако применити наставу на даљину наводи да доступност различитих извора информација, материјала и алата доводи до успешније реализације наставе Српског језика и књижевности на даљину – 34,6%.

Повратна информација коју ученик добија од наставника/учитеља је другачија у настави на даљину. Иако ИКТ ученицима пружају велики број информација и различитог мање или више квалитетног материјала, оне не могу да замене повратну информацију коју ученик добија у учионици и од наставника/учитеља и од других ученика. На разумевање и тумачење књижевног дела утиче читалачко искуство појединца, његове способности да запажа елементе и структуру тог дела, циља сазнања и слично (Милатовић 2019). Зато је за сваког појединца важно да чује мишљење и запажања и других, да сагледа то књижевно дело и из другог угла, да развија критичко мишљење, да дискутује, образложи и аргументује сопствени став.

(3) *Лака провера усвојености градива*. Помало нас изненађује што смо наишле на одговоре који се тичу провере усвојености градива. Као што смо и раније истакле, књижевност се разликује од граматике, а сваки појединац је доживљава и тумачи сходно свом искуству, сензибилитету и знањима. Одговора који су сврстани у ову категорију је мало – 2,9%.

Ученици самостално читају текст својим темпом, а проверу разумевања је могуће урадити путем упитника. (Учитељ, 21–30 година радног стажа)

Лакше је проверити научено. (Наставник српског језика и књижевности, 21–30 година радног стажа)

(4) *Добра повратна информација*. Као и претходну категорију, и ову чини мали број одговора испитаника, само 2,9%. У настави на даљину постоји више начина на које се може доћи до повратне информације, а како пишу наши испитаници, у области књижевности је та повратна информација била добра, ученици су успешније усвајали и проширивали знања из ове области у односу на преостале две.

Ученици у четвртом разреду уз помоћ родитеља раде све и сматрам да је у тој области најбоље сналажење... (Учитељ, 21–30 година радног стажа)

Јер су, у пракси, ученици били продуктивнији у анализи књижевних дела. (Наставник српског језика и књижевности, 11–20 година радног стажа)

(5) *Индивидуализација*. Како је сваки ученик личност за себе и напредује својим темпом, настава на даљину и те како може допринети индивидуализацији наставног садржаја. Ученици имају више времена за читање и тумачење књижевноуметничког дела, као и за одговарање на задата питања или други вид задатка добијен од наставника. Овакав вид наставе пружа им могућност да слободније искажу своје мишљење, нарочито стидљиви, повучени ученици. Из добијених одговора испитаника које смо сврстале у ову категорију (5,8%) видимо да су управо слобода изражавања мишљења и могућност напредовања сходно сопственим могућностима биле од пресудног значаја за одабир књижевности као области Српског језика у којој је лако применити наставу на даљину.

Због могућности изражавања сопственог мишљења у виду есеја, одговарање на питања, слободе тумачења и доживљавања текста. (Учитељ, 21–30 година радног стажа)

Зато што ученици јасније могу дефинисати свој став о књижевном делу. Лакше је и препознати ако је преузео нечије мишљење са интернета и анулирати такав одговор. (Наставник српског језика и књижевности, 11–20 година радног стажа)

(6) *Самосталности ученика у раду*. Судаћи по одговорима испитаника, књижевност је област Српског језика у којој ученици могу бити самосталнији него у преостале две. Зато нас не изненађује што 12,5% одговора припада овој категорији. Наравно, степен самосталности зависи и од узраста ученика – ученици старијих разреда, чак и трећег и четвртог, самосталнији су од ученика првог и другог разреда.

Ученици самостално читају дело, а кроз упутства и питања раде анализу. (Наставник српског језика и књижевности, 0–5 година радног стажа)

Јер ученици могу послушати текст... и радити самостално анализу... што исто зависи који су разред... (Учитељ, 11–20 година радног стажа)

Више пута смо нагласиле да су повратна информација наставника/учитеља, као и мишљење других о одређеном књижевноуметничком делу веома важни за тумачење и разумевање тога дела. Наставник своју повратну

информацију током наставе на даљину може дати писменим путем, али не може гарантовати да ће је ученик разумети и прихватити на прави начин. Самосталност је важна, али непосредна комуникација и размена мишљења су незаменљиви.

(7) *Мотивација*. Иако мали број одговора припада овој категорији (два – 1,9%), они нису занемарљиви. У 21. веку, када су бројни дигитални уређаји доступни детету од најранијег детињства, у времену у коме су деца визуелни типови, а школа и титула *шћребера* на најнижој друштвеној лествици, мотивација је нешто о чему се најчешће прича на разредним већима, у школским колективима, на стручним усавршавањима. Вечити проблем је како ученика заинтересовати за учење, читање, промишљање и критички осврт према нечему. Настава на даљину, која по својој природи захтева употребу управо дигиталних технологија, могла би бити одличан мотиватор. Спој занимљивог и корисног. Доступност уређаја и многобројних извора информација требало би да повећају мотивацију ученика за учење.

Лакше се покреће дискусија о књижевним делима. (Наставник српског језика и књижевности, 0–5 година радног стажа)

Јер ученици су мотивисанији да читају, истражују онлајн. (Наставник српског језика и књижевности, 11–20 година радног стажа)

Изнанађујуће је то што су наставници/учитељи у својим одговорима који су сврстани у категорију (2) *Мноштво досћујних материјала и алата* помињали доступност великог броја материјала и алата, али се ниједан од њих није сетио да помене мотивацију. Баш тај материјал и ти алати требало би да буду искоришћени као мотиватори. Верујемо да су наставници и учитељи у својим одговорима изоставили мотивацију због неуједначених техничких могућности ученика на нивоу одељења, као и дечје и родитељске дигиталне писмености која, нарочито у мањим срединама, није на завидном нивоу.

(8) *Није лако*. Велики проценат испитаника (10,6%) дао је одговоре у којима каже да наставу на даљину није лако применити у књижевности или уопште у предмету Српски језик. Означили су област *књижевности* само зато што је питање било обавезно, а она им се чинила најмање тешком за прилагођавање овој врсти наставе.

Питање је обавезно али моје мишљење да нигде није лако. (Учитељ, 21–30 година радног стажа)

Не сматрам да је лако, али је лакше него језичку културу за коју је углавном неопходна „жива” реч и граматика, за коју је неопходна интеракција. (Наставник српског језика и књижевности, 11–20 година радног стажа)

Није лако, али је иоле изводљиво. Остале области је веома тешко реализовати, јер је потребно објашњавати. (Наставник српског језика и књижевности, 11–20 година радног стажа)

Кроз сваку од категорија се провлачи чињеница да је природа књижевности као области предмета Српски језик таква да се може прилагодити настави на даљину. Циљеви наставе ове области могу се остварити у великој мери, до повратне информације се може доћи, а чак и ученици млађих разреда, изузев првог и дела ученика другог разреда, могу самостално да ураде задато. И поред мноштва доступних и корисних информација, видео-клипова и аудио-снимака који могу бити мотивишући, интеракција са другима је можда и од пресудног значаја за тумачење књижевноуметничког дела, али и за развој критичког мишљења.

НАСТАВА НА ДАЉИНУ У ОБЛАСТИ ЈЕЗИЧКЕ КУЛТУРЕ

Од укупног броја испитаника ($N = 302$), најмањи број се определио за језичку културу као област предмета Српски језик у којој је лако применити наставу на даљину – њих 32 (10,6%) – 22 (7,3%) наставника српског језика и књижевности и 10 (3,3%) учитеља. Међутим, њих 14 (6 наставника српског језика и књижевности и 8 учитеља) ову област је удружило са језиком и 5 наставника српског језика и књижевности са књижевношћу.

Језичка култура је специфична област и захтева синергију усменог и писменог изражавања: „Говор је припрема за писање, а писање подстиче говор” (Милатовић 2019: 337). Стога не изненађује што се овај број испитаника определио за ову област.

На основу добијених одговора, издвојиле су се следеће категорије: (1) *Природа трагична*, (2) *Мноштво досљудној материјала и алаша*, (3) *Добра повратна информација*, (4) *Самосталност ученика у раду* и (5) *Није лако*.

(1) *Природа трагична*. Наставници/учитељи чији су одговори сврстани у ову категорију базирали су се на писменом изражавању. Сматрају и да ова област не мора нужно бити „обрађена” у учионици, а неки наглашавају да је дигитална писменост део језичке културе. Овој категорији припада 33,3% одговора.

Зато што је дигитална писменост неизоставни део језичке културе. (Наставник српског језика и књижевности, 6–10 година радног стажа)

Ученици могу написати радове и послати их. (Наставник српског језика и књижевности, 11–20 година радног стажа)

Језичка култура се не развија само у учионици. (Учитељ, 21–30 година радног стажа)

(2) *Многићво гостујиној материјала и алати.* Међу одговорима за сваку од области Српског језика провлачила се категорија која се тиче доступности разноврсног материјала и алата који су у великој мери једноставни за коришћење, уједно и занимљиви ученицима. Овој категорији припада три одговора, односно 11,1% одговора и дали су их наставници српског језика и књижевности. Међутим, већина одговора које су дали образлажући разлог одабира ове области као оне у којој је лако применити наставу на даљину, као и у претходној категорији, односе се на одређена правила која се усвајају и могу се проверити квизовима и тестовима знања. Још једном изражавамо своју забринутост због недовољног познавања ове области Српског језика, али и природе и садржаја овог наставног предмета.

Користећи различита средства боље се памти. (Наставник српског језика и књижевности, 11–20 година радног стажа)

Због коришћења различитих алата. (Наставник српског језика и књижевности, 11–20 година радног стажа)

Игре, квизови и самостални рад и провера занимљиви су ученицима, а у овој области се може применити. (Наставник српског језика и књижевности, 21–30 година радног стажа)

(3) *Добра ѿвратиња информација.* Добра повратна информација, судећи по одговорима наших испитаника, јесте она која приказује успешан рад ученика, очекивани ниво знања и способности и оствареност исхода у оним разредима у којима је настава оријентисана на њих (први, други, пети и шести), односно стандарда у осталим разредима. Испитаника са оваквом повратном информацијом је три, односно 11,1%.

Имала сам добро искуство у пар наврата. Можда ми се посрећило са задацима. (Наставник српског језика и књижевности, 21–30 година радног стажа)

Заправо прави одговор је ЛАКШЕ је применити. Моје тромесечно искуство је показало да су садржаје језичке културе брже и боље усвајали од садржаја из граматике и књижевности. Претпостављам да је то због тежине, тј. лакоће садржа-

ја. Језичка култура је била најједноставнија и отуда и лакша примена. (Наставник српског језика и књижевности, 11–20 година радног стажа)

На практичним примерима сам уочила да су ученици најлакше и најбрже усвајали садржаје језичке културе, иако ни то није било потпуно ефектно. (Учитељ, 21–30 година радног стажа)

(4) *Самосталност ученика у раду.* За област језичке културе битно је да се ученици осамостале. Од првог разреда их треба поступно оспособљавати за правилно усмено и писмено изражавање (Милатовић 2019). Како је један од циљева наставе Српског језика и књижевности развијање способности запажања, закључивања, анализе и синтезе, развијање критичког мишљења (Николић 2012), самосталност је важна ако је пропраћена адекватном повратном информацијом наставника/учитеља. Зато је очекивано што су испитаници баш за ову област Српског језика као олакшицу при примени наставе на даљину наводили самосталност у раду. Таквих одговора је шест, односно 22,2%.

Ученички одговори су усмени тако да не постоји могућност да домаћи уради родитељ или неко други. (Учитељ, 21–30 година радног стажа)

Ученици треба да буду оспособљени за изражавање свог става. (Наставник српског језика и књижевности, 11–20 година радног стажа)

(5) *Није лако.* Као и код претходне две области, и у области језичке културе наишле смо на одговоре испитаника који говоре да није лако применити наставу на даљину ни у једној области, али да су морали да означе једну будући да је питање било обавезно. Неки су се одлучили за ову област само зато што је било лакше њу прилагодити настави на даљину него преостале две области. Такви одговори чине 22,2% укупног броја одговора који припадају језичкој култури.

Ниједна од понуђених опција није лака за применити код млађег школског узраста. Књижевност сам избегавала да обрађујем у току наставе на даљину. Сматрам да је то немогуће, осим ако се настава изводи путем неке платформе за видео-позиве. Граматичке садржаје смо утврђивали путем игрица и квизова. Обрада нових лекција је била много тешка. Без помоћи родитеља, објашњавања и појашњавања нових појмова деца не могу самостално усвојити нове лекције. Једина могућност су платформе за видео-позиве, али деца овог узраста не могу самостално да им приступе, дешава се много техничких проблема у пракси. (Учитељ, 21–30 година радног стажа)

Од наведене три области, одабрала сам ону у којој је то најмањи проблем применити, а не ону у којој је то заиста лако извести. Мишљења сам да алати које пружа дигитална настава могу бити одлична допуна традиционалној настави, а никако потпуна замена... (Наставник српског језика и књижевности, 11–20 година радног стажа)

Они који су означавали две или све три области Српског језика кроз образложење свог избора наводили су сличне тврдње као и они који су се одлучили за једну област. Таквих испитаника је 60 (19,9%). Преовладавају мишљења да се може пронаћи доста квалитетног материјала и алата, да се уз добру припрему може већина садржаја прилагодити настави на даљину. Такође, поједини истичу да настава на даљину може бити допуна редовној настави у учионици, али не и да је замени.

ПРЕДНОСТИ НАСТАВЕ НА ДАЉИНУ ПРЕДМЕТА СРПСКИ ЈЕЗИК И КЊИЖЕВНОСТ

Питање везано за предности и недостатке наставе предмета Српски језик и књижевност на даљину било је отвореног типа и захтевало је од испитаника да образложе предности наставе на даљину. На основу добијених одговора, издвојиле смо седам категорија одговора: (1) *Оцењивање*, (2) *Индивидуализација / Неповање личних афинитета ученика*, (3) *Разноврсна обрада садржаја*, (4) *Ученици су активни учесници наставног процеса*, (5) *Усавршавање дијигиталне писмености*, (6) *Лакше усвајање правописних правила*. Треба нагласити да се од 302 испитаника 76 изјаснило да предности нема.

Нужно зло. (Наставник српског језика и књижевности, 21–30 година радног стажа)

Не постоје предности, дигитална настава може обогатити редовну наставу, може јој бити изванредна допуна, нешто што ће утицати на заинтересованост ученика, развијати њихову функционалну или дигиталну писменост, али никад не може заменити непосредну наставу. (Наставник српског језика и књижевности, 6–10 година радног стажа)

(1) *Оцењивање*. Оцењивање је саставни део процеса наставе и учења којим се обезбеђује стално праћење остваривања прописаних исхода и стандарда постигнућа ученика, а за ученике са сметњама у развоју и инвалидитетом прилагођених циљева, садржаја и исхода у савладавању индивидуалног образовног плана. Посебно је битан сегмент откада су дата упутства за оцењивање на даљину за време ванредне ситуације. Учитељи и наставници су

наводили да им је овај вид наставе олакшао оцењивање и омогућио да лакше формативно и сумативно оцењују ученике:

Ученику је доступан већи избор извора информација када су у питању истраживачки задаци. (Учитељ, 6–10 година радног стажа)

Предност је једино у мноштву дигиталних наставних материјала који ученицима могу омогућити бољу мотивацију за стицање знања. Корисно и код краћих провера, систематизације (нпр. игрице, квизови). Ипак, ништа не може да замени „живу” реч наставника и класичан облик наставе. (Наставник српског језика и књижевности, 11–20 година радног стажа)

(2) *Индивидуализација*. Испитаници су управо индивидуализацију препознали као предност наставе на даљину, те наводе:

Ученици раде својим темпом, нема задиркивања другара (уколико нешто не знају), ученик сам одређује своју динамику рада. (Ово су одговори мојих ученика када сам им сличан упитник дала у току наставе на даљину.) (Наставник српског језика и књижевности, 11–20 година радног стажа)

Наставник је увек доступан и већа је могућност за подједнако посвећивање пажње сваком ученику у складу са његовим могућностима, потребама и напретком. Приметила сам да је тихим и повученим ученицима пријао овакав вид наставе, били су активнији, често су се јављали да нешто питају или добију додатно објашњење... Стиче се утисак да су имали већу слободу да питају и учествују у свим активностима. (Наставник српског језика и књижевности, 6–10 година радног стажа)

Можемо приметити да се поједини наставници/учитељи због великог броја обавеза нису могли посветити ученицима као када су у школским клупама:

Само количина материјала и обимност рада ученика. Наравно, говорим о просеку. Најбољима је све било лако за савладавање, организовани (па и ако су мало тањи са знањем) су се такође одлично снашли, али слабији и неорганизованији су много изгубили. (Наставник српског језика и књижевности, 11–20 година радног стажа)

(3) *Разноврсна обрада садржаја*. Циљ је ићи у корак са временом, поштовати потребе ученика и, наравно, управљати се према њиховим афинитетима. Стога, задатак наставника није лак, треба поштовати различитости, потрудити се да свако дете буде успешно и помоћи ученицима да овладају

наставним садржајима и стекну функционална знања, употребом различитих метода и техника. Према Осубелу (D. P. Ausubel), „најважнији појединачни фактор који утиче на учење је оно што ученик већ зна” (Осубел, према Стоика, Морару, Мирон 2011: 567). Стога, као трећа категорија одговора издвојила се разноврсност метода као предност дигиталне наставе.

Сараднички рад у онлајн-условима, доступност комплетне литературе у електронској верзији, мултимедијални садржаји, међупредметне компетенције... (Наставник српског језика и књижевности, 11–20 година радног стажа)

Могућност да повежемо различите изворе учења на једном месту, свестранији приказ појединих тема кроз мултимедијалне садржаје, ефикаснија временска организација часа. Унапређење дигиталних компетенција, унапређење писане (посебно електронске) комуникације, на коју на часовима редовне наставе мало обраћамо пажњу. Слала сам ученицима текстове у пдф формату, тако да није било изговора да неко није пронашао лектуру. (Наставник српског језика и књижевности, 11–20 година радног стажа)

(4) *Ученици су активни учесници наставног процеса.* Како смо поменили, ова категорија је веома важна и надовезује се на претходну. Битно је да ученици буду активни учесници наставног процеса, а не само пасивни посматрачи, што су и испитаници истакли.

Буди већу креативност ученика, заинтересованији су за рад јер им је само претраживање по интернету интересантно. Важно их је научити на којим сајтовима се могу пронаћи релевантне информације, тиме се побуђује тзв. самоучење, самосталност. Примећује се и боља писменост, више не пишу „ћелавом” латиницом. Када ураде тест/квиз, одмах добију повратну информацију о тачним/нетачним одговорима. Успостављена је корелација са информатиком, ученици су савладали коришћење алата као што су *Word* и *Power Point*. (Наставник српског језика и књижевности, 0–5 година радног стажа)

Ученици нису пасивни слушаоци, већ активни истраживачи и сарадници у настави. У учионици до изражаја долазе појединци, док се неколицина ослања углавном на оне активније. У настави на даљину та могућност је изостављена и непосредан одговор је очекиван од свакога. (Наставник српског језика и књижевности, 0–5 година радног стажа)

(5) *Усавршавање дигиталне писмености.* Усавршавање дигиталне писмености је оно ка чему се стреми, посебно у последњих неколико година, када се већи акценат ставља на ученичке компетенције. Рад на општим и међупредметним компетенцијама не представља рад на садржајима и ком-

петенцијама које су непосредно везане за одређене предмете. Напротив, међупредметне компетенције представљају корак више у разумевању градива и примени наученог, а одговорност за њихово развијање носе сви наставници и школски предмети. Очигледан и најједноставнији пример рада на међупредметним компетенцијама представља употреба ИКТ у учионици (дигитална компетенција): различити начини презентовања градива, различити начини организације информација, коришћење разноврсних извора информација, селекција података и провера њихове релевантности применљиви су у свим предметима и готово на сваком часу, укључујући и проверу усвојености градива (Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања 2013). Са наведеним су се сложили и наши испитаници, те ћемо истаћи неке од наведених предности.

И ученици и наставници развијају дигиталне вештине. Деца су, чини ми се, више заинтересована за овај начин рада. (Наставник српског језика и књижевности, 6–10 година радног стажа)

Ученици су научили да користе богатство интернета и ИКТ алате као би обогатили своје знање из језика и књижевности, више су истраживали, самостално креирали ставове, заједно смо учинили наставу интересантнијом, свако је могао подједнако да дође до изражаја, да организује своје време за израду задатака... (Наставник српског језика и књижевности, 11–20 година радног стажа)

Међутим, имамо и донекле опречно мишљење:

Све предности су на страни наставе у учионици, а ИКТ може да послужи само као добра допуна тој настави. (Учитељ, 11–20 година радног стажа)

(6) *Лакше усвајање правописних правила.* Ова категорија се издвојила као последња. Наиме, ученицима су често правописна правила апстрактна, посебно у нижем узрасту, па је према речима наставника овај вид наставе допринео бољим резултатима:

Писано изражавање. За ову врсту активности нема довољно времена у редовној настави. (Наставник српског језика и књижевности, 21–30 година радног стажа)

Могуће је вежбање правописа, правилне употребе граматичких правила. Уштедимо време слушајући аудио неки текст, има добрих граматичких презентација... (Наставник српског језика и књижевности, 11–20 година радног стажа)

НЕДОСТАЦИ НАСТАВЕ НА ДАЉИНУ ПРЕДМЕТА СРПСКИ ЈЕЗИК И КЊИЖЕВНОСТ

Кључне недостатке наставе на даљину које су наставници и учитељи навели можемо сврстати у седам категорија: (1) *Негосићаићак живе речи*, (2) *Несамосићалности у изради загдаићака*, (3) *Негосићаићак сазнања о усвојеним исходима*, (4) *Социјализација*, (5) *Нејосеговање ИКТ комитијениција ни ттехничке подршке*, (6) *Теже овладавање трамаићиком*, (7) *(Не)сарадња са родитићелима*.

(1) *Негосићаићак живе речи*. Највише наставника је истакло ову категорију, уз напомене да без комуникације нема размене мишљења, нема учења како треба да учимо, и да може доћи до пада концентрације.

Недостатак живе речи, објашњења, комуникације, тешко је мотивисати децу, нема повратне информације. Без непосредног контакта и двосмерне комуникације настава губи смисао. (Учитељ, 21–30 година радног стажа)

Ја сам наставник који воли живу реч, а такође сматрам да је интеракција са ученицима врло битна, како нама тако и њима. (Наставник српског језика и књижевности, 21–30 година радног стажа)

Ученицима је теже да савладају граматичке области када нема живе наставникове речи. Усмено изражавање није могуће пратити преко наставе на даљину. Недостају жива комуникација, интеракција, полилог и олуја мозга, праћење експресије (дживљаја) након прочитаног дела; сарадничко учење и учење у пару, групни рад уживо, драматизације... (Наставник српског језика и књижевности, 0–5 година радног стажа)

Размена мишљења, развој критичког мишљења, дискусија и уопште анализа књижевноуметничких дела не може се примењивати у оној мери колико је то заступљено у редовној настави. Ученицима недостаје жива реч и атмосфера у којој заједно трагају и долазе до решења уз подстицај и усмеравање наставника. (Наставник српског језика и књижевности, 6–10 година радног стажа)

(2) *Несамосићалности у изради загдаићака*. Ученици треба да буду мотивисани, добро организовани и самостални, а самосталност код појединих ученика није долазила до изражаја. Многи су се ослањали на помоћ укућана, што је спутавало наставнике да оцењују оствареност исхода (што ћемо навести као следећу категорију).

Незадовољавајућа могућност преноса градива из граматике и језичке културе, као и провера усвојености тог градива. Углавном су те домаће задатке радили

браћа, сестре, родитељи, комшије... (Наставник српског језика и књижевности, 11–20 година радног стажа)

Појединим ученицима пишу домаће задатке одрасле особе, што могу да утврдим провером ученичких рукописа. Ако као наставник српског језика могу да се у потпуности посветим упоређивању рукописа, који ми одузима много времена, како бих утврдила ко ми је од ученика подвалио и оценила праведно свачији рад, очекујем од ученика потпуну искреност. У редовној настави се не догађа подваљивање, јер су у учионици ученици искрени и лако признају уколико им је одрасла особа помогла у извршењу задатка. (Наставник српског језика и књижевности, 11–20 година радног стажа)

(3) *Негоспајтајак сазнања о усвојеним исходима.* Наставницима је оцењивање било отежано, а континуирано су о њему добијали упутства из Министарства. Исходи учења су експлицитна идентификација интегрисаног знања, вештина и компетенција, а не сажети приказ садржаја програма образовања. Они описују резултате процеса учења. Праћење ученика, формативно и сумативно оцењивање и несамосталност појединих ученика довело је до тога да се издвоје следећи искази.

Немам увек повратну информацију након обраде о усвојености градива, тек на часу утврђивања се виде пропусти, што се у редовној настави види брже. (Учитељ, 6–10 година радног стажа)

Не знам да ли су усвојили градиво, да ли је приказано знање на тесту њихово или знање родитеља / приватног наставника. Језик мора да се чује и деца треба уживо да прате наставничко објашњење. (Наставник српског језика и књижевности, 11–20 година радног стажа)

(4) *Социјализација.* Социјализација се може дефинисати као процес којим се дете прилагођава друштвеној средини, успоставља са њом хармоничан однос, асимилира је и интегрише се у њу, развијајући притом људска својства. Потребно је да се деца којима је потребан било који вид подршке укључе у систем и да им се омогући даље напредовање (развијање личности, квалитетно образовање, социјализација, развијање комуникације). Стога, образовање и социјализација не могу једно без другог.

Није битан само српски језик. То што губе деца само овом врстом наставе је много више од онога што добију. Немају непосредан контакт са другарима и учитељем, отуђују се, социјализација никаква, стичу површна знања, родитељи максимално ангажовани око деце... Добро је то што родитељи никада се више

нису укључивали у наставни процес и никада нису више проводили време са војом децом, до сада. (Учитељ, 21–30 година радног стажа)

(5) *Нејоседовање ИКТ компетенција ни техничке подршке*. Учење на даљину захтева, како од ученика тако и од наставника, одређена предзнања и вештине из области информатике, технике и технологије, чије коришћење подразумева и поседовање рачунара, телефона и квалитетне интернет мреже.

Имамо ученике који немају техничких могућности или једноставно неће да сарађују. (Наставник српског језика и књижевности, 11–20 година радног стажа)

Немају сви ученици техничких могућност и развијене дигиталне компетенције у истој мери. (Наставник српског језика и књижевности, 21–30 година радног стажа)

Недовољна повратна информација, за српски језик је и у редовној настави недовољно времена за обраду предвиђених садржаја, лични пример: 29 ученика, специфичан састав одељења, половина одељења су ученици из социјално нестабилног породичног окружења, не поседују опрему за реализацију наставе на даљину, нити имају одговарајуће компетенције за реализацију исте. (Учитељ, 21–30 година радног стажа)

(6) *Теже овладавање граматиком*. Често се дешава да ученици науче напамет граматичка правила, а када треба да их примене на конкретним примерима, долази до застоја у комуникацији. За ученике млађе школске доби свакако на прво место долази комуникација кроз смислене језичке ситуације, а граматичке погрешке које ће они притом учинити можемо исправити наводећи што више примера. Правилан приступ учењу граматике сигурно ће допринети постизању функционалних знања и прављењу основе за учење других језика (Камерон 2001). Стога, наставници издвајају недостатке баш због сложености ове области.

Граматику је јако тешко радити без живе речи и употребе табле и свих осталих средстава. (Наставник српског језика и књижевности, 21–30 година радног стажа)

Доста их је, граматичке и правописне садржаје, па и култура изражавања, без живе речи наставника, тешко је приближити ученицима. Посебно у разредној настави. (Учитељ, 11–20 година радног стажа)

(7) *(Не)сарадња са родитељима*. Однос наставник–ученик–родитељ од важности је за цео образовни систем. Битно је да ослушкујемо потребе ученика и родитеља и стварамо школу по мери детета. Међутим, сусрећемо

се са појавом, посебно у осетљивим социјалним групама, да се родитељи/старатељи, који и иначе слабије прате школске обавезе и постигнућа ученика, не укључују у овај вид рада. Такође, поједини родитељи могу бити критички настројени када су у питању материјали за рад.

Комуникација са навалентним родитељима и ученицима, које, по правилу, не прате рад, ред, ментална снага и пристојност. (Наставник српског језика и књижевности, 21–30 година радног стажа)

ЗАКЉУЧАК

На основу нашег истраживања које се тичало наставе на даљину предмета Српски језик (Српски језик и књижевност), дошле смо до сазнања да наставницима који овај предмет предају, као и учитељима, није било лако да спроводе овај вид наставе. Требало је сваку од области овог предмета прилагодити условима и специфичностима одељења.

Највећи проценат испитаника означио је *језик* као област у којој је лако спровести наставу на даљину. Сама природа градива ове области је таква да се може прилагодити овом виду наставе, у дигиталном облику има доста доступног материјала, као и алата који могу допринети квалитетнијој настави и доброј повратној информацији. Област *књижевности* је, такође, означио значајан број испитаника наводећи да је, као и код језика, природа градива таква да се може прилагодити настави на даљину, да постоји мноштво материјала и алата који могу бити корисни и мотивишући, ученици могу бити самосталнији него у преостале две области овог предмета.

Што се тиче *језичке културе*, мали је број испитаника који њу сматра прилагодљивом настави на даљину. Сматрају да је могуће реализовати део језичке културе који се тиче писменог изражавања. Међутим, ученици млађих разреда, нарочито првог и другог, нису потпуно самостални када је овај вид изражавања у питању. Они тек постепено почињу са овим видом изражавања, те им је потребно усмеравање учитеља. За њих су веома значајне говорне вежбе које претходе писању.

Неки испитаници који су ову област означили као ону у којој је лако применити дигиталну наставу у великој мери у њу сврставају и правопис који је у ствари део *језика*. Сматрају да је уз помоћ различитих образовних ресурса правописна правила лако представити и организовати њихову проверу. Међутим, овакви пропусти не би смели да се јављају јер остављају утисак недовољног познавања предмета који се предаје.

Савремени развој ИКТ пружа узбудљиве могућности за побољшање квалитета образовања. Интерактиван образовни софтвер, дигиталне библи-

отеке отвореног приступа, и јефтинија и више интуитивна технологија може олакшати нове облике интеракције између ученика, наставника, запослених у образовању и заједници и побољшати квалитет образовања чинећи га доступнијим. Међутим, како резултати нашег истраживања показују, тренутно је највећи проблем то што многи наставници/учитељи истичу да не постоје предности онлајн-наставе предмета Српски језик и књижевност.

ЛИТЕРАТУРА

Абакумова и др. (2019): I. Abakumova, I. Bakaeva, A. Grishina, E. Dyakova, Active learning technologies in distance education of gifted students, *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, 7(1), 85–94.

Аргирис (2003): С. Argyris, A Life full of Learning, *Organization Studies*, Vol 24, Issue 7, 1178–1192.

Буха, Васиљевић, Ђенић (2017): V. Buha, V. Vasiljević, S. Đenić, Učenje na daljinu i proces personalizacije, *Tehnika – menadžment*, 67/4, 591–600.

Камерон (2001): L. Cameron, Teaching Languages to Young Learners, *Cambridge University Press*. Retrieved in September 2020 from <https://www.cambridge.org/core/books/teaching-languages-to-young-learners/24C0A04FF42B159B8A9650D4CEB83409>

Европски парламент и Савет Европске уније (2006): The European Parliament and the Council of the European Union, Recommendation of the European Parliament and the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning, *Official Journal of the European Union*, 30(12), 10–18. Retrieved in October 2020 from <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>

Закон о основама система образовања и васпитања, *Службени гласник РС*, 88/2017.

Зеновић, Багарић (2014): I. Zenović, I. Bagarić, Trendovi u otvorenom učenju na daljinu u svetu i kod nas, *Sinteza*, 379–384.

Ивановић, Чапо (2011): J. Ivanović, M. Čapo, Теоријски приступ online учењу и социјални аспекти e-learninga, *Kvalitet obrazovnog sistema Srbije u evropskoj perspektivi*, књига 1, 183–196, преузето септембра 2020. са <http://digitalna.ff.uns.ac.rs/sadrzaj/2011/978-86-6065-093-3>.

Каламковић, Халаши, Каламковић (2011): S. Kalamković, T. Halaši, M. Kalamković, Могућност примене учења на далјину у едукацији деце са посебним потребама, *Kvalitet obrazovnog sistema Srbije u evropskoj perspektivi*, књига 1, 207–231, преузето септембра 2020. са <http://digitalna.ff.uns.ac.rs/sadrzaj/2011/978-86-6065-093-3>.

Каламковић, Халаши, Каламковић (2013): S. Kalamković, T. Halaši, M. Kalamković, Distance Learning Applied in Primary School Teaching, *Croatian Journal of Education*, 3/2013, 251–269.

Милатовић (2019): В. Милатовић, *Методика наставе српског језика и књижевности у млађим разредима основне школе*, Београд: Учитељски факултет.

Милићевић, Милићевић, Милић (2014): V. Milićević, Z. Milićević, N. Milić, Elektronsko učenje u Srbiji primenom moodle softvera, *БизИнфо*, бр. 1, 71–82.

Миљковић, Петојевић, Жижовић (2016): В. Miљković, А. Petojević, М. Žižović, Monitoring the effect of motivation on mastering knowledge and skills in distance learning systems, *Vojnotehnički glasnik*, Vol. 64, No. 4, 1009–1032.

Николић (2012): М. Николић, *Меџодика наставае српској језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике.

Петровић (2009): М. Petrović, Elektronsko učenje podržano internet tehnologijama (geneza, ројам и предвиђања развоја), *Норма*, XIV/3, 263–280.

Покорни (2009): S. Pokorni, Obrazovanje na daljinu, *Vojnotehnički glasnik*, 2/09, 138–146.

Поткоњак, Шимлеша (1989): Н. Поткоњак, П. Шимлеша, *Педагошка енциклопедија 1–2*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Правилник о наставном програму за осми разред основног образовања и васпитања, *Службени гласник РС, Просветни гласник*, бр. 2/10.

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, *Службени гласник РС, Просветни гласник*, бр. 10/17.

Правилник о плану наставе и учења за пети и шести разред основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за пети и шести разред основног образовања и васпитања, *Службени гласник РС, Просветни гласник*, бр. 15/18.

Правилник о плану наставе и учења за седми и осми разред основног образовања и васпитања, *Службени гласник РС, Просветни гласник*, бр. 18/18.

Раби, Смита, Мохамед (2020): F. Rabbi, M. K. Smita, S. Mohammad, Using Social Networking Sites as Medium of Instruction at Tertiary Education During COVID-19 Situation in Bangladesh, *International Journal of Educational Research Review*, 5(3), 258–264.

Ристић, Благоданић (2017): М. Ристић, С. Благоданић, Нове перспективе у образовању – ванучионичка настава у дигиталном окружењу, *Иновације у настави*, XXX/2, 1–14.

Солеша (2007): Д. Солеша, Е-learning перспективе и будућност, *Норма*, XII/1, 9–22.

Станковић (2006): Ж. Станковић, Развој технологије учења на даљину, *Настава и васпитање*, 55(2), 169–181.

Стоика, Морару, Мирон (2011): I. Stoica, S. Moraru, C. Miron, Konzept Maps, a must for the modern teaching-learning process, *Romanian Reports in Physics*, 63(2), 567–576.

Vasiljka D. Mikić

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

PhD student

Ana P. Đorđević

University of Belgrade

Faculty of Philology

PhD student

SERBIAN LANGUAGE AND LITERATURE TEACHERS' ATTITUDES REGARDING REMOTE LEARNING OF SERBIAN LANGUAGE DURING THE STATE OF EMERGENCY DUE TO THE COVID-19 PANDEMIC

Summary: The COVID-19 virus pandemic affected all areas of life, including the educational system, causing schools to close and start implementing remote learning. This paper presents a research whose goal was to determine Serbian language and literature teachers' attitudes regarding remote teaching of Serbian language and literature during the state of emergency. The research was conducted in July 2020 on a random sample, consisting of 302 respondents from the territory of the Republic of Serbia – 173 subject teachers of Serbian language and literature working in primary schools and 129 class teachers. A special questionnaire was created for the purpose of the research. The data were processed by using qualitative thematic analysis of inductive type.

The results of the research show that, with good preparation and organization, it is possible to achieve some of the goals of the subject – Serbian language by remote learning. However, most respondents agree that direct communication and *a living word* are irreplaceable in teaching this subject.

Keywords: COVID-19, remote learning, digital teaching, subject teachers of Serbian language and literature, class teachers, Serbian language, primary school.

Маја М. Димитријевић

Ирена Б. Голубовић-Илић

Универзитет у Крагујевцу

Факултет педагошких наука у Јагодини

Катедра за дидактичко-методичке науке

Владимир М. Станојевић

Универзитет у Приштини –

Косовска Митровица

Филозофски факултет

Студент докторских студија

УДК 37.018.43:378.147:[616.98:578.834

DOI 10.46793/Uzdanica18.II.169D

Оригинални научни рад

Примљен: 1. октобар 2021.

Прихваћен: 3. децембар 2021.

НЕКИ АСПЕКТИ РЕАЛИЗАЦИЈЕ УНИВЕРЗИТЕТСКЕ НАСТАВЕ НА ДАЉИНУ ЗА ВРЕМЕ ПАНДЕМИЈЕ¹

Апстракт: Истраживање представљено у раду бави се мишљењем и ставовима студената о измењеним начинима реализације наставе и организацији образовног процеса у условима привремене обуставе контактне наставе на Факултету педагошких наука у Јагодини за време пандемије изазване вирусом ковид 19. У улози испитаника налази се група од 35 студената треће године основних академских студија на студијском програму *Учићелъ*, а анализа њихових одговора указала је 1) да су испитаници углавном без већих препрека могли активно да прате видео-конференцијску наставу предмета Методика наставе српског језика и књижевности и Методике наставе природе и друштва и раде на материјалима постављаним на платформе за учење; 2) да су задовољни својом партиципацијом у организацији онлајн-наставе, квалитетом е-материјала који су им презентовани и залагањем предметних наставника да обезбеде добар квалитет наставног процеса у измењеном контексту.

Иако већина анкетираних студената није могла са довољно поуздања да процени да ли је настава на даљину мање успешна од наставе на факултету, више од половине је сагласно са предлогом да се и убудуће, у постпандемијском периоду, један део часова поменутих методичких предмета реализује у онлајн-формату.

Кључне речи: настава на даљину, онлајн-настава, универзитетска настава, пандемија, методика наставе српског језика и књижевности, методика наставе природе и друштва.

¹ Рад је настао као резултат истраживања у оквиру билатералног пројекта „Кризe, изазови и савремени образовни систем” који реализују Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу (Србија) и Филозофски факултет Универзитета Црне Горе (Црна Гора) (2021–2023).

УВОД

Учење на даљину / онлајн-учење омогућава онима који уче да то чине у време и на месту које је компатибилно са њиховим потребама.² Такав модел учења „има потенцијал да створи образовне могућности за појединце који су се, пре појаве наставе на даљину и ширења онлајн образовних програма, суочили са непремостивим препрекама” (Гилберт 2015: 7). У уобичајеним образовним околностима онлајн-настава нуди флексибилност онима који уче – изучавање одређених садржаја могу да организују и практикују кад год желе (Смарт, Кепел 2006: 203), а поред временске значајна је и географска независност (в. Адамов, Сегединац 2006; Гилберт 2015), јер у е-учионици могу да уче са било ког места и у окружењу које им највише одговара.³ „Многи научници и едукатори верују да онлајн-учење може бити ефикасан алат у борби против растућих трошкова високог образовања. [...] На крају, али не и најмање важна, јесте нада да ће онлајн-учење моћи да пружи образовање светске класе било коме, било где и било када све док има приступ интернету” (Нгујен 2015: 310). Истовремено можемо говорити и о зони комфора и временски неомеђеном приступу виртуелном простору са наставним материјалима. У таквом контексту студенти имају времена да формулишу питања и одговоре, да се детаљно припреме за наредна предавања/вежбе, а слобода да бирају одговарајуће време за учење повећава осећај контроле над тим процесом (в. Голубовић-Илић, Станковић, Алексић Вељковић 2020: 67); они индивидуализују свој рад, постају самоактивнији а њихово учење саморегулисаније.

Међутим, пандемија вируса ковид 19 озбиљно је пореметила нормално функционисање читавог образовног сектора, па су и високошколске установе морале да се прилагоде тим неочекиваним променама и пронађу алтернативне моделе за реализацију процеса наставе и учења. Већина је прибегла „хитном образовању” („emergency education”), тако да се онлајн-учење више

² Образовање на даљину подразумева просторну дистанцу и посредну везу која се остварује различитим техничким средствима – то је рад са ученицима / студентима / полазницима курса и сл. који не захтева присуство предавача и оних који прате предавање у истој просторији, тј. „одвија се када су наставник и ученици физички одвојени великим растојањем и када се за премошћавање овог јаза користи технологија (тј. говор, видео, подаци и штампа)” (Мандић 2009: 2).

³ „Ученици могу да, у оквиру курсева, одабране активности прилагоде месту, времену, онлајн-темпу и сопственом стилу учења, стичући на тај начин независност и самопоуздање. [...] Наставници, с друге стране, добијају улоге организатора и супервизора. Они такође ученицима пружају подршку у учењу, чинећи доступним различите наставне материјале и у различитим форматама” (Стојановић 2020: 122).

није сматрало опцијом⁴, већ неопходним концептом у овом периоду пуном адаптивних и трансформативних изазова (в. Маикан, Кокорада 2021). Од агилности актера образовног процеса и њихове спремности на прилагођавање зависиле су и промене у поучавању и учењу. Изазови и препреке појављивали су се симултано у социјалној, психолошкој и емоционалној равни и додатно отежавали реализацију свих видова и облика наставе. Поставља се питање да ли, у сада већ дуготрајној ситуацији са одређеним забранама окупљања и ограничењима директног контакта за студенте у учионицама, још увек постоји уверење да се превазилажењем тешкоћа могу успоставити нови микросистеми наставних иновација којима би се не само превазишла регресија него и постигао видљив образовни напредак.

Упоредо са новијим студијама које промовишу позитивне ефекте онлајн-учења постоје и истраживања која показују управо супротно – да је онлајн-учење мање или једнако ефикасно колико и непосредна, директна настава (Кулева 2020; Гетова, Милева, Ангелова-Игова 2020; Дуби, Панди 2020; Тонковић, Понграчић, Врсаловић 2020; Ал-Мави, Морган Квеју, Гараибе 2021; Маикан, Кокорада 2021; Матијашевић, Царић, Шкорић 2021).

У ранијим истраживањима негативни коментари студената о онлајн-настави односе се на дужину трајања (*онлајн-часови трајали су њедуго; захтевали су њревише времена*), занимљивост предавања (*недовољно њнтересанњни онлајн-часови; њнформације на часовима недовољно нове*), али је било и техничких проблема – споро учитавање података, грешке приликом чувања и слања задатака, проблеми са регистрацијом и навигацијом на веб-локацији (в. Смарт, Капел 2006: 212). Успех онлајн-наставе условљен је добрим односом и комуникацијом између наставника (инструктора) и студената, па је потребно да су наставници спремни да помогну студентима у савладавању градива (в. Сун, Чен 2016: 166).⁵ Нагли прелазак на образовање на даљину условио је потребу за одговарајућом техничком инфраструктуром – требало је да и универзитетски наставници и студенти покажу стечене компетенције у области дигиталне писмености (в. Маикан, Кокорада 2021).⁶ Успешни он-

⁴ У претпандемијском периоду онлајн-настава је већ дуго практикована на многим универзитетима, у различитим видовима и најчешће у оквиру комбинованог учења.

⁵ Да би онлајн-настава била успешна, потребно је да постоји редовна е-комуникација међу учесницима: консултације (конференцијски модел или е-пошта); детаљна упутства (корак по корак) за приступање одређеним платформама/апликацијама и за њихово коришћење; објашњења за израду задатака; подсетници о томе шта би требало припремити за сваку недељу или појединачан час; писмено образложење начина вредновања предиспитних обавеза; омогућавање приступа њнформацијама и материјалима за учење у било које време итд. – на тај начин се студенти и академско особље удружују „ради сарадње у циљу превазилажења изазова који се појављују у онлајн-окружењу” (Гилет-Свон 2017: 27).

⁶ „Наставни кадар на свим образовним нивоима, упркос предностима примене електронских извора знања и образовне технологије у настави, веома споро уводи новине и тешко се одлучује за промену устаљеног начина рада. Један од разлога је и то што настава на даљину

лајн-наставници поседују знања и методичке вештине да технологију прилагоде природи садржаја, „у сваком тренутку су доступни на мрежи, често проверавају е-пошту и текстуалне поруке, одмах одговарају на питања и недоумице студената, на време оцењују и враћају задатке са повратним информацијама” (Сун, Чен 2016: 166 према Бејли, Кард 2009: 152).

Наставници и сарадници Факултета педагошких наука Универзитета у Крагујевцу у редовном годишњем поступку евалуације добијају детаљне повратне информације о свом раду. Такви подаци свакако доводе до позитивних ефеката у наставној пракси, до субјективне промене, а најочљивије је повећање самопоуздања наставника (в. Анђелковић, Петровић 2018: 46)⁷ уколико је њихов педагошки рад високо оцењен. Истовремено је омогућен и јаснији увид у поједине сегменте наставе којима студенти у евалуационом периоду нису били сасвим задовољни. С обзиром на изненадне и сложене промене са којима су се суочили сви актери универзитетске наставе, а које су уследиле после Одлуке Владе Републике Србије о обустави извођења редовне наставе услед епидемијске ситуације изазване вирусом ковид 19⁸, наметнула се потреба за додатним сагледавањем и проценом начина рада на универзитетском нивоу. „Прилагођавање на онлајн-окружење представља изазов и за наставнике и за студенте” (Гилет-Свон 2017: 23). Нови захтеви односе се на преобликовање наставних материјала и ревидирање метода, поступака и комуникационих канала који су успешно примењивани у уобичајеном наставном амбијенту, али су у промењеним околностима углавном изгубили своју пуну функционалност. Отуда је наше истраживање посебно усмерено на модел наставе на даљину који су аутори (наставници и стручни сарадник на Факултету педагошких наука у Јагодини) организовали и реализовали са студентима треће године основних академских студија на студијском програму *Учишљел* и то на два студијска предмета – Методика наставе српског језика и књижевности и Методика наставе природе и друштва.⁹ Студенти ове студијске групе су, осим уобичајене и годинама уназад практиковане комуникације међлом са предметним наставницима, током специфичне пандемијске ситуације своје предиспитне обавезе испуњавали и у Гугл учионици (Google

углавном подразумева додатни ангажман, стицање додатних знања и професионално усавршавање” (Голубовић-Илић, Станковић, Алексић Вељковић 2020: 66).

⁷ Прикупљање повратних информација омогућава наставнику да се, у одговарајућој мјери, види очима студента, и веома је корисно за успјешну наставу. Технике које су на располагању за остварење повратне везе треба да обезбиде да се у што краћем времену и што ефикасније добију подаци и одговори на питања *како наставник поучава стицање и како се може унаприједити њај процес* (ПИУН 2005 према Хаџибеговић 2005: 118–127).

⁸ Влада Републике Србије донела је Одлуку о обустави извођења наставе у високошколским установама, средњим и основним школама и редовног рада установа предшколског васпитања и образовања (*Службени Гласник РС*, бр. 30/2020 од 15. 3. 2020. године).

⁹ У даљем тексту: МНСЈК и МНПид.

classroom) и на факултетској платформи Мудл (Moodle), док су предавања и консултације организоване преко конференцијске апликације Зум (Zoom).¹⁰

МЕТОД

Иако се информационе технологије већ годинама увелико примењују у образовању (језичке апликације, различити видови презентација, виртуелно подучавање, алати за видео-конференције, софтвери за учење и др.), пандемија изазвана вирусом ковид 19 непосредно је утицала на нагли успон е-учења и захтевала употребу образовних платформи, виртуелних учионица и веб-портала јер је уобичајена контактна настава готово свуда у свету била обустављена. По препоруци Министарства просвете, науке и технолошког развоја настава се од 23. марта 2020. и на Факултету педагошких наука у Јагодини одвијала на даљину¹¹. С тим у вези, циљ спроведеног истраживања био је да се испитају ставови и мишљења студената о онлајн-настави, односно о измењеној форми реализације наставе на студијским предметима МНПид и МНСЈК. У складу с тим формулисани су следећи истраживачки задаци: 1) утврдити да ли су студенти били у могућности да редовно прате онлајн-наставу; 2) испитати ставове студената о организацији онлајн-наставе; 3) утврдити шта студенти мисле да би требало променити у онлајн-настави како би се побољшале њихове професионалне компетенције за реализацију часова Српског језика, односно Света око нас / Природе и друштва у основној школи; 4) испитати ставове студената о начинима реализације онлајн-наставе МНПид и МНСЈК; 5) на основу ставова студената утврдити потенцијалне могућности за реализацију комбинованог модела наставног рада на предметима МНПид и МНСЈК (смењивање директне и онлајн-наставе) у постпандемијском периоду.

Истраживање је обављено у јуну 2021. године (током јунског испитног рока) применом дескриптивно-аналитичке методе, техника скалирања и анкетања и упитника посебно конструисаног за потребе овог истраживања. Инструмент није прошао сложену методолошку процедуру провере егзактности и одређених метријских карактеристика, али је конципиран тако да омогући прикупљање емпиријских података неопходних за анализу и процену

¹⁰ Задатке које би радили у редовним наставним активностима студенти су добијали у писаној форми, са детаљним упутствима, у оквиру Гугл учионице и Мудл платформе. Израдом задатака у предвиђеном року и постављањем на наведене платформе или презентовањем на конференцијски одржаним часовима остваривали су одређени број бодова које би иначе добили на основу непосредног ангажовања на часовима универзитетске наставе.

¹¹ По важећем распореду часова организоване су видео-конференције у реалном времену, уз коришћење електронских материјала на платформама за учење и применом посредних форми комуникације у различитим апликацијама.

ставова и мишљења студената о онлајн-настави МНСЈК и МНПид. У оквиру упитника издвајају се три дела: општи део (7 питања затвореног и 5 питања отвореног типа), који се односио на техничко-организационе елементе наставе на даљину на поменутиим студијским предметима и две петостепене Ликертове скале – једна за наставу МНПид (16 тврдњи) и друга за наставу МНСЈК (14 тврдњи), на основу којих је требало утврдити ставове студената о успешности и квалитету реализоване наставе.

Намерни узорак чинили су студенти треће године основних академских студија на студијском програму *Учишћел* Факултета педагошких наука у Јагодини (N = 35) и упитник су, да би се обезбедила што већа објективност, попуњавали анонимно. Одговарањем на питања и бирањем једне од понуђених вредности на петостепеној скали судова (1 – не слажем се; 2 – углавном се не слажем; 3 – не могу да проценим; 4 – углавном се слажем; 5 – слажем се у потпуности) исказали су степен сагласности са понуђеним тврдњама и мишљење о квалитету и начинима организације онлајн-наставе студијских предмета МНСЈК и МНПид. Добијени резултати требало би да послуже као основа за кориговање и побољшање појединих сегмената реализације онлајн-наставе¹², али и као полазиште за разматрање могућности увођења овог вида наставе у редовну праксу, тј. повремено комбиновање директне и наставе на даљину и по окончању рада у пандемијским околностима.

Резултати анкете статистички су обрађени уз помоћ софтверског пакета SPSS statistics – верзија 17, представљени табеларно и графички ради боље прегледности и тумачења.

РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

Иако је учење на даљину било део образовног система у многим земљама и пре појаве вируса ковид 19, почетак пандемије изазвао је низ потешкоћа и проблема широм света. „Само 20% држава имало је дигитална средства за учење у настави прије пандемије” (Тонковић, Понграчић, Врсаловић 2020: 122), тако да је неометан наставак наставе углавном био немогућ. Врхунац кризе изазване пандемијом узроковао је да готово 1,6 милијарди ученика и студената у 195 држава није могло да користи своје учионице. Предшколске установе, школе и факултети били су углавном затворени, директна (контактна) настава је обустављена, а образовне могућности су ускраћене и/или редуковане, што ће оставити дугорочне друштвене и економске последице.

Неповољна епидемијска ситуација у Републици Србији је и Факултету педагошких наука Универзитета у Крагујевцу наметнула брз и нагли прела-

¹² Не само поменутих већ и осталих академских предмета и универзитетске наставе уопште.

зак на онлајн-наставу, а да притом није било довољно времена за обухватну проверу спремности, компетенција, техничке опремљености, расположивости и доступности дигиталне технологије и наставницима и студентима. Током 2020/21, а то је друга академска година која се преклопила са трајањем пандемије вируса ковид 19, студенти овог факултета су, без претходне систематске обуке садржаје свих студијских предмета усвајали у оквиру наставе на даљину. Из тих разлога истраживање смо усмерили ка перцепцији начина реализације и квалитета онлајн-наставе на предметима МНСЈК и МНПиД у академској 2020/2021. години из перспективе студената, уз идентификовање предности и недостатака таквог модела рада.

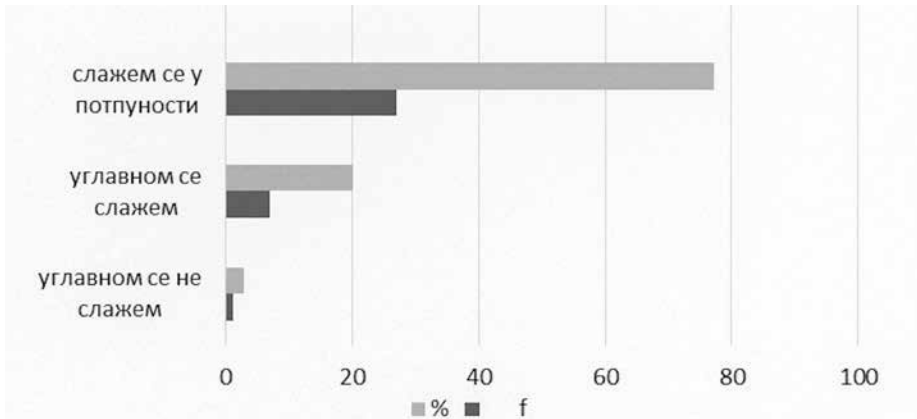
У раду су представљени и анализирани одговори на питања и ставови о тврдњама из општег дела анкетног упитника, уз додатно разматрање последњег ајтема из обе Ликертове скале, који се односио на потенцијалне промене у организацији и реализацији часова МНСЈК и МНПиД у периоду по завршетку пандемије.

Имајући у виду да је један од кључних предуслова за успешно одвијање наставе на даљину располагање одређеним техничким средствима¹³ и обезбеђен приступ интернету, најпре нас је занимало да ли су студенти били у могућности да редовно прате онлајн-наставу из предмета МНСЈК/МНПиД. Из података у Графикону 1 уочава се најпре да су се анкетирани студенти определили за 3 од могућих 5 одговора¹⁴, да је број студената који нису били у могућности да редовно прате онлајн-наставу из МНСЈК/МНПиД незнатан (2,8%), као и да се већина углавном слаже (20%), односно слаже у потпуности са наведеном тврдњом (77,1%). Извесно је да су испитаници своју техничку/просторну/временску организацију прилагођавали задатом онлајн-распореду и захтевима који су подразумевали доступност рачунара и стабилну интернет конекцију.

¹³ Мисли се на уређаје за приступ интернету који подржавају платформе/апликације коришћене у онлајн-настави – према: „Резултати истраживања *Ставови младих о онлајн-настави у Србији*” (2020). <http://zadecu.org/wp-content/uploads/2021/02/Rezultati-istrazivanje-o-stavovima-mladih-o-onlajn-obrazovanju-u-Srbiji-1.pdf>. Преузето 26. 9. 2021.

¹⁴ Није било одговора из категорија *не могу да проценим* и *не слажем се*.

Графикон 1. Структура одговора студената на тврдњу *Ситиугенџи ипреће године ситиудијској програма Учџиџељ били су у моџућности да редовно ипреће онлајн-настџаву из ипредмета МНСЈК/МНПЦД*



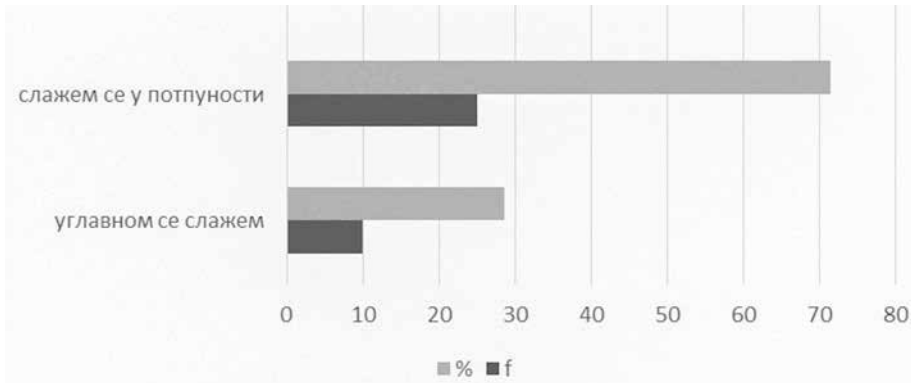
Разлоге за нередовно праћење наставе студенти су наводили одговарајући на питање отвореног типа: *Шта вам је отежавало/онемоћавало праћење онлајн-наставе из предмета МНСЈК/МНПЦД?* Готово половина анкетираних студената (48,6%) навела је да су проблеми били техничке природе – лоша интернет конекција, нестанак струје, губитак сигнала, лош звук и сл.¹⁵ Било је и одговора који истичу недовољну концентрацију за време часова и током рада у неадекватном окружењу, односно наводи се да је рад од куће веома захтеван и компликован јер је премрежен приватним обавезама и праћен ометајућим факторима који се не могу изоловати и уклонити, па отуда врло често дистрахирају пажњу. Испитаници су наводили и да им је недостатак основних ресурса (рачунар, лаптоп, камера, звучници и друга неопходна опрема) отежавао да прате наставу на даљину, па су били принуђени да користе мобилне телефоне или да праве посебан распоред како би више деце у породици (браћа и сестре који су такође ученици или студенти) могло да присуствује часовима, нарочито када се организују предавања видеоконференцијског типа и наставник-предавач очекује активно присуство студената. У том смислу, одговори наших испитаника подударају се са поменутих резултатима истраживања *Ситавови младих о онлајн-настави у Србији*, где је наглашено да је један од кључних предуслова за успешну онлајн-на-

¹⁵ Један одговор указује на проблем у реализацији наставе у конференцијском формату, преко Зум апликације, када се више студената истовремено укључује да постави питање или да одговор, па се ниједан говорник не чује како ваља. Иако у апликацији постоји механизам који регулише редослед и сукцесивност укључивања говорника, због наведених тешкоћа у интернет конекцији долази до застоја и често је немогуће симулирати природан ток дискусије налик оној која се одвија у непосредним наставним околностима у факултетском простору.

ставу – располагање потребним техничким средствима, тј. да „ученици код куће морају да имају обезбеђен приступ интернету, као и уређај за приступ интернету који подржава платформе/апликације које се користе за онлајн-наставу” (2020: 14).

У ситуацији када се уобичајени и устаљени начин рада на Факултету нагло променио, било је потребно успоставити нове комуникацијске канале како би се одржао и по потреби интензивирао ниво међусобног контакта и договора студената и наставника, ради усаглашавања термина реализације часова и консултација, начина израде и достављања материјала у вези са домаћим задацима и (пред)испитним обавезама. У таквим условима наставници МНСЈК и МНПиД омогућили су студентима 24-часовни контакт и комуникацију мејлом и преко мобилних апликација Вибер/Вотсап. Да су ставови испитаних студената о таквом начину рада позитивни уочавамо на Графикону 2, јер се њих 25 (71,4%) изјаснило како се у потпуности слаже са тврдњом да су активно учествовали у договорима о појединим сегментима реализације онлајн-наставе, док се углавном слаже њих 10 (28,6%).

Графикон 2. Дистрибуција ставова студената на тврдњу *Ситуацији су активно учествовали у договорима о појединим сегментима реализације онлајн-наставе из предмета МНСЈК/МНПиД*

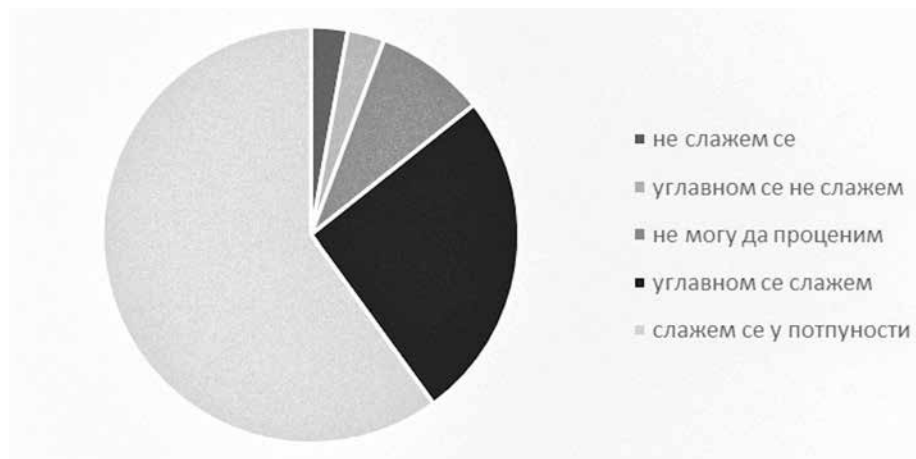


Нешто је другачија дистрибуција студентских одговора у вези са терминима и трајањем часова вежби из МНСЈК и МНПиД (Графикон 3). Наиме, часови поменутих предмета су се по редовном распореду, док се настава одвијала директно, реализовали сваке недеље у трајању од 45 минута¹⁶, а у специфичним пандемијским околностима двонедељно су организовани блок-часови од 90 минута. Прикупљени подаци указују да већина анкетираних студената (97,1%) има позитиван став према онлајн-моделу распореда и ми-

¹⁶ Једна група студената има часове вежби МНСЈК, а друга МНПиД, па се после 45 минута ротирају.

сле да су блок-часови на двонедељном нивоу функционалнији и ефикаснији. Иако је првобитна намера наставника била да се наставом на двонедељном нивоу растерети распоред и студентима обезбеди више времена за самостални рад, заједничка рефлексивна додела је до предлога за кориговање распореда у новом наставном онлајн-циклусу, како би се одржао ритам уобичајен за директну наставу.

Графикон 3. Ставови студената о томе да ли су двонедељни онлајн блок-часови МНСЈК и МНПиД функционалнији и ефикаснији од једног часа недељно



Највећи број анкетираних студената (29 или 82,9%) сматра да су упутства за праћење онлајн-часова била благовремена, јасна и прецизна, углавном се слаже пет испитаника (14,3%), док један студент то не може да процени. Сличну дистрибуцију одговора налазимо и поводом примене конференцијске комуникације, односно часова на Зум платформи реализованих у реалном времену. Према прикупљеним подацима, 60% анкетираних студената слаже се у потпуности да је тај адаптирани вид директне двосмерне комуникације знатно допринео квалитету онлајн-наставе МНСЈК и МНПиД, углавном се слаже 11 студената (31,4%), а 3 студента (8,6%) није могло да процени своје (не)слагање са овом тврдњом. Испоставило се да је директна интеракција у виртуелном окружењу у довољној мери била аналогна настави уживо, у факултетском простору.

Осим што је видљива сагласност испитаника са двонедељним моделом блок-часова и организацијом Зум састанака, и што већина потврђује да је добијала благовремена, јасна и прецизна упутства за праћење онлајн-наставе, анкетирани студенти су позитивне ставове имали и о дидактичко-методичким садржајима постављаним у Гугл учионици и на Мудл платформи. Наиме, скрипта за припремање испита и испуњавање предиспитних обавеза, примере писаних припрема за часове у школи-вежбаоници и друге материјале,

наставник МНСЈК је континуирано постављао на Мудл, док су материјали из МНПиД постављани у Гугл учионицу. Да су им наведени прилози у е-формату значајно олакшали припремање за часове вежби и праћење наставе, у потпуности се сложило 28 (80%) студената се, а њих 7 (20%) углавном се слаже са наведеном тврдњом. Будући да студенти нису могли да користе услуге факултетске библиотеке као што то чине у редовним студијским околностима, било је неопходно додатно ангажовање предметних наставника у вези са овим сегментом организације наставе на даљину.

Упркос свим претходно поменутиим позитивним ставовима студената, за тврдњу¹⁷ да је онлајн-настава студијских предмета МНСЈК/МНПиД мање успешна у односу на дотадашњи контактни начин наставног рада на Факултету, прикупљене податке можемо сагледати у Табели 1.

Табела 1. Ставови студената о томе да је онлајн-настава МНСЈК и МНПиД мање успешна у односу на уобичајени и директни начин извођења наставе на Факултету

Скала судова	Frekvency (f)	Percent (%)
Не слажем се	7	20,0
Углавном се не слажем	3	8,6
Не могу да проценим	11	31,4
Углавном се слажем	11	31,4
Слажем се у потпуности	3	8,6
Укупно	35	100,0

Број студената-испитаника са неутралним ставом (*не могу да проценим*) и студената који се углавном слажу да је онлајн-настава МНСЈК/МНПиД мање успешна у односу на дотадашњи, односно директни начин извођења наставе, исти је – 11 (31,4%). Са овом тврдњом се не слаже 7 (20%) анкетираних, а једнак је број (3 или 8,6%) и оних који се углавном не слажу и који се слажу у потпуности. На основу таквих података уочавамо да су ставови подељени – има студената са преференцијама ка директној настави који сматрају да је уобичајена контактна настава успешнија, али и оних који онлајн-наставу не сматрају мање успешном. На први поглед делује да су испитаници занемарили своје претходне одговоре разматрајући ову контролну тврдњу, док с друге стране претпостављамо да је у њихове одговоре учитан и део незадовољства што им је због дуготрајне неповољне епидемијске ситуације ускраћен непосредан социјални контакт у групи, али и са остатком студентске популације на Факултету.

На питање *Шта бисте посебно похвалили када је реч о сарадњи, комуникацији и односу са предметним наставником на онлајн-часовима МНПиД?* одговор нису написала 4 испитаника, али су остали студенти посебно истакли

¹⁷ Реч је о контролној тврдњи (напомена аутора).

своју активност на часовима (наставник подстиче студенте да буду активни учесници на часовима, укључује студенте у дијалог, прозива их и захтева да камере буду укључене, што обавезује на истинско праћење наставе). Такође им је било значајно што наставник наводи довољан број конкретних примера из праксе – писаних нацрта и ситуација на часовима СОН/ПиД у школи. Поред квалитетне интерактивне комуникације на видео-часовима, анкетирани студенти су похвалили и благовремено постављање/дељење материјала за наставу, давање повратних информација, јасне и конкретне инструкције за самосталан рад и домаће задатке, сарадљивост, стрпљење, разумевање наставника, његову спремност да пружи додатна/допунска објашњења, саслуша и уважи различита мишљења студената.¹⁸

Већина анкетираних студената задовољна је реализацијом онлајн-наставе МНПиД, што потврђују одговори на питање *Шта би, по Вашем мишљењу, требало променити на онлајн-часовима МНПиД да би се побољшале професионалне компетенције и знање студената за практичну реализацију часова?* Да ништа не треба мењати јер се *све одвијало у најбољем реду и на завидном нивоу* сматра 19 (54,3%) испитаника¹⁹. Бележимо и став испитаника који није присталица онлајн-наставе и сматра да ће стечена знања бити мање функционална, а наредни одговори представљају сажете и парафразирани предлоге и сугестије за побољшање онлајн-часова МНПиД:

- предлаже се да укључена камера буде услов за приступ предавању јер то доприноси активнијем праћењу и бољем прегледу наставне ситуације;
- пожељно је да се равномерније распореде монолошке секвенце у дискусији како би већина присутних студената добила прилику за учешће у дијалогу;
- потребно је реорганизовати распоред и часове вежби одржавати једном недељно;
- неопходно је смањити број и обим задатака за самостални рад код куће, јер се испоставља да су задаци за студенте у пандемијском периоду фреквентнији и обимнији него у редовном наставном процесу који се одвија у факултетској згради, што смањује могућност за њихову квалитетну израду и посвећен приступ;
- предлаже се модел онлајн-рада са измењеним улогама (организовати часове са студентима-предавачима и наставником који оцењује рад и квалитет часа у групи како би сви студенти поступно савладали задате обавезе);
- очекује се да студенти и у онлајн-окружењу буду оспособљавани за практичан рад (реализовати задатке снимањем и презентовањем симулације практичних студентских предавања у школском амбијенту).

¹⁸ Издваја се одговор студенткиње у вези са квалитетом онлајн-наставе који дословно гласи: *Имала сам утисак као да се предавања одржавају на факултету.*

¹⁹ Четворо студената (11,4%) није написало одговор.

Одговори на анкетно питање *Шта бисте моли да похвалили у раду њиховог наставника на онлајн-часовима вежби МНСЈК?* откривају да поред одговорности, организованости, тачности, прецизности и креативности, 8 испитаника (22,8%) истиче и посвећеност, залагање, труд и уложен напор наставника да поуздано објасни све нејасноће и укључи све студенте у рад како би ефикасније савладали наставно градиво. Сем стручних методичких компетенција похваљена је спремност наставника на сарадњу, коректан, пријатељски приступ и поштовање студената. Уочљива је сличност у одговорима где је процењивано ангажовање и сарадња са наставником МНПиД – и овде су студенти позитивно вредновали навођење конкретних, сликовитих и мотивишућих примера из наставне праксе и подстицаје предметног наставника да се полазници академског курса интензивније ангажују на онлајн-часовима МНСЈК. Студенти су презентације наставника проценили као иновативне и осмишљене тако да одрже пажњу, а такође сматрају да часови нису били монотони и напорни, већ динамични и редовно праћени забавном и поучном дискусијом, уз неуобичајене и занимљиви домаће задатке.

Предлози студената за евентуалне измене на онлајн-часовима вежби МНСЈК показују сличну дистрибуцију одговора и сугестије предложене за часове МНПиД²⁰: 13 студената (37,1%) не би мењало ништа, 6 студената (17,1%) предлаже одржавање часова сваке недеље уместо по двонедељном распореду, 2 студента сматрају да је потребно смањити број домаћих задатака, док 9 студената (25,7%) није дало никакав одговор. Остали предлози слични су онима који се наводе за часове МНПиД уз издвојену напомену да наставник треба да прикаже и прокоментарише више примера писаних студентских припрема и видео-записа часова које су студенти ранијих генерација одржали у школама-вежбаоницама. Структура одговора на четири претходна питања изузетно је важна и корисна предметним наставницима јер се може упоредити са резултатима званичне евалуације и као део рефлексивне праксе треба да утиче на квалитативну промену рада наставника²¹ у наредним академским годинама.

За завршну етапу представљања резултата одабрана је последња из групе тврдњи везаних за специфичне предметне садржаје и компетенције студената у оквиру сваког од испитиваних наставних предмета јер се тематски и по смислу надовезује на почетни општији део анкетног упитника.

Од укупно 35 анкетираних студената двоје није исказало свој став о следећој тврдњи: *Предлажем да се један број часова МНПиД и убудуће реализује применом онлајн-наставе*, а вредност стандардне девијације је 1,54. Ставови осталих испитаника представљени су у Табели 2.

²⁰ Питање у упитнику је гласило: *Шта бисте променили на онлајн-часовима вежби МНСЈК да би се стигло до боље припреме за Методички праксикум на наредној години студија?*

²¹ <https://pef.ja.kg.ac.rs/fizvestaji-komisi-je-2021/>

Табела 2. Дистрибуција ставова студената о предлогу да се један број часова МНПид и убудуће реализује применом онлајн-наставе.

Скала судова	Frekvency (f)	Percent (%)
Не слажем се	5	14,3
Углавном се не слажем	4	11,4
Не могу да проценим	4	11,4
Углавном се слажем	5	14,3
Слажем се у потпуности	15	42,9
Укупно	33	94,3

Један испитаник од укупно 35 анкетираних студената није изнео свој став о следећој тврдњи: *Већина студената треће године студијској програму Училишћ сматра да би један број часова методичких предмета везаних за српски језик и књижевност убудуће могао да се реализује у оквиру онлајн-наставе*, а вредност стандардне девијације је 1,25. Ставови осталих испитаника представљени су у Табели 3.

Табела 3. Дистрибуција ставова студената о предлогу да се један број часова МНСЈК и убудуће реализује у оквиру онлајн-наставе

Скала судова	Frekvency (f)	Percent (%)
Не слажем се	2	5,7
Углавном се не слажем	4	11,8
Не могу да проценим	6	17,6
Углавном се слажем	9	25,7
Слажем се у потпуности	13	37,1
Укупно	34	97,1

Упркос техничким проблемима и бројним другим препрекама које је требало превазићи, студенти треће године основних академских студија на студијском програму *Училишћ* препознали су одређене предности наставе на даљину. Њихови ставови о примени Гугл учионице, Мудла и Зум апликација су позитивни, а истраживање показује да су активно и редовно учествовали у онлајн-настави. Међутим, испитаници указују и на извесне недостатке овог наставног модела артикулишући их у анкетним одговорима отвореног типа. Дакле, у неким ситуацијама редовна и консултативна настава на даљину била би погоднија у смислу лакшег договора о терминима, уштеде времена и новца за путовање и једноставнијег и ефикаснијег презентовања материјала који за часове припремају наставници и студенти. Истовремено се пак може закључити да испитаници имају потребу за раздвајањем животног и

радног амбијента²², односно да су им неопходне јасније координате студентског окружења, непосреднија мотивација, социјално-емоционална подршка наставника, директна усмена комуникација са факултетским стручним службама и члановима академске групе којој припадају.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Једно од ограничења овог истраживања огледа се у ограниченом дејству добијених резултата будући да је реч о малом (примењеном) истраживању евалуативног карактера које се пре свега односи на реализацију онлајн-наставе на једном студијском програму. Исто тако, иако је у анкетном упитнику било заступљено довољно отворених питања, повремено су изостајали садржајнији одговори у којима би испитаници анонимно изнели своје искрено мишљење. С друге стране, истраживање је пружило почетни увид у новонасталу ситуацију, са идејама за унапређење онлајн-наставе, при чему се кроз будуће истраживачке подухвате сличне врсте, пре свега на сродним факултетима, уз превазилажење постојећих ограничења, може добити специфичнији пресек стања у универзитетској настави појединих методичких предмета, који подразумевају наглашену прагматичну компоненту.

Може се сматрати да је ниво остварености циља обављеног истраживања задовољавајући, с обзиром на то да је број испитаника истовремено и реалан број активних студената треће године студијског програма *Учитель* на Факултету педагошких наука у Јагодини. Отуда се њихови ставови и мишљења о онлајн-настави, односно о измењеној форми реализације наставе на студијским предметима МНСЈК и МНПиД узимају као релевантни како би се проценили организација и квалитет часова, али и ангажовање наставника у оквирима конкретног наставног предмета а у измењеним радним и наставним условима. На то се непосредно надовезује и наslaња значај добијених резултата, односно практична корист овог истраживања.

Ефикасност онлајн-часова зависи од много фактора, при чему „нису сви једноставни за дескрипцију и лако мерљиви” (Нгујен 2015: 315). Питања која су остала отворена и која би могла да усмере правац и тематику предстојећих истраживања везују се за позитивна искуства и одређене предности оваквог модела наставе. Чини се да би бенефит могао да проистекне најпре из интеграције тих сазнања, предлога и сугестија у устаљен организациони концепт наставе на високошколским институцијама које образују будуће

²² Пандемија је озбиљно утицала и на остале животне активности наставника, студената и њихових породица, па је очигледно да се мора узети у обзир и шири социјално-породични контекст, будући да су привремено све академске обавезе биле везане искључиво за кућни простор, што је могло да изазове доживљај стреса, усамљености, несигурности и анксиозности (в. Маикан, Кокорада 2021).

учитеље, како би се она додатно осавременила, динамизовала и учинила кохерентнијом.

Развој онлајн-курсева у високом образовању не дешава се преко ноћи, али пружа потенцијалне могућности високошколским установама за отварање нових студијских програма (в. Сун, Чен 2016: 160) и омогућава великом броју одраслих да наставе школовање или се дошколују, јер могу ускладити посао, учење и породичне обавезе. „Присуство онлајн-образовања наставиће да се повећава и утиче на високо образовање кроз енергичне процесе преобликовања, оплемењивања и реструктурирања; међутим, мало је вероватно да ће заменити традиционално високо образовање, већ ће бити само алтернатива” (Сун, Чен 2016: 170).

Ипак, промене у приступу универзитетској настави и учењу у измењеном друштвеном контексту током пандемије ковид 19 генерисале су и нова искуства, подједнако значајна и за студенте и за наставнике, који су наишли на својеврсне изазове у планирању, реализацији и евалуацији свог рада. Наставник се нашао у позицији да чешће преиспитује своју улогу и брже стиче искуство у примени иновативних метода које ће оснажити његове компетенције и допринети квалитету нових форми интеракције са студентима. Тамо где је функционисала институционална подршка, која је уз солидну организацију наставницима допуштала и потребну флексибилност, вероватно је била продуктивнија и размена знања до којих су наставници сродних предметних области дошли не само захваљујући знању, дугогодишњој пракси или савременој научно-стручној литератури већ и на интуитивном нивоу, покушавајући да тренутно и што сврсисходније реагују у задатим оквирима. Отуда је пожељна и веома корисна континуирана сарадња по моделу хоризонталног учења и заједничко превазилажење потешкоћа како би се ефикасније откривале перспективе наставе на даљину у универзитетском контексту.

ЛИТЕРАТУРА

Адамов, Сегединац (2006): J. Adamov, M. Segedinac, E-učionica u savremenoj nastavnoj praksi, *Pedagogija*, 61 (4), 531–542.

Ал-Мави, Морган Квеју, Гараибе (2021): W. Al-Mawee, K. Morgan Kwayu, T. Gharaibeh, Student’s perspective on distance learning during COVID-19 pandemic: A case study of Western Michigan University, United States, *International Journal of Educational Research Open*, Vol. 2, 100080.

Анђелковић, Петровић (2018): I. Anđelković, D. S. Petrović, Mišljenja nastavnika u Srbiji o povratnim informacijama koje dobijaju o svom radu: sekundarne analize istraživanja TALIS 2013, *Годишњак за психологију*, Vol. 15, 41–55.

Бејли, Кард (2009): C. J. Bailey, K. A. Card, Effective pedagogical practices for online teaching: Perception of experienced instructors, *Internet and Higher Education*, 12, 152–155.

Гетова, Милева, Ангелова-Игова (2020): A. Getova, E. Mileva, B. Angelova-Igova, Online education during pandemic, according to students from two Bulgarian universities, *Pedagogy*, Volume 92, Number 7s, 211–219.

Гилет-Свон (2017): J. Gillett-Swan, The challenges of online learning: Supporting and engaging the isolated learner, *Journal of Learning Design*, 10 (1), 20–30.

Гилберт (2015): B. Gilbert, Online Learning Revealing the Benefits and Challenges, *Education Masters*, St. John Fisher College: Fisher Digital Publications, paper 303. https://fisherpub.sjfc.edu/education_ETD_masters/303

Голубовић-Илић, Станковић, Алексић Вељковић (2020): I. Golubović-Ilić, S. Stanković, A. Aleksić Veljković, The analysis of student's attitudes toward distance learning at the University, In E. Kopas-Vukašinović, A. Stojanović (Eds.), *The strategic directions of the development and improvement of higher education quality: challenges and dilemmas*, Vranje: University of Niš, Faculty of Education – Jagodina: University of Kragujevac, Faculty of Education, 64–76.

Дуби, Панди (2020): P. Dubey, D. Pandey, Distance learning in higher education during pandemic: challenges and opportunities, *The International Journal of Indian Psychology*, 8 (2), 43–46.

Кулева (2020): M. Kuleva, The impact of COVID-19 pandemic on the evaluation of the effectiveness of online distance learning, *Pedagogy*, Volume 92, Number 7s, 74–83.

Маикан, Кокорада (2021): Maria-Anca Maican, Elena Cocorada, Online Foreign Language Learning in Higher Education and Its Correlates during the COVID-19 Pandemic, *Sustainability* 13, 781. <https://doi.org/10.3390/su13020781>

Мандић (2009): Д. Мандић, *Образовање на даљину*. Преузето 20. 3. 2020. http://www.edu-soft.rs/cms/mestoZaUploadFajlove/rad1_.pdf

Магијашевић, Царић, Шкорић (2021): J. Matijašević, M. Carić, S. Škorić, Onlajn-nastava u visokom obrazovanju – prednosti, nedostaci i izazovi, u: *Onlajn-nastava na univerzitetima*, V. Katić (ur), Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu – Fakultet tehničkih nauka, 165–168. https://www.researchgate.net/publication/349394694_Online_nastava_u_visokom_obrazovanju_-_prednosti_nedostaci_i_izazovi

Нгuyen (2015): T. Nguyen, The effectiveness of online learning: Beyond no significant difference and future horizons, *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 11 (2), 309–319.

ПИУН (2005): Povratne informacije u nastavi fokusiranoj na studenta, Univerzitet Crne Gore: Centar za studije i kontrolu kvaliteta (prema: Zalkida Hadžibegović, Evaluiranje rada: povratna veza između studenta i nastavnika u procesu podučavanja modeliranog prema studentu, *Prilozi za pedagoško-andragošku praksu na univerzitetu*, Sarajevo, 118–127).

Резултати истраживања *Ставови младих о онлајн-настави у Србији*, 2020. <http://zadecu.org/wp-content/uploads/2021/02/Rezultati-istrazivanje-o-stavovima-mladih-o-onlajn-obrazovanju-u-Srbiji-1.pdf> Посећено 26. 9. 2021.

Смарт, Кепел (2006): K. L. Smart, J. J. Cappel, Students' perceptions of online learning: A comparative study, *Journal of Information Technology Education: Research*, 5 (1), 201–219.

Стојановић (2020): D. Stojanović, *Analiza realizacije učenja na daljinu u Srbiji za vreme pandemije virusa kovid 19*, Black swan in the world economy 2020, Beograd: Institut ekonomskih nauka, 121–140.

Сун, Чен (2016): А. Sun, X. Chen, Online education and its effective practice: A research review, *Journal of Information Technology Education: Research*, 15, 157–190.

Тонковић, Понграчић, Врсаловић (2020): А. Tonković, L. Pongračić, P. Vrsalović, Djelovanje pandemije kovid 19 na obrazovanje diljem svijeta, *Časopis za odgojne i obrazovne znanosti Foo2rama*, 4, 121–134.

Маја М. Dimitrijević

Irena B. Golubović-Plić

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department of Didactics and Methodology

Vladimir M. Stanojević

University of Priština – Kosovska Mitrovica

Faculty of Philosophy

PhD Student

SOME ASPECTS OF REALIZING DISTANCE UNIVERSITY LEARNING DURING THE PANDEMIC

Summary: The research presented in the paper examines students' attitudes towards the changed way of organizing and implementing teaching university subjects Methodology of teaching Serbian language and literature and Methodology of teaching nature and society at the Faculty of Education in Jagodina during the COVID-19 pandemic. The responses of 35 third year undergraduate students of the Class teacher study program were analyzed. The analysis has shown that the respondents did not have major difficulties in attending classes via video-conferencing and in working with learning materials posted on online platforms. They are satisfied with their participation in the distance learning, as well as with teachers' efforts to maintain the quality of the teaching process in a different context. Although the majority of the respondents were not able to assess whether distance learning is less successful than the traditional one, more than half of them agree with the proposal that in the post-pandemic period a part of the classes be organized online.

Keywords: distance learning, online teaching, university teaching, pandemic, Methodology of teaching Serbian language and literature, Methodology of teaching nature and society.

Сања К. Николић
Основна школа „Страхиња Поповић”
Дворане, Крушевац

Оливера Д. Цекић-Јовановић

Андријана Ж. Милетић

Универзитет у Крагујевцу

Факултет педагошких наука у Јагодини

УДК 37.018.43:[616.98:578.834

37.091.3::3/5

DOI 10.46793/Uzdanica18.II.187N

Оригинални научни рад

Примљен: 29. септембар 2021.

Прихваћен: 26. новембар 2021.

ИСКУСТВА УЧИТЕЉА У ПРИМЕНИ ХИБРИДНОГ МОДЕЛА *ИЗОКРЕНУТА УЧИОНИЦА* У НАСТАВИ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА ТОКОМ ПАНДЕМИЈЕ¹

Айстѝраќиј: Појавом пандемије вируса ковид 19, све школе у Србији, као и у скоро свим деловима света, примењивале су комбинацију онлајн и непосредне наставе – хибридно наставу. Изокренута учионица је један од модела хибридне наставе, који подразумева „изокретање” класичног начина рада у учионици и код куће. Ученици нове наставне садржаје уче код куће, уз помоћ мултимедијалних садржаја, а у школи се градиво утврђује и примењује кроз активну наставу – дискусију, проблемске задатке, истраживачке активности, огледе, рад на пројектима итд. Циљ истраживања је испитивање ставова и искустава учитеља који раде у основној школи о примени и дидактичко-методичким специфичностима наставног модела изокренуте учионице у настави природе и друштва током пандемије. Истраживање је реализовано на узорку од 146 учитеља, применом анкетног упитника, петостепене скале Ликертовог типа и питања у веб-алату Ментиметар. Резултати до којих смо дошли показују да учитељи познају концепт изокренуте учионице и врло успешно одређују кључне елементе који се односе на његове дидактичко-методичке специфичности. Највећи број испитаника истиче као кључни елемент изокренуте учионице замену места школског и домаћег рада, истичући и индивидуализацију наставе, решавање проблема, интерактивност у настави, активно учешће ученика у раду итд., што заправо и јесу најважнија обележја и предности овог иновативног модела. Већина испитаника има позитиван став у односу на модел изокренуте учионице и његову примену у настави природе и друштва током пандемије. Претпоставља се да вреди уложити додатне напоре у имплементацију овог модела рада у наставну праксу, јер позитиван став учитеља према некој новини представља нужан, наравно не и довољан, услов за иновирање наставног процеса. Додатна подршка и обука наставника и учитеља, као и база података са примерима добре праксе за примену изокренуте учионице, свакако би допринело интензивирању примене овог модела у школама, како у настави природе и друштва, тако и у оквиру других предмета, нарочито у време пандемије и све чешће примене хибридне наставе.

¹ Рад је настао као резултат истраживања у оквиру билатералног пројекта „Кризe, изазови и савремени образовни систем” који реализују Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу (Србија) и Филозофски факултет Универзитета Црне Горе (Црна Гора) (2021–2023).

Кључне речи: изокренута учионица, хибридна настава, настава Света око нас / Природе и друштва, ставови учитеља.

ПОЈМОВНО ОДРЕЂЕЊЕ И ДИДАКТИЧКО-МЕТОДИЧКЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ МОДЕЛА *ИЗОКРЕНУТА УЧИОНИЦА*

Појавом пандемије вируса ковид 19, марта 2020. године, школе у Србији биле су принуђене да уведу онлајн-наставу. Од септембра 2020. године, у складу са Стручним упутством за организацију и реализацију васпитно-образовног рада (2020/2021), у зависности од услова у којима раде, основне школе морале су да организују рад кроз непосредни рад са ученицима и наставу на даљину, уз употребу платформи за онлајн-учење. Према истраживању (УНИЦЕФ 2020: 5), скоро сва деца узраста од 7 до 12 година учествовала су у учењу на даљину, три четвртине деце је уз овај вид наставе неометано испуњавао све своје домаће задатке и обавезе, петина деце суочавала се са повременим проблемима, док отприлике 3% деце није успевало да испуни своје школске обавезе. Хибридна (мешовита) настава, постала је силом прилика део школске праксе, али многи наставници и учитељи нису били спремни за увођење учења на даљину и хибридне наставе. Према истраживању (ЗУОВ 2020), чак 54,9% просветних радника изјаснило се да је ово било њихово прво искуство са реализацијом образовно-васпитног процеса путем учења на даљину, а само 8% наставника да имају велико искуство у оваквом виду учења. У Србији, према истраживању (Николић, Милојевић 2020: 18), 28% учитеља изјаснило се да је „имало довољно знања и вештина” за реализацију онлајн-наставе, 60% је „знало нешто, али много тога није”, а 12% наставника разредне наставе изјаснило се да „није имало искуства” до марта 2020. године.

Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања издао је публикацију *Онлајн и хибридно учење – Дујорочна сјремљења и крајкорочне смернице* (ЗВКОВ 2021) са циљем давања важних савета за учење у време пандемије. Препорука у оквиру краткорочних смерница за школску 2020/21. годину (ЗВКОВ 2021: 17) јесте да школа треба да организује хибридну наставу по моделу изокренуте учионице. Елементи тако организоване наставе подразумевају да наставници креирају наставне материјале (лекције, тестове...) и поставе их у онлајн-окружење за учење, док су ученици дужни да пре доласка у школу проуче наставне материјале и дођу у школу упознати са основним елементима онога што ће учити и школско време користе за изазовније задатке, вежбе и групне активности. Време које наставници проводе у школи са ученицима треба да буде посвећено активностима које продубљују знања ученика, а заснивају се на наставним материјалима постављеним у онлајн-окружење (ЗВКОВ 2021: 17).

Остваривање и промовисање иновативних педагошких приступа, попут изокренуте учионице, део је нове Стратегије развоја образовања и васпитања у Републици Србији до 2030. године (Стратегија 2021). Као посебни циљ (1.3.) постављено је успостављање темеља за развој дигиталног образовања на предуниверзитетском нивоу. Један од показатеља исхода на нивоу овог посебног циља јесте – повећање процента школа које остварују неопходне услове за реализацију хибридног (мешовитог) и онлајн-образовања. Зарад развоја дигиталног образовања, фокус треба да буде на унапређивању дигиталних капацитета, дигиталних компетенција ученика и запослених у образовању, односно остваривање и промовисање иновативних педагошких приступа који подразумевају интеграцију ИКТ-а у процес наставе и учења (Стратегија 2021).

Одрастање ученика у времену револуције интернет технологије пред наставнике поставља захтевне задатке организовања наставе на што ефикаснији начин, уз примену савремених технолошких достигнућа. Једна од новина у наставној пракси 21. века јесте организовање хибридне наставе по моделу изокренуте учионице.

Иновативни педагошки модел изокренуте учионице (енгл. *Flipped classroom*) класификује се као један од модела хибридног учења (енгл. *hybrid learning*, *blended learning* или *mixed-mode learning*) (Стејкер, Хорн 2012), јер представља приступ организацији наставе комбиновањем онлајн-наставе и непосредног рада у школи. У свету се већ годинама примењује, а у нашој образовној пракси представља најпознатији концепт хибридне наставе (ЗВ-КОВ 2021). Настао је услед стварања услова да ученици путем интернета имају приступ употреби дигиталних мултимедијалних наставних садржаја у учењу.

О овом моделу, користећи назив *изокренутиа учионица* – *Flipped Classroom*, први пут је јавно говорио Бејкер (Baker), 2000. године, на XI интернационалној конференцији факултетског учења и поучавања у Џексонвилу (Флорида). Исте године, користећи сличан назив, *инвертована учионица* (енгл. *The Inverted Classroom*), група аутора (Лаг, Плат, Триглија 2000) пише о моделу изокренуте учионице као корисном наставном систему за реализацију часова са децом са потешкоћама у развоју.

Назив *изокренутиа учионица* потиче од идеје да домаћи рад замени место са школским радом (Бергмен, Самс 2012: 5; Еш 2012: S6; Ирулапен 2014; Шмит, Ралф 2016: 1). Изокренута учионица мења концепт традиционалне наставе, предавање наставника смешта у кућу, а домаће задатке враћа у учионицу (Ивановић 2018: 57). Уместо да се у школи учи ново градиво, а код куће раде домаћи задаци, при примени наставног модела изокренуте учионице ученици уче ново градиво код куће, самостално, уз помоћ мултимедијалних садржаја, а оно што је некада био домаћи задатак (примена наученог кроз радне задатке), по овом наставном моделу, одвија се на часу у школи. Часови

у школи користе се за учење кроз практичну примену, вежбање и утврђивање градива. Фронтална настава на часовима је минимализована, а време и простор у школи искоришћени су за групни облик рада и активности, као што су проблемска настава, дискусија, истраживачка настава, рад на пројектима (Бергмен, Самс 2014).

Популаризација и развој наставног модела изокренуте учионице кроз практичну примену приписују се наставнику хемије Џону Бергману (Jon Bergmann) и његовом колеги Арону Самсу (Aaron Sams), који су почевши од 2006. године примењивали овај модел учења. Питање како најбоље употребити време проведено са ученицима уживо (*лицем у лице*) јесте заједничка нит која их је водила ка примени изокренуте учионице. Они сматрају да сваки наставник има јединствен лични одговор на ово питање, у складу са потребама својих ученика (Бергмен, Самс 2014). У изокренутој учионици ученик је у центру активног процеса учења, наставник подржава ученике тамо где је потребно. Његова улога се мења, од традиционалног фронталног приступа постаје сарадничка – давањем подршке кроз индивидуализовани приступ ученицима (Бишоп, Верлегер 2013).

Савремена међународна дефиниција изокренуте учионице, формулисана од стране бројних истакнутих практичара из 49 земаља, истиче да је изокренута учионица наставни модел (дидактичко-методички оквир) који омогућава наставницима да индивидуализују наставу, прилагоде садржаје и начин рада и допру до сваког ученика. Изокренути приступ превазилази традиционални модел учења тиме што уводи концепт подучавања пре самог часа кроз индивидуални рад ученика на припремним домаћим задацима. Тиме се омогућава наставницима да време предвиђено за час и непосредну комуникацију са ученицима користе продуктивније, за активну, практичну и иновативну наставу (ФЛГИ 2021).

Наставне материјале у изокренутој учионици могу чинити мултимедијални садржаји, чија је ефикасност примене у настави природе и друштва успешно доказана у истраживањима спроведеним у Србији (Цекић-Јовановић 2020; Ђукановић 2015; Маричић 2020). Применом наставног модела изокренуте учионице мултимедијални садржаји се користе за индивидуализовано усвајање основних знања, а у школи време се посвећује когнитивно захтевнијим активностима, тј. дубљем разумевању наставних садржаја, за које је ученицима потребнија подршка наставника. Максимална искоришћеност непосредне наставе у школи за практичну примену знања, која се потенцира у наставном моделу изокренуте учионице, утиче на квалитет знања и ученичка постигнућа (Бергмен, Самс 2014; Ду, Фу, Ванг 2014; Лаг, Плат, Триглија 2000; Маркодомис, Пападакис, Кутцуба 2017; Гарију-Папалексију, Пападакис, Маносу, Георгиаду 2017; Соза, Родригес и др. 2015). Ниже нивое когнитивних активности (према Блумовој таксономији) препознавања и понављања градива ученици обављају код куће динамиком која им одговара, уз

помоћ видео-лекција, дигиталних уџбеника, анимација и разних доступних мултимедијалних наставних садржаја. Време у школи користи се да, уз сарадњу са наставником, ученици комбиновањем различитих облика рада и наставних метода обављају активности са операцијама на вишим когнитивним нивоима (примена, анализа, евалуација и креација), кроз активну наставу.

Захваљујући константном напретку технологије и развијању дигиталних платформи за учење, изокренута учионица као наставни модел, применљив за учење уз помоћ технологије, привукао је велику пажњу како истраживача, тако и наставничке заједнице, постајући популаран стил предавања и учења. Између 2012. и 2018. публиковано је 316 истраживачких чланака објављених у академским часописима пет значајних база података (Биргили, Сеџи, Оуз 2021). Овај модел препознат је као пригодан начин рада са студентима на универзитетима и у великом броју случајева доказана је његова ефикасност (Антонова, Шнај, Козлова 2017; Цекић-Јовановић, Ђорђевић, Ђорђевић 2019; Кузминска, Морзе, Смирнова-Триблуска 2017; Соза, Родригес 2015; итд.). Истраживања су показала позитивне ефекте приликом примене и у основним и средњим школама (Гарију-Папалексију и др. 2017; Хултен, Ларсон 2016; Маркодомис, Пападакис, Кутцуба 2017; Моханти, Париди 2016, итд.). Нека истраживања (Ду, Фу, Ванг 2014; Лосон, Дејвис, Сон 2019; Нилсен, 2012; Сорбал, 2021; Тејлор 2015) указују, поред предности, и на недостатке овог наставног модела, који се се највише односе на случајеве при раду са недовољно мотивисаним ученицима, са ученицима који не умеју да организују своје време за учење, немају довољно развијене дигиталне компетенције или имају техничке потешкоће.

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Предмет истраживања јесу искуства учитеља у примени хибридног модела изокренуте учионице у настави природе и друштва током пандемије. У складу са тим, основни циљ истраживања био је испитивање ставова и искустава учитеља о примени и дидактичко-методичким специфичностима наставног модела изокренуте учионице у настави природе и друштва током пандемије.

Овако постављен циљ остварен је реализацијом следећих истраживачких задатака:

1. Испитати да ли су и у којој мери учитељи упознати са концептом наставног модела изокренуте учионице и примењују га у пракси у оквиру наставе природе и друштва током пандемије;
2. Утврдити ставове учитеља о дидактичко-методичким елементима наставног модела изокренуте учионице;

3. Истражити постоје ли статистички значајне разлике у ставовима учитеља према моделу изокренуте учионице у односу на степен образовања и године радног искуства.

Истраживачка техника која је коришћена јесте анкетање, а истраживачки инструмент анкетни упитник за испитивање ставова учитеља. Од испитаника се тражило да анонимно попуне анкетни упитник који је за потребе овог истраживања креиран у веб-алату *Google forms*. Истраживачки инструмент се састојао из три дела. Први део је обухватао опште карактеристике испитаника: степен стручне спреме, дужину радног стажа и разред у коме учитељи реализују наставу. Други део упитника био је повезан са екстерном апликацијом *Ментиметар*² помоћу које се одговори испитаника аутоматски комбинују, статистички обрађују и креирају графикон са кључним речима у односу на учесталост понављања одговора испитаника. Трећи део је био у облику Ликертове петостепене скале која се састоји од 15 ајтема (Табела 1). Тврдње у оквиру овог дела инструмента односиле су се на ставове учитеља о различитим дидактичко-методичким елементима модела изокренуте учионице. Вредност Кронбаховог коефицијента је $\alpha = 0,84$, што указује на добру поузданост мерне скале.

Табела 1. Дефинисање кодова/ајтема Ликертове скале

Код	Ајтем
10	Упознат сам са суштином и могућностима које пружа модел изокренуте учионице у реализацији наставе природе и друштва и других предмета.
11	Користим модел изокренуте учионице у наставној пракси.
12	Наставни модел изокренуте учионице је примерен за рад са ученицима у првом циклусу основног образовања и васпитања.
13	Користим модел обрнуте учионице у настави Света око нас / Природе и друштва.
14	Изокренута учионица омогућава флексибилно окружење за учење (ученици бирају време и место учења) природе и друштва.
15	У изокренутој учионици ученици су активни у процесу учења садржаја природе и друштва.
16	У изокренутој учионици ученици могу више пута да погледају исти материјал све док им не буде јасан садржај природе и друштва који уче.
17	У изокренутој учионици ученици преузимају одговорност за сопствено учење садржаја природе и друштва.
18	Изокренута учионица не утиче на повећање мотивације ученика за учење природе и друштва.
19	Настава у изокренутој учионици је усмерена на дубљу/деталјнију анализу планираног садржаја природе и друштва кроз дискусију и практичну примену знања.
110	У изокренутој учионици смањује се време предавачке наставе природе и друштва.
111	У изокренутој учионици предавања садржаја природе и друштва су краћа и ефикаснија.
112	У изокренутој учионици ученик има више времена на часу за сарадњу са учитељем и другим ученицима.
113	У изокренутој учионици ученици на час природе и друштва долазе припремљени, нема страха од непознатих садржаја.
114	У изокренутој учионици ученици током рада могу да напредују сопственим темпом.
115	У изокренутој учионици ученици стичу квалитетнија знања из природе и друштва.

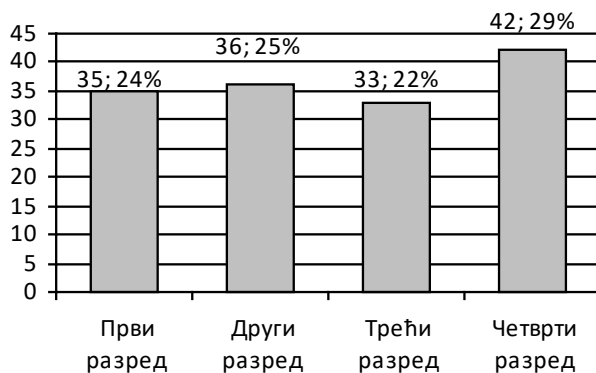
² <https://www.mentimeter.com/>

Подаци прикупљени инструментом анализирани су квантитативно. Статистичке анализе су спроведене коришћењем Статистичког пакета SPSS, верзија 19.0. За статистичку анализу, вредности p ниже од 0,05 сматране су статистички значајним. Хипотеза о нормалности расподеле резултата процењена је применом Шапиро–Вилк теста (Shapiro–Wilk test) нормалности. Поузданост је процењена помоћу Кронбах алфа коефицијента. За квантитативне анализе података коришћене су методе дескриптивне статистике (учесталост, проценат, средња вредност, медијана, стандардна девијација, средњи ранг, коефицијент варијације), Краскал–Волисов тест (Kruskal–Wallis H test). Независне променљиве у анализи података били су степен стручне спреме и године радног стажа учитеља испитаника (Табела 2). Истраживање је спроведено током школске 2020/2021. године и обухватило је узорак од $N = 146$ учитеља из Србије који реализују наставу у првом циклусу основног образовања (График 1).

Табела 2. Структура узорка испитаника у односу на стручну спрему и године радног стажа

Стручна спрема испитаника	Фреквенција		Процент		Радни стаж испитаника	Фреквенција		Процент	
	Фреквенција	Процент	Фреквенција	Процент		Фреквенција	Процент		
Факултет	86	58,9%	од 1 до 10 година	36	24,7%				
Мастер студије	49	33,6%	од 1 до 20 година	41	28,1%				
Виша школа	9	6,2%	од 21 до 30 година	58	39,7%				
Докторат	2	1,4%	> 30 година	11	7,5%				
Укупно	146	100%	Укупно	146	100%				

График 1. Структура узорка испитаника у односу на разред у ком предају



РАЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА СА ДИСКУСИЈОМ

У истраживању смо покушали да утврдимо да ли су учитељи упознати са суштином и могућностима које пружа модел изокренуте учионице у реализацији наставе. Од учитеља је затражено да процене колико су упознати са моделом изокренуте учионице на скали од 1 до 5 (1 = уопште не разумем, 5 = потпуно разумем). Налази дати у Табели 3 показују да је ниво самопроцене испитаника задовољавајући ($M = 3,95$, $SD = 0,93$). Већина учитеља (71%) процењује да су упознати или у потпуности упознати са суштином и могућностима наставног модела изокренуте учионице. Међутим, не можемо занемарити чињеницу да постоје и учитељи који су проценили да нису сигурни да ли разумеју суштину и могућности овог наставног модела (22,6%) и они који процењују да не разумеју суштину и могућности изокренуте учионице (6,2%). Ови резултати делимично су у сагласности са налазима Благданић и Лукић (2021) који потврђују да су учитељи у Србији недовољно информисани о моделу изокренуте учионице, што је условило и његову релативно ретку примену у настави, без обзира на педагошко искуство учитеља.

Табела 3. Самопроцена испитаника о познавању суштине и могућности наставног модела изокренуте учионице

N		Потпуно се слажем	Делимично се слажем	Не знам	Делимично се не слажем	Уопште се не слажем	Mean (M)	Std. Deviation (SD)	Coefficient of variation (Cv)
146	f	46	58	33	7	2	3.95	0.93	23.54
	%	31.5	39.5	22.6	4.8	1.4			

У складу са истраживачким задатком, варијабле смо тестирали и на могуће разлике у погледу степена образовања и година радног стажа учитеља (Табела 4).

Табела 4. Ниво познавања суштине и могућности модела изокренуте учионице у погледу степена стручне спреме и година радног стажа

		Median	Mean Rank	Shapiro–Wilk test		Kruskal–Wallis test		
				Stat.	Sig.	χ^2	df	Sig.
Степен стручне спреме	Виша ш.	4.00	46.83	0.335	0.005	6.799	3	0.079
	Факултет	4.00	71.12	0.259	0.000			
	Мастер	4.00	82.52	0.276	0.000			
	Докторат	4.00	74.75	0.260	0.000			
Године радног стажа	0–10	4.00	76.78	0.238	0.000	1.006	3	0.800
	11–20	4.00	69.90	0.222	0.000			
	21–30	4.00	75.29	0.216	0.000			
	> 30	4.00	66.73	0.310	0.065			

На основу вредности показатеља хи-квдрата, броја степени слободe (df) и нивоа значајности Sig. који износи $p = 0.079$ и $p = 0.800$ (што је веће од 0,05), може се закључити да у добијеним вредностима променљиве (*Ниво њознавања суштинe и могућности модела изокренуте учионице*) између четири групе испитаника, Краскал–Волисов (Kruskal-Wallis) тест није открио статистички значајну разлику у нивоу самопроцене разумевања модела изокренуте учионице у односу на степен стручне спреме и године радног стажа учитеља. Вредност медијане у свим групама је иста ($Md = 4$). Анализом средњих вредности рангова за све групе, можемо закључити да највећу вредност ранга има група учитеља који су завршили мастер студије и учитељи који имају радни стаж краћи од 10 година. Најмању вредност ранга имају учитељи са завршеном вишом школом и радним стажом дужим од 30 година. Учитељи који су завршили мастер и докторске студије изразили су виши ниво познавања суштинe и могућности наставног модела изокренуте учионице у поређењу са учитељима који су завршили вишу школу и основне студије. Такође, учитељи који раде краће од 10 година боље разумеју концепт изокренуте учионице у поређењу са другим групама учитеља. Разлог за ово може бити у структури студијских програма учитељских факултета које су испитаници завршили, јер анализом силабуса можемо да закључимо да постоје наставни предмети који омогућавају истраживачке активности и проучавање, анализу и примену различитих иновативних модела наставе и савремене технологије. Непостојање прецизно договорених стандарда смањује кохерентност иницијалног образовања наставника и учитеља и доводи до међусобне неусклађености међу факултетима. Догађа се да студенти различитих наставничких факултета у Европи, али и у оквиру појединих земаља, стичу различите професионалне компетенције (Влаховић-Штетих 2009).

Да велика већина анкетираних учитеља познаје суштину и дидактичко-методичке елементе поменутог наставног модела говоре и резултати које смо добили у оквиру питања којим је требало да дефинишу појам изокренуте учионице користећи кључне речи и синониме (График 2).

График 2. Тумачење појма *Flipped Classroom* према кључним речима и синонимима



На основу анализе одговора испитаника у оквиру нашег истраживања, представљених Графиком 2, величина фонта за одређене кључне речи указује на то да највећи број њих разуме да је суштина модела изокренуте учионице замена места домаћег и школског рада уз примену интерактивних видео-материјала и истраживачких активности. Ови резултати у потпуној су сагласности са резултатима до којих су дошли Бергмен и Самс (2012), Еш (2012), Ивановић (2018), Ирулапен (2014), Шмит и Ралф (2016). Дакле, испитаници нашег истраживања овај наставни модел препознају као вид хибридне наставе, слично како су га дефинисали Стејкер и Хорн (2012). На исти начин охрабрује и чињеница да учитељи препознају најважније методичке потенцијале овог иновативног модела у оквиру хибридне наставе која је реализована за време пандемије вируса корона. Наиме, они као кључне појмове који одређују модел изокренуте учионице наводе индивидуализацију наставе, решавање проблема (проблемска настава), интерактивност у настави, активно учешће ученика у раду (модел активног и искуственог учења), а то заправо и јесу најважнија обележја и предности овог иновативног модела, што је потврђено бројним истраживањима (Бергмен, Самс 2014; Ду, Фу, Ванг 2014; Лаг, Плат, Триглија 2000; Маркодомис, Пападакис, Кутцуба 2017; Гарију-Папалексију и др. 2017; Соза, Родригес 2015 и др.).

Поред тога, испитаници су навели да је изокренута учионица облик наставе, односно иновативни модел који омогућава флексибилност и слободу у раду, спречавање монотоније и већу мотивацију ученика пратећи потребу за дигитализацијом наставе коју предвиђа и нова *Стратегија развоја образовања у Рејублици Србији до 2030.*

Када су у питању остали ајтеми, дистрибуција одговора испитаника (Табела 5) показује да 56 испитаника (38,3%) тврди да модел изокренуте учионице користи у наставној пракси, 35 испитаника је одабрало одговор „Не знам”, а њих 56 се изјаснило да не користи модел изокренуте учионице у пракси. Већина испитаника, 80 (54,8%), слаже се са тврдњом да је поменути модел примерен за рад са ученицима од 1. до 4. разреда, док 8,9% има негативан став. Чак 57 испитаника је користило модел изокренуте учионице на часовима СОН/Пид, али је интересантно да 28,8% има неутралан став према овоме, док 47 испитаника не користи поменути модел за реализацију часова СОН/Пид. Велика већина испитаника, чак њих 123, слаже се са тврдњом да модел изокренуте учионице омогућава флексибилно окружење за учење садржаја природе и друштва, јер ученици бирају време и место за учење. Негативан став према овој тврдњи има 8 испитаника.

Више од половине испитаника, 116 (79,4%), слаже се са тим да су ученици активни у процесу учења садржаја природе и друштва реализацијом изокренуте учионице. А чак 139 испитаника (95,2%) слаже се са тим да модел изокренуте учионице пружа могућност да ученици погледају наставни материјал више пута све док им не буде јасан садржај природе и друштва који

уче. Истраживања су показала да модел изокренуте учионице омогућава ученицима да преузимају одговорност за сопствено учење (Бергмен, Самс 2012; Симић и др. 2018), а када су садржаји природе и друштва у питању, наше истраживање је показало да се са овим слаже 79,5% испитаника. Неутралан став има 21 испитаник, а негативан 6,2%.

Када говоримо о утицају модела изокренуте учионице на мотивацију ученика, истраживања показују да је тај утицај позитиван. Испитаници нашег истраживања, укупно њих 73, имају позитиван став према овој тврдњи и слажу се са тим да примена модела изокренуте учионице утиче на повећање мотивације ученика за учење природе и друштва; 28 испитаника има неутралан став, а 45 испитаника има негативан став и сматра да примена модела изокренуте учионице нема утицај на повећање мотивације ученика за учење природе и друштва. Већина испитаника, 125 (85,6%), потпуно и углавном се слаже са тим да је настава у изокренутој учионици усмерена на дубљу/ детаљнију анализу планираног садржаја природе и друштва кроз дискусију и практичну примену знања, 11% (16 испитаника) има неутралан став, док негативан став има само 5 испитаника.

Да се у изокренутој учионици смањује време предавачке наставе природе и друштва сматра 116 испитаника, 23 има неутралан став, док 7 испитаника изражавају неслагање са овом тврдњом. Више од половине испитаника (84,9%) мисли да су у изокренутој учионици природе и друштва предавања краћа и ефикаснија, 8 испитаника имају негативан став по овом питању, док је став њих 14 неутралан. Велика већина учитеља, чак 127 (86,9%), слаже се са тим да у изокренутој учионици ученик има више времена на часу за сарадњу са учитељем и другим ученицима. Са поменутих ставом се не слаже 7 испитаника. Слично томе, већина испитаника, 126 (86,3%), сматра да у изокренутој учионици ученици на час природе и друштва долазе припремљени, нема страха од непознатих садржаја, 4 испитаника се не слаже са овим, а 16 има неутралан став. Када је у питању индивидуализација наставе, велика већина испитаника, њих 133 (91,1%), препознаје да у изокренутој учионици ученици могу да напредују сопственим темпом. Само 2,8% испитаника не слаже се са том тврдњом. Такође, 110 испитаника сматра да се применом овог хибридног модела може унапредити квалитет знања из природе и друштва.

Даљом анализом резултата показано је да су, генерално, ставови учитеља у вези са дидактичко-методичким елементима иновативног наставног модела изокренуте учионице позитивни и хомогени (Табела 5).

Табела 5. Дистрибуција одговора испитаника (ајтеми 1–15)

Код ајтема	N		Потпуно се слажем	Делимично се слажем	Не знам	Делимично се не слажем	Уопште се не слажем	Mean (M)	Std. Deviation (SD)	Coefficient of variation (Cv)
11	146	f	17	39	35	31	24	2.56	1.27	49.61
		%	11.6	26.7	24	21.2	16.4			
12	146	f	33	47	53	11	2	3.67	0.95	25.89
		%	22.6	32.2	36.3	7.5	1.4			
13	146	f	19	38	42	26	21	3.05	1.24	40.66
		%	13	26	28.8	17.8	14.4			
14	146	f	76	47	15	5	3	4.29	0.93	21.68
		%	52.1	32.2	10.3	3.4	2.1			
15	146	f	84	32	23	2	5	4.29	1.01	23.54
		%	57.5	21.9	15.8	1.4	3.4			
16	146	f	114	25	3	1	3	4.68	0.74	15.81
		%	78.1	17.1	2.1	0.7	2.1			
17	146	f	68	48	21	7	2	4.18	0.95	22.73
		%	46.6	32.9	14.4	4.8	1.4			
18	146	f	16	29	28	26	47	2.59	1.39	53.67
		%	11	19.9	19.2	17.8	32.2			
19	146	f	72	53	16	4	1	4.31	0.83	19.26
		%	49.3	36.3	11	2.7	0.7			
110	146	f	81	35	23	4	3	4.28	0.97	22.66
		%	55.5	24	18.5	2.7	2.1			
111	146	f	72	52	14	6	2	4.27	0.89	20.84
		%	49.3	35.6	9.6	4.1	1.4			
112	146	f	90	37	12	6	1	4.43	0.86	19.41
		%	61.6	25.3	8.2	4.1	0.7			
113	146	f	74	52	16	2	2	4.33	0.83	19.17
		%	50.7	35.6	11	1.4	1.4			
114	146	f	74	59	9	3	1	4.38	0.75	17.12
		%	50.7	40.4	6.2	2.1	0.7			
115	146	f	58	52	27	7	2	4.08	0.95	23.28
		%	39.7	35.6	18.5	4.8	1.4			

Варијабле приказане у Табели 5 такође су тестиране на могуће разлике у погледу степена образовања и година радног стажа, у складу са нашим

истраживачким циљевима. Прво су тестирани подаци за нормалност дистрибуције свих проучаваних варијабли (Shapiro–Wilk test) у односу на степен стручне спреме (Табела 6) и године радног стажа учитеља (Табела 10). Наши подаци нису задовољили услов нормалне расподеле, па су коришћени непараметарски статистички поступци (Kruskal–Wallis test; Табела 8 и Табела 11).

Табела 6. Тест нормалности расподеле података у односу на степен стручне спреме (Шапиро–Вилк тест)

	I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7	I8	I9	I10	I11	I12	I13	I14	I15
Statis	,907	,881	,910	,742	,717	,475	,791	,867	,766	,741	,757	,688	,749	,731	,826
Sig.	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

Даљим статистичким прорачунима и анализама налази показују да нема статистички значајне разлике у ставовима учитеља о дидактичко-методичким елементима наставног модела изокренуте учионице у односу на степен њихове стручне спреме (Табела 7).

Табела 7. Ставови учитеља у односу на степен стручне спреме (Крускал–Волис тест)

	I2	I4	I5	I6	I7	I8	I9	I10	I11	I12	I13	I14	I15
χ^2	2.54	3.01	2.12	2.29	3.94	1.41	3.47	3.66	3.98	1.28	0.99	2.33	4.53
df	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Sig.	0.47	0.39	0.55	0.51	0.24	0.70	0.32	0.30	0.26	0.73	0.80	0.51	0.21

Крускал–Волисов тест показао је статистички значајну разлику једино код тврдње I1 и I3, које се односе на учесталост примене модела изокренуте учионице у настави уопште и посебно у настави Природе и друштва, где је $p = 0,014$ и $p = 0,027$ (Табела 8).

Табела 8. Примена наставног модела изокренуте учионице у наставној пракси (I1) и на часовима Пид (I3) у односу на степен стручне спреме учитеља

Ајтем	Стручна спрема	Медиана	Средња вредност рангова	Shapiro–Wilk тест		Kruskal–Wallis тест		
				Stat.	Sig.	χ^2	df	Sig.
I1	Виша ш.	3	56.33	0.335	0.005	10.539	3	0.014
	Факултет	4	66.82	0.259	0.000			
	Мастер	3	86.89	0.276	0.000			
	Докторат	4	110.00	0.260	0.000			
I3	Виша ш.	3	57.06	0.899	0.000	9.204	3	0.027
	Факултет	4	67.37	0.911	0.000			
	Мастер	3	85.86	0.892	0.248			
	Докторат	4	108.50	0.260	0.000			

Међутим, приметно је (на основу средњих вредности рангова) да учитељи који су завршили мастер студије изражавају позитивније ставове о дидактичко-методичким елементима наставног модела изокренуте учионице у односу на учитеље који су завршили вишу школу и основне студије. Слична ситуација је и када је у питању радни стаж испитаника – учитељи који су завршили мастер студије имају позитивније ставове о дидактичко-методичким елементима наставног модела изокренута учионица у односу на учитеље који су завршили вишу школу и основне студије.

Добијени резултати у сагласности су са налазима Благданић и Лукић (2021) који показују да већина учитеља има позитиван став према моделу изокренуте учионице, указујући на његове предности у конативно-социјалном аспекту (позитиван утицај на мотивацију за учење, могућност индивидуализације, боља комуникација између наставника и ученика). Једино у погледу утицаја модела изокренуте учионице на квалитет знања ученика из области природе и друштва, резултати нашег истраживања супротни су у односу на резултате Благданић и Лукић (2021) који су показали да учитељи имају мање поверења у позитиван утицај изокренуте учионице на постигнућа ученика. Резултати истраживања у којима су испитивана искуства наставника у примени иновативних решења у настави указују на то да су они у овом процесу суочени са бројним изазовима, проблемима и тешкоћама, а неретко пружају отпор према новинама. С једне стране, ове тешкоће могуће је објаснити неусклађеношћу претходних знања, вештина и имплицитних педагошких уверења наставника са новинама које је потребно применити у настави. С друге стране, недостатак континуиране подршке наставницима такође може отежати процес увођења иновативних решења (Вујачић, Ђевић, Станишић 2017).

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

На основу резултата истраживања закључујемо да је највећи број испитаника, учитеља, упознат са концептом изокренуте учионице те да врло успешно одређује кључне речи које се односе на дидактичко-методичке специфичности и елементе поменутог модела наставе, али је примена у пракси још увек недовољна. Највећи број испитаника истиче као кључне елементе изокренуте учионице замену места школског и домаћег рада, наводећи и остале карактеристике као што су индивидуализација наставе, решавање проблема, интерактивност у настави, активно учешће ученика у раду, што заправо јесу најважнија обележја и предности овог иновативног модела. Ставови учитеља о дидактичко-методичким елементима изокренуте учионице су хомогени и позитивни, а у односу на независне варијабле не постоји статистички значајна разлика. Може се претпоставити да вреди уложити додатне напоре у имплементацију овог модела рада у наставну праксу, јер позитиван

став учитеља према некој новини представља нужан, наравно не и довољан услов за иновирање наставног процеса. Додатна подршка и обука наставника и учитеља, као и база података са примерима добре праксе за примену изокренуте учионице, свакако би допринеле интензивирању примене овог модела у школама, како у настави природе и друштва, тако и у оквиру других предмета, нарочито у време пандемије и све чешће примене хибридне наставе.

С обзиром на то да је узорак истраживања релативно мали, резултати и закључци имају одређена ограничења. Они могу бити увод у слична и већа истраживања која би подразумевала испитивање педагошких ефеката изокренуте учионице (утицај на квалитет знања ученика, индивидуализацију, мотивацију за учење, самосталност у раду итд.). У неком од наредних истраживања ваљало би детаљније проанализирати структуре студијских програма иницијалног образовања учитеља, као и врсту и обим њиховог стручног усавршавања како би се проценило колико иницијално образовање учитеља и њихово стручно усавршавање могу утицати на чешћу примену изокренуте учионице у пракси, како у оквиру предмета Природа и друштво, тако и у настави уопште. Подаци добијени таквим поређењем дали би прецизније смернице о интензитету и типу подршке коју би било пожељно пружити одређеној групи учитеља у будућности, у контексту примене модела изокренуте учионице и наставе на даљину.

ЛИТЕРАТУРА

Антонова, Шнај, Козлова (2017): N. Antonova, I. Shna, M. Kozlova, Flipped Classroom in the Higher Education System: a Pilot Study in Finland and Russia, *The New Educational Review*, 48(2), 17–27.

Бејкер (2000): J. W. Baker, The “Classroom Flip”: Using Web Course Management Tools to Become The Guide by the Side, In: J. A. Chambers (Ed.), *Selected papers from the 11th International conference on College Teaching and Learning*, Jacksonville: Florida Community College, 9–19.

Бергмен, Самс (2012): J. Bergmann, A. Sams, *Flip your classroom – Reach every student, in every class, every day*, Eugene, OR, USA: International Society for Technology in Education.

Бергмен, Самс (2014): J. Bergmann, A. Sams, *Flipped Learning: Gateway to Student Engagement*, Eugene, Oregon: ISTE.

Биргили, Сеги, Оуз (2021): B. Birgili, F. N. Seggie, E. Oğuz, *The trends and outcomes of flipped learning research between 2012 and 2018: A descriptive content analysis*, J. Comput. Educ. <https://doi.org/10.1007/s40692-021-00183-y>.

Бишоп, Верлегер (2013): J. Bishop, M. A. Verleger, The flipped classroom: A survey of the research, *2013 ASEE Annual Conference & Exposition*. DOI 10.18260/1-2-22585

Благданић, Лукић (2021): С. Благданић, Ј. Лукић, Методички потенцијал моделе обрнута учионица у настави природе и друштва, *Иновације у настави*, 34(3), 43–60.

Влаховић-Штепић (2009): V. Vlahović-Štetić, Ishodi učenja i konstruktivno poravnanje, u: *Planiranje kurikuluma usmerenoga na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika*, Zagreb: Filozofski fakultet, 41–48.

Вујачић, Ђевић, Станишић (2017): М. Вујачић, Р. Ђевић, Ј. Станишић, Искуства учитеља у примени иновативних наставних метода у оквиру програма стручног усавршавања, *Зборник Института за педагошка истраживања*, 49(2), 234–260.

Гарију-Папалексију, Пападакис, Маносу, Георгиаду (2017): А. Gariou-Papalexidou, S. Papadakis, E. Manousou, I. Georgiadi, Implementing A Flipped Classroom: A Case Study of Biology Teaching in A Greek High School, *Turkish Online Journal of Distance Education*, 18(3), ISSN 1302-6488.

Ду, Фу, Ванг (2014): S. H. Du, Z. T. Fu, Y. Wang, The Flipped Classroom – Advantages and Challenges, *Proceedings of the 2014 International Conference on Economic Management and Trade Cooperation*, 107.

Букановић (2015): М. Đukanović, *Uloga multimedija u realizaciji nastave prirode i društva* (doktorska disertacija), Beograd: Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu.

Еш (2012): K. Ash, Educators View 'Flipped' Model' With a More Critical Eye, *Education Week*, S6–S7.

ЗУОВ (2020): Завод за унапређивање образовања и васпитања, *Резултати анкете: истраживање 15.000 просветних радника мисли о остваривању образовно-васпитног процеса путем учења на даљину*, преузето 15. 7. 2021. са <https://zuov.gov.rs/rezultati-ankete-sta-15-000-prosvetnih-radnika-misli-o-ostvarivanju-obrazovno-vaspitnog-procesa-putem-ucenja-na-daljini/>.

ЗВКОВ (2021): Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања, *Онлајн и хибридно учење – Дугогодишња истраживања и крајкорочне смернице*, преузето 15. 3. 2021. са <https://ceo.edu.rs/wp-content/uploads/2021/03/SMERNICE-%D0%9EnlajnIbridnaPripremaNastava.pdf>.

Ивановић (2018): В. Ivanović, „Izokrenuta učionica” – pedagoški model koji menja koncept tradicionalne nastave, *Ekonomski signali*, 13(1), 057–066.

Ирулапен (2014): P. Irulappan, The Flipped Classroom, *International Conference on Building Innovations for Creative Society and Generating Employability-Beyond Digital Age*, Organised by the Tamil Nadu Teachers Education University At Chennai, Tamil Nadu, India.

Кузминска, Морзе, Смирнова-Трибулска (2017): О. Kuzminska, N. Morze, E. Smirnova-Trybulska, Flipped Learning Model: Tools and Experience of Its Implementation in Higher Education, *The New Educational Review*, 49(3), 189–200.

Лег, Плат, Триглија (2000): M. J. Lage, G. J. Platt, M. Treglia, Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment, *The Journal of Economic Education*, 31(1), 30–43.

Лосон, Дејвис, Сон (2019): A. Lawson, C. R. Davis, J. Y. Son, Not All Flipped Classes are the Same, *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 19(5), 77–104.

Маричић (2020): О. Maričić, *Utica multimedije na postignuća i motivaciju učenika pri obradi geografskih sadržaja u nastavi prirode i društva* (doktorska disertacija), Novi Sad: Prirodno-matematički fakultet, Departman za geografiju, turizam i ugostiteljstvo Univerziteta u Novom Sadu.

Маркодомис, Пападакис, Кутцуба (2017): N. Makrodimos, S. Papadakis, M. Koutsouba, "Flipped classroom" in primary schools: a Greek case, *Ανεστραμμένη τάξη σε ελληνικό δημοτικό σχολείο, Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 9, 179–187.

Моханти, Парида (2016): A. Mohanty, D. Parida, Exploring the Efficacy & Suitability of Flipped Classroom Instruction at School Level in India: A Pilot Study, *Creative Education*, 7(5).

Николић, Милојевић (2020): N. Nikolić, Z. Milojević, Trenutno stanje u onlajn-nastavi u Srbiji i regionu, Образовно kreativni centar, преузето 21. 7. 2021. са <https://okc.rs/wp-content/uploads/2020/06/Istra%C5%BEivanje-Stanje-u-onlajn-nastavi-u-Srbiji.pdf>.

Нилсен (2012): L. Nielsen, *Five Reasons I'm Not Flipping Over The Flipped Classroom*, преузето 30. 7. 2021. са www.techlearning.com.

Собрал (2021): S. R. Sobral, Flipped classroom is not for every kind of student, *INTED2021 Proceedings of the 15th Annual International Technology, Education and Development Conference*, Online Conference, 8–9 March, 2021, 7391–7396, doi: <http://dx.doi.org/10.21125/inted.2021.1478>.

Сога, Родригес (2015): N. J. D. Souza, P. Rodrigues, Investigating the Effectiveness of the Flipped Classroom in an Introductory Programming Course, *The New Educational Review*, 40(2), 129–139.

Стејкер, Хорн (2012): H. Staker, M. B. Horn, *Classifying K–12 blended learning*, San Mateo: Innosight Institute.

Стратегија (2021): *Стратегија развоја образовања и васпитања у Рејублици Србији до 2030. године*, преузето 15. 6. 2021. са http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2021/02/1-SROVRS-2030_MASTER_0402_V1.pdf.

Стручно упутство за организацију и реализацију васпитно-образовног рада у основној школи у школској 2020/2021. години, преузето са: <http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2020/08/strucno-uputstvo.pdf>.

Тејлор (2015): A. Taylor, Flipping Great or Flipping Useless? A review of the flipped classroom experiment at Coventry University London Campus, *Journal of Pedagogic Development*, 5(3).

УНИЦЕФ (2020): *Istraživanje o uticaju pandemije Covid-19 na porodice sa decom u Srbiji (drugi talas istraživanja)*: Srbija, jun – jul 2020, Beograd: UNICEF, <https://www.unicef.org/serbia/media/15861/file/Istrazivanje-o-uticaju-pandemije-Covid-19-na-porodice-sa-decom-u-Srbiji-drugi-talas.pdf>.

ФЛГИ (2021): The Flipped Learning Global Initiative (FLGI), *The International Definition*, преузето 24. 3. 2021. са https://www.flglobal.org/international_definition/.

Хултен, Ларсон (2016): M. Hultén, B. Larsson, The Flipped Classroom: Primary and Secondary Teachers' Views on an Educational Movement in Schools in Sweden Today, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(8), 1–11.

Цекић-Јовановић (2020): О. Цекић-Јовановић, *Мултимедијална настава и прилоге и друштва*, Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу.

Цекић-Јовановић, Ђорђевић, Ђорђевић (2019): О. Cekić-Jovanović, M. Đorđević, M. M. Đorđević, The Influence of the Flipped Classroom Model on the Development of Key Competences of Future Teachers, *The New Educational Review*, 26(2), 271–282.

Шмит, Ралф (2016): S. M. P. Schmidt, D. L. Ralph, The flipped classroom: A twist on teaching, *Contemporary Issues in Education Research*, 9(1), 1–6, <https://doi.org/10.19030/cier.v9i1.9544>.

Sanja K. Nikolić

Elementary school “Strahinja Popović”

Dvorane, Kruševac

Olivera D. Cekić-Jovanović

Andrijana J. Miletić

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department of Didactics and Methodology

TEACHERS’ EXPERIENCES IN APPLYING THE HYBRID MODEL OF THE “FLIPPED CLASSROOM” IN TEACHING NATURE AND SOCIETY DURING THE PANDEMIC

Summary: With the appearance of the Sars-Cov2 virus pandemic, all schools in Serbia, as well as in almost all parts of the world, applied a combination of online and direct teaching – hybrid teaching. Flipped classroom is the most famous model of hybrid teaching, which implies “reversal” of the classic way of working in the classroom and at home. Students learn new teaching contents at home, with the help of multimedia contents, and at school the material is determined and applied through active teaching – discussion, research activities, problem solving, experiments, projects, etc. The aim of the research is to examine the attitudes and experiences of teachers working in primary schools on the application and didactic-methodological specifics of the flipped classroom teaching model. The results show that teachers are familiar with the concept of flipped classroom and very successfully determine the key elements related to its didactic and methodological specifics. The largest number of respondents points out the following key elements of flipped classroom: switching schoolwork for homework, emphasizing the individualization of teaching, problem solving, interactivity in teaching, active participation of students, etc., which are actually the most important features and advantages of this innovative model. Most teachers have a positive attitude towards the flipped classroom model and its application in teaching science during a pandemic. It is assumed that it is worth investing additional efforts in the implementation of this model of work in teaching practice, because a positive attitude of teachers towards a novelty is a necessary, certainly not sufficient, condition for innovating the teaching process. Additional support and training of teachers, as well as a database with examples of good practice for the application of flipped classroom, would certainly contribute to intensifying the application of this model in schools, both in teaching science and other subjects, especially during the pandemic, which contributed to a more frequent use of hybrid teaching.

Keywords: inverted classroom, hybrid teaching, teaching World around us / Nature and society, teachers’ attitudes.

Татјана Д. Букић Живадиновић
Ивана С. Стаменковић
Универзитет у Нишу
Филозофски факултет
Департман за новинарство и комуникаологију

УДК 659.3(100):[616.98:578.834
DOI 10.46793/Uzdanica18.II.205DJ
Оригинални научни рад
Примљен: 26. септембар 2021.
Прихваћен: 26. новембар 2021.

МЕДИЈСКО ОБРАЗОВАЊЕ И ИНФОРМИСАЊЕ О ПАНДЕМИЈИ КОРОНА ВИРУСА

Апстракт: Пандемија корона вируса (ковид 19) на глобалном нивоу покренула је и инфодемију, а тиме и интензивирала потребу за медијском писменошћу. Ауторке у раду испитују утицај медијског образовања на информисање о корона вирусу, односно компарирају степен и начин информисања, као и вредновања информација, грађана који су похађали формалне или неформалне програме медијске писмености, са онима који то нису. Циљ истраживања је испитати да ли медијско образовање утиче на информисање и свеукупно комуникационо понашање у контексту пандемије вируса корона. Као метод прикупљања података у раду је коришћена анкета. Најзначајнији резултати истраживања су следећи: изложеност медијском образовању може позитивно утицати на способност идентификације лажних вести, лажних фотографија и видео-садржаја о пандемији корона вируса; испитаници који нису имали никакву врсту медијског образовања у значајно мањој мери могу да идентификују увредљиве садржаје у погледу расе, нације или уверења појединца, у контексту пандемије корона вируса; испитаници који нису изложени медијском образовању у значајно мањој мери размишљају о веродостојности информација о корона вирусу. Ауторке закључују да медијско образовање позитивно утиче на информисање о пандемији корона вируса, те да представља једну од кључних противмера растућој инфодемији.

Кључне речи: медијско образовање, медијска писменост, корона вирус, ковид 19, пандемија, инфодемија, лажне вести, дезинформације.

1. УВОД

Пандемија вируса ковид 19, која је почела 2019. године, а на глобалном нивоу кулминирала у 2020, показала је све слабости модерног доба, упркос обиљу знања и технологија које су доступне савременом човеку. Државе широм света још увек се боре са економским и здравственим последицама пандемије, док ће се оне индивидуалне, на психосоцијалном и когнитивном нивоу, тек манифестовати у годинама које следе. Као и у сваком периоду велике друштвене кризе, информационо-комуникациони и медијски системи

имали су немерљиву улогу. Међутим, иако је у почетку деловало да ће нови медији, које карактерише готово инстантна брзина, доступност и велики аудиторијум, имати позитиван ефекат на информисање јавности и сузбијање пандемије, реалност је ову тезу потпуно демантовала.

Пандемија корона вируса на комуникационом плану донела је и глобалну инфодемију¹, која је попут „заразне болести која инфицира нашу информациону културу” (Соломон и др. 2020: 1806). „Инфодемија је прекобројност информација – неких тачних, а неких не – које се јављају током епидемије. Она се шири међу људима на сличан начин као и епидемија, путем дигиталних и физичких информационих система” (Светска здравствена организација 2021: 10). Пандемија корона вируса назива се и „дигиталном пандемијом” због мноштва информација у различитим облицима, чији број експоненцијално расте услед утркивања друштвених медија у брзини, покривености и продорности (Ђао и др. 2020).

Друштвено-политички и комуникациони контекст током пандемије такав је да, са једне стране, владе бројних држава користе пандемију корона вируса, као и страх и узнемиреност међу грађанима, како би наметнуле већу контролу над протоком информација (Орловић 2020), док са друге стране глад за обавештеношћу код грађана расте. На тај начин отвара се плодносно поље за ширење дезинформација и полуинформација на друштвеним мрежама, које постају све загађеније лажним вестима (Нилсен и др. 2020). Тако управо једна од најчешће потенцираних предности новог медијског окружења, чињеница да „публика више није пасивна, како је често означавана у традиционалистичком приступу проучавања медија, већ појединац може предузети и улогу комуникатора, дисеминирати поруке, и на тај начин утицати на јавно мњење” (Ђукић, Алексић 2019: 79), постаје и најпроблематичнији аспект пандемије на комуникационом нивоу.

Инфодемија се злоупотребљава у циљу интензивирања поларизације, стигматизације група људи и промовисања алтернативних начина наводног лечења (нпр. „озонирања”) и понашања која могу шкодити здрављу. Даље, превелико обиље информација, било да су тачне или не, отежава проналажење корисних и релевантних медијских садржаја на основу којих се могу доносити адекватне одлуке (Светска здравствена организација 2021: 3). Преплављеност различитим информацијама може изазвати осећај дезоријентисаности или губитак осећаја код грађана да имају било какву контролу над оним што им се дешава, што може водити паници и масовној хистерiji. Инфодемија утиче како на грађане неразвијених, тако и на грађане развијених држава, па је реаговање на њу кључно на глобалном нивоу, с обзиром да њене последице могу довести до здравствено неодговорног понашања, односно ин-

¹ Инфодемија – термин је први пут употребљен 2003. године, комбинацијом речи *информација* и *ејдемија* (Светска здравствена организација 2021: 1).

тензивирати ширење вируса у популацији. Стога, „иако је децентрализована и партиципативна природа дигиталне комуникације допринела диверзификацији процеса ширења знања, она је такође подстакла хитну потребу за развијањем начина за процену тачности информација” (Цоунс-Џанг и др. 2021: 1).

Услед наведеног, јавља се потреба за развојем поља инфодемијског менаџмента. Управљање инфодемијом, према Светској здравственој организацији, подразумева систематску примену анализа и мера заснованих на процени ризика и доказима у циљу смањења њеног утицаја на понашање током здравствених ванредних ситуација. Оно треба да омогући добре здравствене праксе кроз: (1) ослушкивање брига и питања заједнице; (2) промовисање разумевања ризика и здравствених савета стручњака; (3) изградњу отпорности на дезинформације и (4) ангажовање и оснаживање заједница за предузимање позитивних акција. Фокус овог рада је на питању изградње отпорности на дезинформације, односно на медијском образовању као мери за сузбијање последица инфодемије. Ауторке теже да испитају да ли и на који начин медијска писменост утиче на процесе информисања, медијског и комуникационог понашања у вези са пандемијом корона вируса.

2. ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУПИ МЕДИЈСКОМ ОБРАЗОВАЊУ

Концепт медијског образовања подразумева да медији нису само преносиоци порука неутралног карактера, већ да у посредовању информација нужно утичу на процесе додељивања значења. У том смислу, медији селекутују, артикулишу и дистрибуирају поруке под утицајем одређене друштвено-политичке климе, односно доминантне идеологије. Даље, за интерпретацију ових значења неопходно је поседовати одређене когнитивне способности, које се стичу медијским описмењавањем.

Поље медијске писмености може се поделити на две доминантне школе мишљења: једну која медијску писменост третира као алат за оснаживање (школа оснаживања), и другу која је сматра инструментом за заштиту од различитих медијских ефеката (протекционистичка школа), док Рене Хобс (Renee Hobbs) заговара да „уместо да се оснаживање и заштита посматрају као или-или приступи, они се морају посматрати као две стране исте медаље” (2010: 9).

Приступ медијској писмености као алату за оснаживање заговара Хенри Џенкинс (Henry Jenkins). „Теоретски произашао из конструктивистичке теорије учења и артикулисан у раду стручњака за визуелну писменост, медијских едукатора и експерата за развој младих, овај приступ медијској писмености наглашава младе људе као способне, отпорне и активне у својим изборима, истовремено и као потрошаче медија и као креативне продуценте” (Џенкинс и др. 2009). Према овој школи мишљења, медијска писменост се

састоји од низа комуникацијских компетенција, укључујући могућност приступа, анализе, евалуације и комуницирања информација у различитим облицима, у штампаном и нештампаном облику. Медијска писменост оснажује грађане да буду и критички мислиоци и креативни произвођачи све ширег спектра порука користећи слику, језик и звук (Венер 2016: 11).

Други правац јесте протекционистичка теорија, заснована на делу британског медијског стручњака Дејвида Бакингема (David Buckingham) (Венер 2016: 9). Протекционисти дефинишу медијску писменост у великој мери у складу са водећим ауторитетом у сфери медијског образовања, Џејмсом Потером (James Potter), који медијску писменост одређује као „скуп перспектива које активно користимо када се излажемо масовним медијима, како бисмо протумачили значење порука са којима се сусрећемо”. Он објашњава да се ове перспективе базирају на структурама знања, које зависе од воље и вештина појединца и информација из медија (Потер 2018: 25). Према овом приступу, публика је подложна културном, идеолошком и моралном утицају масовних медија, а заштита се стиче образовањем. Што су грађани упознатији са принципима функционисања медија, начинима креирања и одашиљања различитих информација, интересним групама које, финансирањем медија, позиционирају вести на медијску агенду, то су мање склони веровању у непроверене информације, дезинформације, полуинформације и лажне вести. Самим тим, већа је шанса да неће учествовати у дељењу непроверених објава и да неће доносити одлуке у складу са њима. Медијска писменост интензивира критичност повећањем знања о медијима, ефектима медија, као и могућност да се разликује реалност медијских репрезентација од објективне стварности (Џоунс-Џанг и др. 2021:3). Медијско образовање „помаже појединцима да промене своје понашање, како би их оснажило да користе медије, како медији не би користили њих” (Потер 2004: 271).

У контексту овог рада, значајно је истаћи и да поједини аутори сматрају да теорија инокулације може пружити објашњење ефективности медијске писмености у борби против лажних вести, јер указује на то да претходно „излагање” медијском образовању помаже публици у борби против наредних напада. Односно, уколико се публици понуде знања и вештине да се одупру или да критички интерпретирају лажне вести, медијско образовање ће оспособити индивидуе да буду „инокулисане” против било каквог штетног дејства лажних вести (Џанг, Чо, Хуанг 2012).

Ефективност медијске писмености у деконструкцији непроверених информација нуди и теорија процеса интерпретације порука (енгл. *The message interpretation process*). Овај приступ заговара да медијско образовање може умањити штетан утицај медијских порука и одлука које су на њима засноване, односно да све док постоји адекватна едукација о медијским порукама, оне неће негативно утицати на бихејвиоралне изборе (Остин 2007).

3. ПАНДЕМИЈА И ПОТРЕБА ЗА ОРИЈЕНТАЦИЈОМ

Данашња комуникацијска реалност темељи се на посредованим информацијама које, селекционисане, филтриране и обрађене, доспевају у јавну сферу. Услед природних ограничења човекових способности да непосредно сазна о свему што је предмет његовог интересовања, појединац се окреће медијском свету који може задовољити његову потребу за информацијама. Правила медијског света, међутим, условљавају који ће догађаји и на који начин бити представљени широј јавности. Таква пракса медијског извештавања последица је интересних релација које медијске организације успостављају са политичким и економским лидерима, водећим креаторима пожељне слике друштвене стварности. Стална продукција и умножавање информација, најчешће о ирелевантним догађајима или на непотпун, површан и сензационалистички начин, који деформише слику о оном што је важно, доводи до апатије и некритичког прихватања медијски фабрикованих представа стварности.

Идеју да информативни медији усмеравају свест публике ка одређеним темама истакли су Максвел Мекомбс (Maxwell McCombs) и Доналд Шо (Donald Shaw) крајем седамдесетих година 20. века. Истражујући односе који постоје између агенде медија и публике, ови аутори су још 1968. године указали на чињеницу да доминантне теме у медијима шаљу сигнал шта је приоритетно у друштву. Осим тога, перцепција догађаја зависи од његовог повезивања са другим догађајима, што може створити уверење да постоји међузависност две друштвене појаве, иако је реч о медијској конструкцији (Гует и др. 2012: 55). Неки друштвени феномени добијају значајан медијски простор и истакнути су у различитим информативним форматима, док су други маргинализовани, искључени и замаскирани у јавном, медијском дискурсу.

Психолошко објашњење ефеката теорије дневног реда (енгл. *agenda setting*) лежи у потреби за оријентацијом, која је повезана са човековом природном радозналешћу да спозна свет око себе. „Кад год се нађемо у новој ситуацији, постоји осећај психолошке нелагодности док не истражимо и ментално обрадимо барем обресе околине” (Мекомбс 2002: 9). Степен потребе за оријентацијом варира међу људима, будући да је то психолошка особина која некад може подстаћи на употребу медија као релевантних извора података. Код неких је потреба да се оријентишу на ниском нивоу, било што не сматрају битним теме о којима медији извештавају, било што критички претражују и друге изворе информација не ослањајући се искључиво на традиционалне медије. „Потребу за оријентацијом одређују две компоненте: значај (релевантност) и неизвесност” (Исто 2002: 9). Значај и важност који индивидуа приписује одређеној теми дефинише да ли ће уопште постојати потреба да се оријентише у односу на њу. Уколико је велика важност приписана догађају,

степен неизвесности одређује потребу за оријентацијом. Мања неизвесност и већа важност догађаја ограничавају потребу за оријентацијом, док постојање веће неизвесности код значајне теме појачава потребу да се оријентишемо.

У кризним друштвеним околностима, улога медија постаје посебно значајна, јер приступ проблему и апострофирање одређених аспеката, питања и актера, одређује рационални и емоционални однос јавности према најважнијим питањима. Пандемија корона вируса представља кризу светских размера, а потреба да се медијски корисници оријентишу посебно је наглашена.

4. МЕДИЈСКИ И КОМУНИКАЦИОНИ КОНТЕКСТ ПАНДЕМИЈЕ КОРОНА ВИРУСА У СРБИЈИ

У циљу разумевања комуникационих ефеката пандемије, важно је разумети контекст рецепције и интерпретације информација. У том смислу, од значаја је рад „Информациона политика у време пандемије вируса ’ковид 19’ у Србији” ауторке Ирене Милутиновић, који пружа хронолошки осврт на кризну комуникацију и информисање јавности посредством масовних медија. Миловановић запажа да је кризну комуникацију обележила недоследност, непропорционалност и дневнополитичка инструментализација мера информационе политике. „Примереност, квалитет и интензитет примењених инструмената у управљању кризом, осцилирали су у широком распону од довољне озбиљности у перципирању проблема, до узнемирујућих упозорења упућених јавности – која су пратила исхитрена увођења па убрзо потом и повлачења обавезујућих уредби, као и екстремне мере попут покушаја централизовања информација и хапшења новинара и узбуњивача” (2020: 258).

Начин на који је јавност информисана од почетка пандемије за последице има конфузију код грађана у погледу мера заштите од корона вируса, као и неповерење у одлуке Кризног штаба и других релевантних институција. Даље, овакав начин вођења кризне комуникације доприноси интензивирању потребе грађана за обавештеношћу. Стога се јавност окреће неформалним изворима информација, непровереним медијима и ауторима и руморној комуникацији, која на мрежи доживљава експанзију². Алгоритми на социјалним мрежама, узимајући у обзир ставове и преференције корисника, додатно интензивирају ширење лажних вести и теорија завере код оних корисника

² Степен поверења у медије, званичне изворе информација, опада међу грађанима Србије, показало је истраживање у оквиру пројекта „Информисање у дигиталном окружењу у Србији”, реализовано у Центру за медијска истраживања Факултета политичких наука у Београду. Више од половине испитаника млађих од 35 година не верује онлајн-вестима, нити традиционалним медијима. Они се најчешће информишу путем друштвене мреже Фејсбук (77% испитаника) (Миливојевић, Нинковић Славнић, Бајчета 2020).

који су им подложни. Истраживања друштвених мрежа показују да се гласине брже шире међу необразованим него међу образованим корисницима (Афасино 2014). Емпиријски подаци такође показују и да грађани са нижим нивоом формалног образовања имају тенденцију да се за вести о корона вирусу ослањају на друштвене мреже и апликације за размену порука, уместо на медијске организације (Нилсен и др. 2020: 3), док људи са вишим образовним нивоом информације прибављају од здравствених институција и експерата (Нилсен и др. 2020: 10). „Ово померање од традиционалне медијске парадигме дубоко утиче на изградњу друштвених схватања и уоквиривање наратива; утиче на креирање политика, политичку комуникацију, као и на еволуцију јавне расправе” (Синели и др. 2020: 1).

Услед релокације бројних активности у дигитално окружење, пандемија оставља последице и на људска права и слободе, односно долази до повреда дигиталних права грађана у контексту вируса ковид 19. Истраживање показује да је од јануара до маја 2020. у шест држава идентификовано више од 160 таквих случајева (Ристић, Тодоровић 2020: 1). Уз непоштовање приватности и стандарда заштите података о личности, нарочито када је реч о ковид 19 пацијентима и грађанима у карантину/самоизолацији, и уз изостанак примене прописа о информационој безбедности, пре свега у управљању информационим системима које води држава, нарочито проблематични трендови забележени услед интензивирања уплива технологије у друштвене процесе за време пандемије су: ширење дезинформација, теорија завере, пропаганде, ксенофобије и говора мржње, како у традиционалним медијима тако и путем опскурних портала, страница и група на друштвеним мрежама; притисци на новинаре, активисте и друге грађане који истражују и указују на питања од јавног интереса; државни техносоцијализам, тј. некритичко увођење интрузивних технологија као универзалног решења за друштвене проблеме (Перков, Ковачевић 2020: 3).

5. МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР

Предмет истраживања у овом раду јесте испитивање утицаја медијског образовања на информисање о корона вирусу, односно упоређивање степена и начина информисања грађана који су похађали формалне или неформалне програме медијске писмености, са онима који то нису. Циљ истраживања је да се испита да ли постоји разлика у начинима вредновања и процене информација између ове две групе. Хипотеза од које полази ово истраживање јесте да медијско образовање утиче на информисање и свеукупно комуникационо понашање у контексту пандемије вируса корона.

За потребе истраживања као инструмент прикупљања података употребљена је анкета³. Реализована је на подручју југа Србије, на случајном узорку, а дистрибуирана је онлајн и уживо. Јединице посматрања били су одрасли. Узорак чини 322 анкетираних, од тога 64,6% испитаница и 35,4% испитаника. Највећи део узорка чине испитаници и испитанице од 25 година до 34 године старости (43,78%), те они који припадају старосној групи од 35 до 44 (30,74%) и од 18 до 24 (12,73%). Најмање је испитаника и испитаница старости од 45 до 55 година (7,45%), и оних преко 55 (5,27%).

Од укупног броја анкетираних 36,3% има неку врсту медијског образовања, док га 63,7% нема. У категорију испитаника и испитаница са медијским образовањем сврставани су сви они који су током формалног образовања похађали предмете који се тичу медијске писмености, попут изборног предмета Језик, медији и култура у гимназијама и сличних, као и они који су током неформалног образовања похађали едукације, семинаре или курсеве који се баве медијском писменошћу.

За анализу података коришћен је програм Мајкрософт ексел (Microsoft excel) и функција пивот табеле, док су примењени статистички поступци фреквенца, крос-табулације и хи-квадрат тест (Chi-square test).

6. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ДИСКУСИЈА

6.1. НАЧИН И УЧЕСТАЛОСТ ПРИКУПЉАЊА ИНФОРМАЦИЈА

Анализа је показала да су онлајн-медији, односно интернет портали, најчешћи избор за информисање о пандемији корона вируса и њих за ову сврху користи 72,36% анкетираних. Телевизија је други преферирани медиј (15,21%). Друштвене мреже примарно користи 8,38% испитаника, значајно више него штампу (1,86%) и радио (0,93%). Апликације за размену порука (*Viber*, *WhatsApp*, *Messenger*) испитаници најмање користе (1,24%) како би се обавестили о пандемији.

Највећи број испитаника из групе која је похађала медијску писменост за информисање користи онлајн-портале, њих 74,35%. Исти је случај и са групом која није похађала медијску писменост, где 71,21% за информације о корона вирусу бира интернет медије. Применом хи-квадрат теста утврђено је да не постоји статистички значајна разлика између две групе испитаника, када је у питању преференција врсте медија ($\chi^2(2, N = 322) = 1.6509, p =$

³ Анкета спроведена за потребе рада првобитно је коришћена у истраживању „Начин коришћења и вредновања информација о коронавирусу (КОВИД 19) грађана Босне и Херцеговине у контексту пет кључних концепата медијске писмености” из 2020, ауторке Драгане Трнинић.

.438037). Тачније, медијско образовање не утиче значајно на одабир медија за информисање о вирусу корона.

Испитаници се у 64,28% случајева о вирусу корона информишу неколико пута недељно. Бар једном или два пута дневно информације о овој теми потражи 23,91% испитаника, док се 2,79% информише о пандемији и до три пута дневно. Један испитаник истакао је да се обавештава више од пет пута дневно, док је анализом утврђено да се 8,69% испитаника уопште не информише о овом питању. Повезаност медијског образовања и степена учесталости информисања о вирусу корона није утврђена. Установљено је да медијско образовање није утичући фактор на учесталост информисања о пандемији ($\chi^2(2, N = 322) = 3.8038, p = .149283$).

Поплава информацијама неретко доводи до збуњености код публике. Количина информација које се одашиљу о одређеној теми пропорционална је конфузији која се ствара у јавном простору услед бројних извора, различитих гласова, контрадикторних информација, али и недовољно вештина код рецепијената да поруке селектују и декодирају на одговарајући начин. Истраживање спроведено у раду показало је да се чак 75,77% испитаника осећа збуњено услед количине информација о вирусу ковид 19, од тога више од половине изјављује да је то врло чест случај (56,96%). Због тога што је у могућности да селектује праве информације, збуњеност не осећа тек четвртина испитаника. Анализом није утврђено да изложеност медијском образовању може утицати на смањење конфузије услед хиперрецепције информација о корона вирусу ($\chi^2(2, N = 322) = 1.904, p = .385968$).

6.2. ПРОВЕРА И ДЕЉЕЊЕ ИНФОРМАЦИЈА

Истраживање је показало да 28,57% испитаника често проверава информације о корона вирусу, док 27,32% ту праксу има у случајевима када извор информација није наведен. Међу испитаницима је 26,39% оних који ретко проверавају извор, као и 17,70% оних који то не чине никада. Иако је било очекивано да ће група која је била изложена медијском образовању у већој мери проверавати информације, анализа је показала да нема статистички значајне разлике између две групе испитаника ($\chi^2(3, N = 322) = .058904, p = 7.4482$).

Када је у питању веродостојност вести, најмањи број испитаника ослања се на велики број прегледа (1,24%), док највише испитаника као разлог веровања у веродостојност наводи поверење у цитирани извор информације (36,02%). Више од трећине испитаника (35,40%) уопште не размишља о томе.

Табела 1. Разлог веровања у веродостојност информација у односу на медијско образовање испитаника

Варијабле	Медијско образовање		
	Са медијским образовањем	Без медијског образовања	Укупно
Како знате да су информације о вирусу ковид 19 веродостојне?			
На основу броја прегледа	1 (1.45) [0.14]	3 (2.55) [0.08]	4
На основу чињенице да је више медија пренело информацију	21 (21.80) [0.03]	39 (38.20) [0.02]	60
Не размишљао о томе	33 (41.42) [1.71]	81 (72.58) [0.98]	114
Верујем извору који је цитиран	55 (42.15) [3.92]	61 (73.85) [2.24]	116
Верујем медију који их је објавио	7 (10.17) [0.99]	21 (17.83) [0.57]	28
Укупно	117	205	322

*Легенда: Емпиријска вредност (теоријска вредност) [девијација]

Хи-квадрат тестом утврђено је да постоји значајна статистичка разлика у наведеним разлозима веровања у веродостојност вести између испитаника са медијским образовањем и без њега ($\chi^2(4, N = 322) = 10.668, p = .03056$). Испитаници који нису изложени медијском образовању значајно чешће не размишљају о веродостојности информација од испитаника који јесу.

Упитани да ли приступају дељењу садржаја у случајевима када нису потпуно сигурни у веродостојност медијског садржаја, 70,18% одговара да то никада не чини, док 5,27% признаје да то чини понекад, под претпоставком да постоји могућност да су информације ипак тачне. Испитаних 21,11% наводи да то ради ретко, док 3,41% такву праксу има често. Анализа показује непостојање значајне статистичке разлике између испитаника са медијским образовањем и без њега ($\chi^2(3, N = 322) = 3.6994, p = .295809$). То значи да медијско образовање не утиче на доношење одлука о томе да ли ће појединац поделити информацију у чију веродостојност није уверен.

6.3 УОЧАВАЊЕ ЛАЖНИХ ВЕСТИ, ФОТОГРАФИЈА И ВИДЕО-СНИМАКА

Пандемија вируса корона утицала је на повећање броја лажних садржаја. Учесталост циркулације лажних вести показује и чињеница да је 77,63% испитаника до сада наишло на лажне вести или дезинформације о вирусу ковид 19, док 21,11% није сигурно. Једна од мера борбе против оваквог информационог тренда јесте опремање грађана капацитетима да информације селектују, вреднују и критички резонују, односно да имају праксу дистанцирања од садржаја који су тенденциозно пласирани и са нечасним циљевима.

Табела 2. Идентификација лажних вести о пандемији у односу на медијско образовање испитаника

Варијабле	Медијско образовање		
	Са медијским образовањем	Без медијског образовања	Укупно
Да	99 (90.84) [0.73]	151 (159.16) [0.42]	250
Не	2 (1.45) [0.21]	2 (2.55) [0.12]	4
Нисам сигуран/на	16 (24.71) [3.07]	52 (43.29) [1.75]	68
Укупно	117	205	322

*Легенда: Емпиријска вредност (теоријска вредност) [девијација]

Анализом је утврђено да изложеност медијском образовању може позитивно утицати на способност идентификације лажних вести ($\chi^2 (2, N = 322) = 6.2953, p = .042952$). Исти је случај и са лажним фотографијама и/или видео-садржајима о пандемији корона вируса. Статистички значајна разлика постоји и у случају њихове идентификације код две групе испитаника ($\chi^2 (2, N = 322) = 12.5822, p = .001853$).

Табела 3. Идентификација лажних фотографија или лажних видео-снимака о пандемији у односу на медијско образовање испитаника

Варијабле	Медијско образовање		
	Са медијским образовањем	Без медијског образовања	Укупно
Да	65 (50.14) [4.40]	73 (87.86) [2.51]	138
Не	3 (5.45) [1.10]	12 (9.55) [0.63]	15
Нисам сигуран/на	49 (61.41) [2.51]	120 (107.59) [1.43]	169
Укупно	117	205	322

*Легенда: Емпиријска вредност (теоријска вредност) [девијација]

Испитаници који нису изложени медијском образовању у већој мери изјављују да нису сигурни да ли су наишли на лажне фото и видео-садржаје који се тичу пандемије. Такође, у већој мери од испитаника који су медијски образовани, изражавају уверење да никада нису наишли на лажне визуелне садржаје.

6.4. ПОВЕРЕЊЕ У РАЗЛИЧИТЕ ИЗВОРЕ ИНФОРМАЦИЈА И ПРЕПОЗНАВАЊЕ САДРЖАЈА КОЈИ КРШЕ ЉУДСКА ПРАВА

Истраживање је показало да се највећи број испитаника приликом информисања о вирусу корона окреће струци, односно научницима, лекарима и медицинским експертима (66,77%), након чега као извори од поверења следе међународне здравствене институције – 16,77%, те „обични људи” који уливају поверење код 7,45% испитаника. Интересантан је податак да више испитаника верује „обичним људима”, него државним институцијама (4,03%) или професионалним новинарима и блогерима (4,65%). Претпоставка је да медијски образованији испитаници у већој мери изражавају сумњу ка таквом извору информација.

Ипак, није утврђена статистички значајна разлика између две групе испитаника ($\chi^2(4, N = 322) = 4.8486, p = .30319$). Овај податак указује на чињеницу да када је пандемија корона вируса у питању, односно информације повезане са њом, изложеност медијском образовању не игра улогу у степену поверења према различитим изворима информација. Ово значи да инфодемија у комбинацији са медицинском кризом и другим последицама које она изазива може утицати на снижавање нивоа критичности, чак и код медијски образоване популације.

Током пандемије корона вируса инфодемија је инструментализована у циљу стигматизације појединих група и расприривања нетрпељивости. На удару сензационалистичких портала и таблоидних медија посебно су биле магинализоване групе. Мигранати, Роми, Кинези и Јевреји, за време пандемије били су изложени претњама, дискриминацији и кампањама које су промовисале мржњу (Ристић, Тодоровић 2020: 9). Ипак, 43,78% испитаника изјавило је да није приметило ниједан податак о ковиду 19 који би могао бити увредљив у погледу расе, нације или уверења појединца, док 36,64% испитаника није сигурно.

Будући да је очекивано да је медијски образована публика у могућности да идентификује овакве медијске садржаје, те да их деконструише, ауторке компарирају две групе испитаника у контексту уочавања увредљивих садржаја у погледу расе, нације или уверења појединца.

Истраживањем је потврђена претпоставка ($\chi^2(2, N = 322) = 7.3909, p = .024836$) – испитаници који нису имали никакву врсту медијског образовања у мањој мери су били способни да идентификују увредљиве садржаје.

Компарирање двеју група вршено је и у контексту идентификације информација о вирусу ковид 19 којима се крше права на приватност, попут објављивања имена заражених и оних којима је одређена мера самоизолације. Као и у претходном случају, очекивано је да је медијски образована публика у могућности да идентификује овакве информације. Ипак, доказано

Табела 4. Идентификовање информација о ковиду 19 које садрже увредљив садржај у односу на медијско образовање испитаника

Варијабле	Медијско образовање		
	Са медијским образовањем	Без медијског образовања	Укупно
Да ли сте приметили податак о ковиду 19 који би могао бити увредљив у погледу расе, нације или уверења појединца?			
Да	29 (22.89) [1.63]	34 (40.11) [0.93]	63
Не	40 (51.23) [2.46]	101 (89.77) [1.41]	141
Нисам сигуран/на	48 (42.88) [0.61]	70 (75.12) [0.35]	118
Укупно	117	205	322

*Легенда: Емпиријска вредност (теоријска вредност) [девијација]

је да не постоји статистички значајна разлика између две групе испитаника ($\chi^2(2, N = 322) = 0.3217, p = .851407$).

7. ЗАКЉУЧАК

Инфодемја, као пратећа појава пандемије корона вируса, загушила је медијски и комуникациони простор, и на различите начине негативно утицала на појединце, групе и друштво у целини. Такође, неспорно је доказала значај медијске писмености на глобалном нивоу. Хипотеза да медијско образовање утиче на информисање и свеукупно комуникационо понашање у контексту пандемије вируса корона емпиријски је доказана.

Истраживање је показало да су онлајн-медији преферирани избор за информисање о пандемији корона вируса, како испитаника који имају неку врсту медијског образовања, тако и код оних који немају. Установљено је да медијско образовање није утичући фактор на учесталост информисања о пандемији. Даље, утврђено је да се чак 75,77% испитаника осећа збуњено услед количине информација о вирусу ковид 19, као и да изложеност медијском образовању не може утицати на смањење конфузије услед хиперпродукције и, последично, хиперрецепције информација о корона вирусу. Ово указује на то да чак ни знања о важности селектовања релевантних информација не могу смањити презасићеност оним медијским садржајима који су приоритетни на агенди дневног реда.

Најзначајнији резултати истраживања су следећи: (1) испитаници који нису изложени медијском образовању у значајно мањој мери размишљају о веродостојности информација о вирусу корона од испитаника који јесу; (2) изложеност медијском образовању може позитивно утицати на способност идентификације лажних вести и (3) изложеност медијском образовању може позитивно утицати на способност идентификације лажних фотографи-

ја и видео-садржаја о пандемији корона вируса; (4) испитаници који нису имали никакву врсту медијског образовања у значајно мањој мери могу да идентификују увредљиве садржаје у погледу расе, нације или уверења појединца, у контексту пандемије корона вируса, али (5) медијско образовање није идентификовано као фактор утицаја када је у питању уочавање информација о вирусу ковид 19 којима се крше права на приватност.

Значајно је истаћи и да је истраживање показало да се највећи број испитаника приликом информисања о вирусу корона окреће струци, односно научницима, лекарима и медицинским експертима (66,77%), као и да више испитаника верује „обичним људима” него државним институцијама или професионалним новинарима. У том смислу, нема значајне разлике између испитаника са медијским образовањем и без њега.

С обзиром да су различити медији ти који су на глобалном нивоу примарни начин доласка до информација, медијско образовање, које је фокусирано на способност публике да позиционира медијске садржаје у адекватан друштвени контекст, да обрађује лажне вести и да са критичком дистанцом доноси одлуке на основу конкретних информација, кључно је у борби против друштвених, психолошких, политичких и економских, па и здравствених последица корона вируса.

ЛИТЕРАТУРА

Афасино (2014): К. Afassinou, Analysis of the impact of education rate on the rumor spreading mechanism, *Physica A: Statistical Mechanics and its Applications*, 414, 43–52.

Венер (2016): R. M. Wenner, *Media literacy definitions: Ambiguity and problems in media pedagogy*, Old Dominion University.

Гво, Ву, Мекомбс (2012): L. Guo, H. T. Vu, M. McCombs, An expanded perspective on agenda-setting effects: Exploring the third level of agenda setting, *Revista de comunicaci3n*, 11, 51–68.

Ђукић, Алексић (2018): Т. Ђукић, Д. Алексић, Медијско образовање и перцепција родних стереотипа у медијима, *Годишњак за његајоџију*, 3(1), 77–88.

Бао, Ченг, Ју, Шу (2020): Y. Zhao, S. Cheng, X. Yu, H. Xu, Chinese public’s attention to the COVID-19 epidemic on social media: observational descriptive study, *Journal of medical Internet research*, 22(5), e18825.

Миливојевић, Нинковић Славнић, Бајчета (2020): С. Миливојевић, Д. Нинковић Славнић, С. Бајчета, *Информисање у дигиталном окружењу у Србији*, Центар за медијска истраживања, Факултет политичких наука у Београду, доступно на: <https://safejournalists.net/resources/1/informisanje-u-digitalnom-okruzenju-u-srbiji/?lang=sr>, приступљено 12. 3. 2021.

Мекомбс (2002): M. E. McCombs, *The Agenda-Setting Role of the Mass Media in the Shaping of Public Opinion*, доступно на: http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/mccombs01.pdf, приступљено 12. 9. 2021.

Милутиновић (2020): И. Милутиновић, Информациона политика у време пандемије вируса „Ковид 19” у Србији, *Политичка ревија*, бр.02/2020, година (XXX) XX, vol.64.

Нилсен, Флечер, Њуман, Бренен, Хауард (2020): R. K. Nielsen, R. Fletcher, N. Newman, J. S. Brennen, P. N. Howard, *Navigating the 'infodemic': How people in six countries access and rate news and information about coronavirus*, Reuters Institute.

Орловић (2020): С. Орловић, Пад демократије и редукација људских права и слобода у време пандемије: случај Србија, *Политички животи*, 18, 81–99.

Перков, Ковачевић (2020): Б. Перков, А. Ковачевић, *Пандемија и дигитална људска права*, *Јуџоисџиоична Европа*, Фондација SHARE, доступно на: <https://www.sharefoundation.info/wp-content/uploads/SEE-digitalna-prava-i-Covid-19-WP-srpski-1.pdf>, приступљено 9. 9. 2021.

Потер (2004): W. J. Potter, Argument for the Need for a Cognitive Theory of Media Literacy, *The American Behavioral Scientist*, 48 (2), ABI/INFORM Global, 266.

Потер (2018): W. J. Potter, *Media literacy*, Sage Publications.

Ристић, Тодоровић (2020): М. Ristić, S. Todorović, *From Cures to Curses, Manipulation Flourishes in the Digital Environment*, BIRN, доступно на: <https://bird.tools/wp-content/uploads/2020/06/From-Cures-to-Curses-Manipulation-Flourishes-in-the-Digital-Environment-1.pdf>, приступљено 9. 9. 2021.

Синели, Кватрочоки, Галеаци, Валенсизе, Бруњоли, Шмит, Скала (2020): M. Cinelli, W. Quattrococchi, A. Galeazzi, C. M. Valensise, E. Brugnoli, A. L. Schmidt, A. Scala, The COVID-19 social media infodemic, *Scientific Reports*, 10(1), 1–10.

Соломон, Букала, Каплан, Нигровић (2020): D. H. Solomon, R. Bucala, M. J. Kaplan, P. A. Nigrovic, The “Infodemic” of COVID-19, *Arthritis Rheumatol*, 72(11), 1806–1808.

Трнинић (2021): D. Trninić, Manner of usage and evaluation of information on the COVID-19 pandemic by citizens of Bosnia and Herzegovina within the context of five core concepts of media literacy, *Media Studies*, 12(23), 57–77.

Хобс (2010): R. Hobbs, *Digital and Media Literacy: A Plan of Action*, Washington, D. C.: The Aspen Institute.

Џанг, Чо, Хуанг (2012): S. H. Jeong, H. Cho, Y. Hwang, Media literacy interventions: A meta-analytic review, *Journal of Communication*, 62, 454–472.

ОНЛАЈН-ИЗВОР

Светска здравствена организација (2021): World Health Organization, *WHO public health research agenda for managing infodemics*, доступно на: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240019508>, приступљено 30. 8. 2020.

Tatjana D. Đukić Živadinović

Ivana S. Stamenković

University in Niš

Faculty of Philosophy

Department of Journalism and Communications

MEDIA EDUCATION AND INFORMING ABOUT CORONAVIRUS PANDEMIC (COVID-19)

Summary: The coronavirus pandemic (COVID-19), which began in 2019 and culminated globally in 2020, showed all the weaknesses of the modern age, despite the abundance of knowledge and technologies available to modern man. Societies are still struggling with economic and health consequences of the pandemic. As in every period of the great social or healthcare crisis, information-communication and media systems play an immeasurable role. While it appeared at first that the new media, with its near-instantaneous speed, accessibility, and large audience, would have a positive effect on informing the public and suppressing the pandemic, the reality completely contradicted this thesis. The pandemic has started an infodemia on a global level, and thus intensified the need for media literacy. Furthermore, many governments use the coronavirus pandemic, as well as public fear and anxiety, to impose greater control over the flow of information, while public hunger for information grows. This creates a fertile ground for the spread of misinformation and semi-information on social media, which is becoming increasingly contaminated with fake news.

The research aims to examine whether media education influences informing and overall communication behavior in the context of the coronavirus pandemic. A survey was used as a method of data collection in the research. The sample consisted of 322 respondents, 64.6 percent of whom were female and 35.4 percent male; 36.3 percent of all respondents have some kind of media education, while 63.7 percent do not.

Research has shown that online media are the preferred choice for getting information about the coronavirus pandemic, both for respondents who have some kind of media education and for those who do not. It has been established that media education is not an influencing factor in the frequency of getting information. Furthermore, it was found that as many as 75.77% of respondents feel confused due to the amount of information about the COVID-19 and that exposure to media education cannot reduce confusion due to hyper-production, and consequently hyper-reception of coronavirus information. This suggests that even knowledge of the importance of selecting relevant information cannot reduce oversaturation with those contents that are a priority on the media agenda.

The most significant findings of the research are that exposure to media education can have a positive effect to the ability to identify fake news, fake photos, and videos about the coronavirus pandemic; that respondents who have not had any type of media education are significantly less likely to identify offensive content regarding race, nation, or individual beliefs, in the context of a coronavirus pandemic; and that respondents who are not exposed to media education think significantly less about the credibility of coronavirus information. However, when it comes to detecting information about the COVID-19 that violates privacy rights, media education has not been identified as a factor of influence.

Media education focuses on the ability of the audience to position media content in an appropriate social context, process fake news, and make important decisions. All of this is critical in combating social, psychological, political, and economic consequences of coronavirus, as well as its health consequences. Therefore, the authors conclude that media education has a positive impact on informing about the coronavirus pandemic and that it is one of the key countermeasures to the growing infodemia.

Keywords: media education, media literacy, coronavirus, COVID-19, pandemic, information, fake news, misinformation.

Катарина Б. Субановић
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет
Студент докторских студија

УДК 659.3(497.11):[616.98:578.834
DOI 10.46793/Uzdanica18.II.223S
Оригинални научни рад
Примљен: 20. август 2021.
Прихваћен: 22. октобар 2021.

КРИТИЧКА АНАЛИЗА ДИСКУРСА О ВИРУСУ КОВИД 19 У СРПСКИМ МЕДИЈИМА¹

Айстиракџи: Предмет овог рада јесте критичка анализа дискурса о вирусу ковид 19 у српским дневним листовима *Блиц* и *Полиџика*. Основни циљ истраживања подразумева проучавање два тематски повезана чланка како би се протумачиле идеолошке, политичке и друштвене околности које су утицале на њихово стварање. Чланци су анализирани помоћу квалитативне анализе на плану микро и макроструктуре (Ван Дијк 1988). Резултати показују да, користећи различите језичке стратегије, чланци доприносе стварању панике услед ситуације изазване ковидом 19. Међутим, други текст садржи и елементе којима се романтично глорификује умеће српских стручњака, што за последицу може имати умиривање јавности у кризним временима. Закључујемо да су новински чланци изразито погодна форма за ширење идеологија, имајући у виду значај медија у формирању јавног мњења. Из тог разлога, неопходно их је деконструисати са лингвистичког становишта, а потом их и критички размотрити у односу на шире друштвене праксе. Добијени резултати односе се искључиво на испитану језичку грађу.

Кључне речи: критичка анализа дискурса, новинарски дискурс, идеологије, корона вирус, ковид 19, српска штампа.

УВОД

Дискурс медија представља врло интересантно и погодно поље за истраживање због интердисциплинарности приступа, као и због чињенице да су медији саставни део живота људи. У погледу анализе писаних медија, најчешће се полази од анализе структуре новинских чланака какву је дао Ван Дијк (1988). Ипак, чисто лингвистичка анализа није довољна како би се проучио жанр као што је новински чланак. На њу се најчешће надовезује критичка

¹ Рад је настао у оквиру пројекта 178014 „Динамика структура савременог српског језика”, који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

анализа дискурса с циљем да се открију и деконструишу друштвене праксе. Другим речима, критичка анализа дискурса, чији је главни представник Ферклаф, користи резултате добијене лингвистичком анализом у тумачењу идеолошких, политичких, друштвених и других околности које утичу на стварање једне новинске приче (Лакић 2009: 91).

Ван Дијков приступ обухвата анализу микро и макроструктуре текста. Према Ричардсону (2007: 46–47), микроструктура новинског наратива подразумева анализу различитих језичких нивоа. Макроструктура, са друге стране, представља ширу тематску и значењску организацију текста као целине и садржи следеће сегменте: 1) наслов; 2) лид (који представља сумирање главних догађаја); 3) главни догађај (који представља разраду догађаја поменутог у лиду); 4) позадину догађаја (одговара на питања *ко, како, где и кад*); 5) вербални коментар (коментар најважнијих учесника у догађају); 6) евалуацију (ставови и очекивања новинара) и 7) резултат радње (односи се на релевантност и озбиљност датог догађаја, као и на његове последице). Наведени делови текста и њихови називи преузети су из Лакићевог (2010) истраживања, а његов модел представља компилацију онога до чега су дошли истакнути аутори у овој области, на пример Ван Дијк (1988а), Бел (1994), Золтан (2011). Из наведеног се може закључити да оваква организациона шема новинског чланка није нужна у свакој новинској причи. Наслов и главни догађај чине обавезне елементе сваког чланка. Остали елементи могу изостати или се пак могу у тексту јављати циклично.

Ричардсон (2007: 46–47) показује како лингвистичка анализа креће од микроструктуре ка макроструктури текста како би се увидело на који начин је употреба одређене језичке јединице релевантна за дати друштвени контекст и обликовање друштвене реалности. Текстови обављају више метафункција истовремено и на тај начин одражавају различите аспекте друштвеног живота, а дискурзивне стратегије новинара уочавају се како на микро, тако и на макроплану структуре новинске приче (Баџић, Томић 2018: 51).

Новински чланак треба да се руководи принципом *обрнуће пирамиде* према којем се најважнији догађаји и учесници јављају на почетку чланка. Њима следе детаљи везани за главне учеснике, идентитет мање важних учесника, услови, последице и начин одвијања догађаја, као и детаљи везани за време и место догађаја (Ван Дијк 1988б: 48).

Критичка анализа једног комуникативног догађаја представља анализу међуодноса три димензије тог комуникативног догађаја, а које Ферклаф (1995а: 57–62) назива *текст*, *дискурзивне праксе* и *друштвено-културне праксе*.

Анализа текстова подразумева традиционалну лингвистичку анализу – анализу лексема и њихових значења, граматике реченица и мањих јединица, анализу гласовног и правописног система, проучавање начина на који су реченице повезане (тзв. кохезију), итд. Штавише, анализом текстова обухваће-

на су и њихова значењска и обличка својства. Ова два аспекта су неодвојива, будући да семантику исијава сама форма у којој је утиснут смисаони садржај. Другим речима, у погледу новинарског дискурса, овај ниво анализе укључује мултисемиотички приступ, тј. како се различите семиотичке модалности (нпр. визуелна организација, распоред целина, итд.) саодносе са текстом у произвођењу намераваних значења (Баџић, Томић 2018: 50). Друга димензија комуникативног догађаја, дискурзивне праксе, укључује различите видове процеса производње и рецепције текста. На крају, друштвено-културне праксе обухватају непосредни ситуациони контекст, затим шири контекст институционалних пракси у оквиру којих је смештен и сам комуникативни догађај, али и шири друштвени односно културни контекст. Различити аспекти друштвено-културне праксе обухваћени су критичком анализом дискурса, на пример економски, политички (који се тичу моћи и идеологија) и културни (који се тичу питања вредности и идентитета).

Будући да смо као основни извор грађе одабрали два тематски повезана текста, анализираћемо их један у односу на други. С тим у вези, Ферклаф (1995а: 61–62) упоређује лингвистичку са интертекстуалном анализом. Лингвистичка анализа је дескриптивне, а интертекстуална је интерпретативне природе. Интертекстуална анализа се служи доказима прикупљеним помоћу лингвистичке анализе, те се стога може сагледати као врста интерпретације тих доказа, који текст смешта у одређену друштвену и дискурзивну праксу. Повезивањем ове две анализе превазилази се јаз између текста и језика са једне, и друштва и културе са друге стране.

ПРЕДМЕТ, ЦИЉЕВИ И МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

За предмет овог рада одабрана су два новинска чланка и то из више разлога. Наиме, током пандемије ковида 19 предузете су мере против ширења вируса које су подразумевале затварање и онемогућавање кретања људи² и довеле до „јединственог заједничког искуства” (Бибер 2020: 1). Затим, будући да основни циљ овог рада подразумева проучавање две новинске приче са становишта критичке анализе, важно је истаћи да критичка анализа дискурса као предмет анализе узима политички дискурс. Ипак, такав дискурс не мора нужно обухватити домен политике, већ и друге области друштвене делатности (нпр. здравље нације у току пандемије), али је свакако изречен са извесном идеологијом (Мишић-Илић, Крстић 2021: 92). Такође, новинска вест дефинише се као „информација о скорашњим догађајима која је од интереса за довољно велику групу или која може утицати на животе довољно

² О лингвистичкој анализи (само)изолације, спроведеној са идеолошког аспекта, в. Јаневска 2020.

велике групе људи” (Рија 1998: 4), што се, очигледно, показало и у случају вируса ковид 19. Наведени разлози говоре у прилог томе да изабрана тематика завређује истраживачку пажњу јер, као глобални феномен, представља актуелно питање у нашем друштву. На крају, идеја је да се у раду илуструје детаљна анализа језичке грађе, па је број анализираних чланака ограничен на два. Из тог разлога, овај рад представља полазну тачку будућег истраживања и добијени резултати не смеју се генерализовати.

Две новинске приче, анализирани са становишта критичке анализе дискурса, преузете су из електронских издања српских дневних листова *Блиц* и *Политика*. При одабиру узорака водили смо рачуна да тема чланка буде недвосмислено одређена – да пружа информације о корона вирусу не узимајући у обзир шири друштвени контекст (нпр. утицај вируса на економију, политику, итд.). У раду се усредсређујемо на лингвистичку и интертекстуалну анализу будући да се бавимо тематским текстовима. Новинске приче анализирали смо помоћу квалитативне анализе, што се може сматрати ограничењем овог рада, јер је сама природа ове анализе таква да подразумева извештај уплив субјективности аналитичара. Наративи су изучавани по угледу на рад чији су аутори Баџић и Томић (2018) – најпре интратекстуално, на плану микро и макроструктуре, а потом интертекстуално како бисмо уочили потенцијалне сличности и разлике између два анализираних текста.

АНАЛИЗА НОВИНСКИХ ЧЛАНАКА СА ДИСКУСИЈОМ

Први новински чланак који анализирамо објављен је у *Блицу* под следећим НАСЛОВОМ³:

- 1) КОРОНА У БРОЈЕВИМА Вирус сместио трећину човечанства у изолацију, усмртио 20.000 и заразио ПОЛА МИЛИОНА ЉУДИ

У датом чланку уочава се одсуство ЛИДА. Упркос томе, на основу наслова, да се закључити да је ГЛАВНИ ДОГАЂАЈ наратива суочавање човечанства са новим вирусом. Наиме, у чланку се приказује како се различите нације боре са *мистериозним* вирусом, као и број жртава који није успео да одоли ковиду 19:

- 2) Најпре је у среду ујутру наредбом премијера Нарендре Модиа свих 1,3 милијарде грађана Индије стављено у изолацију, чиме је наступио један од највећих карантина у историји. Затим је исте вечери укупан број преминулих од корона вируса премашио 20.000 [...]. Највише људи преминуло је у Италији (7.503), Шпанији (4.089), Кини (3.287) и Ирану (2.234).

³ Делови макроструктуре чланака означени су верзалом (Баџић, Томић 2018).

Француска је јуче постала пета држава са више од 1000 смртних случајева [...]. Данас је тај праг прешла и Америка [...].

Наредни сегмент представља ПОЗАДИНУ ДОГАЂАЈА, којом овај новински чланак и отпочиње:

- 3) Само три месеца након што се, тада мистериозни вирус, појавио у Кини, свет у коме живимо готово да не можемо да препознамо. Трећина човечанства живи под различитим облицима рестрикција, бројеви заражених и преминулих расту вртоглавом брзином [...].

На крају, РЕЗУЛТАТ РАДЊЕ приказујемо у следећем примеру:

- 4) Ове вечери, непунa два дана након што је прешао 400.000, број заражених је достигао пола милиона. То значи да је за три месеца од почетка пандемије 500.000 људи заражено корона вирусом.

У погледу семиотичких модалности, интересантна је визуелна организација наслова. Одређени делови исписани су верзалом у циљу наглашавања кључних информација. Иако у овом чланку не наилазимо на ЕВАЛУАЦИЈУ експлицитно, истакнути делови текста у наслову имплицитно одражавају став новинара:

- 5) КОРОНА У БРОЈЕВИМА; [...] заразио ПОЛА МИЛИОНА ЉУДИ.

У анализираном чланку место не налази ни ВЕРБАЛНИ КОМЕНТАР. Чланак представља врсту фактографског извештаја који своје упориште, оправданост и објективност налази у бројевима. Другачије речено, дата новинска прича приказује чињенично стање ослањајући се на проверљиве податке, бројеве, и на тај начин сумира утицај корона вируса на свет, као и последице са којима се суочавамо.

Читав чланак, а поготово наслов, обилује конотативно обојеним именичким и глаголским изразима, те стога микроанализу започињемо анализом њихових семантичких садржаја. Лексичке и семантичке импликације могу укључити вредносне ставове који се заснивају на перспективи и идеологији новинара (Ван Дијк 1988б: 71).

- 6) вирус сместио трећину човечанства у изолацију, усмртио 20.000 људи, заразио пола милиона људи; мистериозни вирус се појавио, бројеви заражених и преминулих расту вртоглавом брзином; корона вирус оборио чак три рекорда

У примерима најпечатљивији утисак оставља метафорично употребљен домен ВИРУС. Уочавамо метафору ВИРУС ЈЕ ЉУДСКО БИЋЕ са доминантним ужим изворним доменима ЧОВЕК У СУПЕРИОРНОЈ ПОЗИЦИЈИ и НАДМОЋАН СУПАРНИК У БОРБИ. Први ужи изворни домен може се оправдати употребом глагола *смесити*. Наиме, вирус се конкретизује као особа у супериорној позицији, јер има моћ да субјекта смести у изолацију. Сам појам *изолација* може имати негативну конотацију пошто имплицира одсуство једног од основних људских права – слободе. Самим тим вирус као особа од ауторитета руководи правима субјекта и представља основни узрок изолације чак трећине човечанства. Други ужи изворни домен може се оправдати употребом глагола *усмрти*, којим се имплицира физички сукоб. Будући да је субјект мртав, вирус се описује као аниматни ентитет, супарник, који делује на субјекта, наносећи му очигледно погубна оштећења. Оваква метафоричка слика вируса ефективно и драматично показује како је присуство вируса фатално за субјекта, што потврђује и немогућност субјекта да се одупре⁴.

У самом наслову уочавамо тенденцију која прожима читаву новинску причу. Наиме, жртве ковида 19 приказане су као група помоћу различитих језичких стратегија, посебно кроз употребу 'игре бројевима' (енгл. *number games*) и колективних термина. Употреба бројева јесте једно од основних реторичких аспеката новинарског дискурса, јер се на тај начин постижу прецизност и објективност. Из тог разлога новински извештаји упућују на број учесника у догађају о којем се извештава, њихову старост, датум и место догађаја и сл., и готово је немогуће замислити новински извештај без ових информација. Важно је нагласити да фокус ове језичке стратегије није на прецизности самих нумеричких података, већ на чињеници да се бројеви употребљавају. Нумерички подаци могу варирати у новинским чланцима чак и када су преузети из истих извора, а и онда када су погрешни, ретко се исправљају у наредним вестима. Употребом бројева имплицира се прецизност, а самим тим и веродостојност (Ван Дијк 1988б: 87–88, 179).

Штавише, поједини аутори (Калдас-Култард, Култард 1995: 46) праве дистинкцију између генерализације и индивидуализације (енгл. *genericisation* и *specification*). Генерализација и индивидуализација јесу поступци представљања друштвених актора и могу се разумети као језичко оперисање над друштвеном стварношћу. Датим поступцима настаје стварност другог реда, тј. 'концепција стварности'. У овом чланку, конкретно, доминира процес генерализације, будући да се они чији животи сносе последице корона вируса,

⁴ Занимљиво је истаћи да су у међународном компаративном истраживању (Кранерт и др. 2020) о дискурзивним и језичким средствима којим се пандемија корона вируса као макродогађај преноси у локалне средине, аутори такође дошли до закључка да се вирус поима и перцепира као главни непријатељ и то на корпусу изјава политичара у 29 земаља (17 европских, 6 америчких, укључујући Северну и Јужну Америку, 4 азијске и 2 афричке).

заражени, као и они који нису одолели вирусу перципирају као обезличена маса, жртве се свODE на пукЕ бројке:

- 7) Вирус је сместио трећину човечанства у изолацију, усмртио 20.000 и заразио пола милиона људи; трећина човечанства живи под различитим рестрикцијама; свих 1,3 милијарде грађана стављено је у изолацију [...]. [...] у карантину се одједном нашла трећина човечанства; [...] укупан број преминулих од корона вируса у свету премашио је 20.000, а тренутно износи 22.165; Највише особа преминуло је у Италији (7.503), Шпанији (4.089), Кини (3.287) и Ирану (2.234). Француска је јуче постала пета држава са више од 1.000 смртних случајева и од тада је тај број порастао за 331. Данас је тај праг прешла и Америка која је достигла број од 1.033 преминула. [...] непуна два дана након што је прешао 400.000, број заражених достигао је пола милиона. [...] 500.000 људи заражено корона вирусом. Број активних случајева је 351.029, док се 140.225 људи излечило. [...] сад су најпогођеније земље Италија са 74.386 заражених, Америка са 68.814, Шпанија са 56.188 и Немачка са 40.421.

Док се први чланак базира на статистички проверљивим подацима, други чланак своје упориште и објективност налази у коментарима стручњака. Управо је и НАСЛОВ друге новинске приче преузет из ВЕРБАЛНОГ КОМЕНТАРА:

- 8) Ковид 19 је још непознаница, учимо сваког дана

Као и у претходном чланку и у овом се уочава одсуство ЛИДА. Прича отпочиње ГЛАВНИМ ДОГАЂАЈЕМ. За овај новински чланак карактеристична је изразита рекурзивност извесних делова на плану макроструктуре, укључујући и рекурзивност ГЛАВНОГ ДОГАЂАЈА:

- 9) Директор Клинике за инфективне и тропске болести Горан Стевановић изјавио је вечерас да је нови коронавирус, ковид 19, још непознаница и да не може да се предвиди његов развој. Директор Клинике за инфективне и тропске болести Горан Стевановић изјавио је вечерас да не постоји лек против ковида 19, да се у лечењу пацијената користе лекови када болест постане симптоматична. Да ли ће излечени од вируса ковид 19 имати последице након излечења, зависи од самог тока болести, изјавио је вечерас директор Клинике за инфективне и тропске болести Горан Стевановић. Говорећи о томе које су групе високоризичне, он је поред старијих од 65 година и хроничних болесника, навео и оне са поремећајем ендокринолошког система, односно особе оболеле од дијабетеса и гојазне.

У оквиру дате новинске приче проналазимо и два подналова: *Не постоји лек против корона вируса* и *Да ли остају последице, зависи од тока бо-*

лесџи чиме се изражена рекурзивност може оправдати. Премда рекурзивност може да послужи као нарочита дискурзивна стратегија којом се релевантни догађаји и подаци истичу, негативна страна рекурзивности може да резултује редундантношћу информација којом се беспотребно оптерећује чланак.

ПОЗАДИНУ ДОГАЂАЈА илуструјемо примером:

- 10) Стевановић је гостујући на телевизији Прва рекао да се о вирусу сваки дан сазна нешто ново. Гостујући на ТВ Прва, он је навео да се у лечењу оболелих пацијената користе терапијски протоколи, који су ствар струке и нису за приче на друштвеним мрежама и медијима. Говорећи о методама кинеских и руских лекара, Стевановић је рекао да они имају разлике у ставовима и приступима шта више да се користи у лечењу.

Примећујемо извесну подударност између ГЛАВНОГ ДОГАЂАЈА и ПОЗАДИНЕ ДОГАЂАЈА у погледу информација које пружају. Критеријум на основу којег су два дела раздвојена у вези је са њиховом повезаношћу са насловом. ГЛАВНИ ДОГАЂАЈ проширује информације саопштене у наслову. ПОЗАДИНА ДОГАЂАЈА, с друге стране, пружа додатне информације у погледу телевизије за коју је Горан Стевановић говорио, као и терапијских протокола.

Будући да се читава новинска прича базира на изјавама стручњака, клаузе које представљају његов став (ВЕРБАЛНИ КОМЕНТАР) јављају се кроз читав чланак:

- 11) „Сваки дан сазнамо шта су урадиле колеге у свету. Још га не познајемо довољно добро да можемо да га предвидимо”; „Мислим да смо за шест до осам недеља активне припреме урадили огроман посао. Огроман је рад наших епидемиолога и освојили смо четири недеље пре првог случаја. Наше су цифре бар десетак пута мање од земаља попут Италије и Шпаније у овој временској тачки”; „Кратко и јасно – лек не постоји. Сви лекови који се користе у лечењу ковида једино служе за лечење болести када постане симптоматична. Не постоји лек, ми лекари користимо само здравствену опрему. Нема превентивног лека”; „Те протоколе је одредила струка, јасно су прописани, достављени свим здравственим установама, и доступни су свим здравственим радницима. [...] Протоколи се разликују од клиничке слике, стања, претходне примене, старости...”; „Лечење дуго траје, код неких и неколико недеља”; „Особе које имају велику масу, без обзира да ли су гојазне или крупне или имају велику мишићну масу, имају проблем са применом вештачке вентилације. Зато су гојазне у посебном ризику [...]”

Анализирани наратив настоји да објективно представи вест о ковиду 19. Ставови и очекивања новинара нису исказани будући да је фокус овог извештаја на ВЕРБАЛНИМ КОМЕНТАРИМА. Самим тим ЕВАЛУАЦИЈА изостаје. Новински чланак завршава се РЕЗУЛТАТОМ РАДЊЕ у којој Сте-

вановић антиципира могућ повратак вируса и апелује на припрему за такав сценарио у будућности:

- 12) Он је додао да ако се ковид 19 понаша као сви други вируси, он ће чекати својих „нових пет минута”, а да је на нама да се боље припремимо на нову епизоду која би, како каже, могла да се појави за пар месеци, за пар година, а можда и никад.

На плану микроструктуре, поново уочавамо појмовну метафору ВИРУС ЈЕ ЉУДСКО БИЋЕ, али овог пута са другачијим ужим изворним доменама. Мистификација вируса прожима читав текст:

- 13) Ковид 19 је још непознаница; Још га не познајемо довољно добро да можемо да га предвидимо; [...] ако се ковид 19 понаша као сви други вируси [...] он ће чекати својих пет минута [...].

Доминантни изворни домен је СТРАНАЦ. Сам појам је конотативно обојен тако да се његовом употребом имплицира страх од непознатог, те се стога дати појам може сматрати синонимом појма *грујосиј*. Другост се дефинише као карактеристика по којој је неко *грујачији* у погледу физичког изгледа или карактера у односу на оно што се сматра познатим, очекиваним и општеприхваћеним (Кембриџ 2008).

Странац јесте човек који се перципира као *џуђинац*, *иностранац*, *човек који није овдашњи*, *џуђ* по нечему, средини у којој се налази, *џуђ по духу*, итд. (РМС 1976). С обзиром на то да је странац неко ко је туђ и опасан, неко ко представља потенцијалну претњу, јер „ће чекати својих пет минута”, постоји велико залагање од стране стручњака да се вирус докучи и да се епидемији стане на пут.

За разлику од претходно анализираних новинских приче, у овој уочавамо индивидуализацију као поступак представљања која се огледа у издвајању појединца кроз употребу личног имена и професије. Дати дискурзивни поступак карактеристичан је за новинарски функционални стил, јер доприноси објективности и прецизности наратива:

- 14) Директор клинике за инфективне и тропске болести Горан Стевановић изјавио је [...]

Позивајући се на Ван Дијка, Ричардсон (2007: 51) говори о тзв. 'идеолошком квадрату' којим обилују ВЕРБАЛНИ КОМЕНТАРИ анализираних чланка. Наиме, идеолошки квадрат одређује употребу референцијалних стратегија у новинским чланцима. Карактерише га позитивна представа о себи (енгл. *Positive Self-Presentation*) и истовремена негативна представа о

другоме (енгл. *Negative Other-Presentation*). Другим речима, ова језичка стратегија представља начин перципирања и представљања света, са фокусом на 'нашим' и 'њиховим' поступцима, положајима и улогама у свету. Њоме се наглашавају 'њихове' негативне особине и друштвене активности, док се позитивне особине стављају у други план. Са друге стране, 'наше' позитивне карактеристике и друштвене улоге се истичу, а занемарују негативне. Најчешћа позитивна језичка средства су 'ми' и 'наша земља', а негативна 'они', 'њихова земља', 'њихове вредности' и сл. У анализираном чланку не уочавамо јаки анимозитет између супротстављених страна, али се умеће 'наших' стручњака велича у односу на умеће 'њихових':

- 15) „Мислим да смо за шест до осам недеља активне припреме урадили огроман посао. Огроман је рад наших епидемиолога и освојили смо четири недеље пре првог случаја. Наше су цифре бар десетак пута мање од земаља попут Италије и Шпаније у овој временској тачки.”

Најуобичајенија стратегија помоћу које се идеолошки квадрат примењује у дискурсу јесте употреба заменица и присвојних, односно показних придева. Такође, позитивна конотација додатно је наглашена употребом маркираног придева *ојроман*.

У погледу употребе модалности у овом чланку, дошли смо до неколико занимљивих закључака. Употребом модалности приказује се говорников однос према пропозиционом садржају, и то успостављањем везе како између форме и садржине, тако и између садржине и функције (Ричардсон 2007: 59). Поред модалности која се преноси модалним глаголима, уочена је употреба лексичких глагола са модалним карактером:

- 16) [...] Стевановић каже да је Србија на време почела да се спрема, да је на време припремила ресурсе и да мора да буде спремна за најгори сценарио. Мислим да смо за шест до осам недеља активне припреме урадили одличан посао. Стевановић је за ТВ Прва рекао да пацијенти који су имали лакшу клиничку слику неће имати никакве последице [...]. [...] он ће чекати својих „нових пет минута”, а да је на нама да се боље припремимо на нову епизоду, која би, како каже, могла да се појави за пар месеци, за пар година, а можда и никад.

У наведеним реченицама модални глаголи изражавају јаку обавезу (нпр. глагол *морати*), али и могућност (нпр. глагол *моћи*). Могућност изражена на овај начин додатно је истакнута употребом *пошеницијала*, глаголског начина чија се већина модалних значења може подвести управо под појам могућности.

Такође, лексички глагол *мислићи* употребљен у презенту модално је транспонован. Као и глаголи који изражавају могућност, овако употребљен глагол врши функцију оградивања (енгл. *hedging*).

Клаузе изражене футуром првим такође изражавају модалност. Иако се у српском језику футур први сматра првенствено индикативном глаголском формом, сматрамо да је у реченици у примеру 16 футур први модално транспонован будући да се њиме исказују ставови односно јака убеђења говорника о будућем догађају.

С обзиром на то да се у раду бавимо критичком анализом два тематски повезана чланка, поред лингвистичке, неопходна је и интертекстуална анализа како бисмо покушали да прикажемо сличности и разлике међу датим текстовима, као и начин на који утичу на јавно мњење. Самим тим интертекстуална анализа представља надградњу лингвистичке.

Резултати два анализирана чланка показују да, користећи различите стратегије, чланци доприносе ширењу панике изазване ковидом 19. Текст објављен у *Блицу* проблематици приступа сензационалистички и то због инсистирања на великим цифрама и колективним терминима којима се представљају жртве вируса. Због сензационалистичке праксе која прожима читав текст, а која се такође уочава и у наслову, могао би се стећи утисак да се овој теми не приступа озбиљно нити студиозно. Међутим, дата теза доима се парадоксалном, јер се сам чланак базира на квантитативним подацима који, с једне стране, пружају упориште причи и доприносе објективности самог текста, док су, с друге стране, узрок стварању хистерије и ширењу панике.

У другом тексту аутор се позива на мишљење и прогнозу особе од ауторитета. С обзиром на то да стручно лице вирус сматра *нејошнаницом*, дата тврдња доприноси ширењу панике у јавности. Међутим, за разлику од првог текста, у овом се уочава позитивни став аутора према раду српских лекара што може за циљ имати умиривање масе и перципирање српских власти и стручњака као спасилаца нације од погубног странца. Овај закључак подстакнут је и одговарајућом употребом модалности, будући да се позитивна предвиђања представљају као јака убеђења, док се негативна предвиђања и опасности које вирус доноси приказују као могућност.

ЗАКЉУЧАК

У овом раду покушали смо да истражимо и опишемо везу између идеологија и дискурса ослањајући се на критичку анализу дискурса. Одлучили смо се за дати научни поступак, јер се критичка анализа базира на стратегијама које описују и тумаче ову везу и то с циљем да се деконструишу друштвене праксе.

Квалитативном анализом закључили смо да су испитани новински чланци прилично уједначени у погледу дате тематике. Наиме, оба чланка, користећи различите језичке стратегије и поретке дискурса, подстичу ширење панике. Други текст садржи и елементе којима се романтично глорификује умеће српских стручњака, што за последицу може имати умиривање јавности.

Питање које се намеће у другим студијама (нпр. Ричардсон 2007; Баџић, Томић 2018), а које је од велике важности и за нашу, јесте да ли и како би се замена једне речи, израза или синтаксичке структуре одразила на идеолошко обликовање датог проблема.

Међутим, с обзиром на то да је овај рад полазног карактера, као и на изразито мали број анализираних чланака, уочене тенденције не смеју се генерализовати. Истраживање може бити полазна тачка неког будућег рада који може укључити већи број чланака као и утицај вируса на друге друштвене аспекте – политику, економију, просвету и слично. То би допринело већој валидности резултата и јаснијој идеолошкој слици коју новински чланци настоје да креирају.

ИЗВОРИ

Анонимни аутор⁵, Ковид-19 је још непознаница, учимо сваког дана, *Политика*, 10. 4. 2020, <http://www.politika.rs/sr/clanak/451624/Kovid-19-je-jos-nepoznanica-ucimo-svakog-dana>.

Ј. Р., Корона у бројевима: Вирус сместио трећину човечанства у изолацију, усмртио 20.000 и зарадио пола милиона људи, *Блиц*, 2. 4. 2020, <https://www.blic.rs/vesti/svet/korona-u-brojevima-virus-smestio-trecinu-covecanstva-u-izolaciju-usmrtio-20000-i/xwmmtme>.

ЛИТЕРАТУРА

Баџић, Томић (2018): М. Баџић, Г. Томић, Критичка анализа дискурса о мигрантској кризи, *Наслеђе*, 41, Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет, 49–61.

Бел (1994): А. Bell, *The Language of News Media*, Oxford: Blackwell.

Бибер (2020): F. Bieber, Global Nationalism in Times of the COVID-19 Pandemics, *Nationality Papers*, 1–13. DOI: [10.1017/nps.2020.35](https://doi.org/10.1017/nps.2020.35)

Ван Дијк (1988a): Т. А. van Dijk, *News Analysis: Case Studies of International and National News in the Press*, Hillsdale, NJ – Hove and London: Lawrence Erlbaum Associates.

Ван Дијк (1988b): Т. А. Van Dijk, *News as Discourse*, Hillsdale, NJ – Hove and London: Lawrence Erlbaum Associates.

⁵ У овом чланку у дневном листу *Политика* не налазимо идентитет аутора.

Золтан (2011): K. Zoltán, Media discourse from a contrastive rhetoric perspective, *Novelty*, Vol. 8, No. 3, Budapest: British Council in Hungary, 4–26.

Јаневска (2020): Т. Јаневска, Лингвистичка (само)изолација: идеолошки аспекти новинског дискурса, *Узданица*, 17(2), Јагодина: Факултет педагошких наука, 111–121.

Калдас-Култард, Култард (1995): C. R. Caldas-Coulthard, M. Coulthard, *Texts and Practices: Readings in Critical Discourse Analysis*, London – New York: Routledge.

Кембриџ (2008): *Cambridge Advanced Learner's Dictionary*, Cambridge: Cambridge University Press.

Кранерт и др. (2020): М. Kranert, P. Attolino, M. Berrocal, J. A. Bonatti Santos, S. Garcia Santamaria, N. Henaku, A. D. Lezou Koffi, C. Marziani, V. Mažeikienė, D. O. Pérez, K. Rajandran, A. Salamurović, COVID-19: The World and the Words: Linguistic means and discursive constructions, *DiscourseNet Collaborative Working Paper Series*, 2/9, 1–8, преузето децембра 2021. са https://www.researchgate.net/publication/344099675_COVID-19_The_World_and_the_Words_Linguistic_means_and_discursive_constructions_About_the_CWPS.

Лакић (2007): I. Lakić, Modeli analize diskursa novinskih članaka, *Riječ*, 2, Nikšić: Institut za jezik i književnost Filozofskog fakulteta, 91–108.

Лакић (2010): I. Lakić, Analiza medijskog diskursa o ratu, u: V. Vasić (red.), *Diskurs i diskursi: zbornik u čast Svenki Savić*, Novi Sad: Filozofski fakultet, 269–282.

Мишић-Илић, Крстић (2021): Б. Мишић-Илић, А. Крстић, Деагентизација у изјавама Кризног штаба поводом пандемије вируса ковид 19 у Србији, *Српски језик: сјугује српске и словенске*, 26/1, Београд: Филолошки факултет, 89–109.

Рија (1998): D. Reah, *The Language of Newspapers*, London: Routledge.

Ричардсон (2007): J. E. Richardson, *Analysing Newspapers: An Approach from Critical Discourse Analysis*, Basingstoke – New York: Palgrave Macmillan.

РМС (1976): *Речник српскохрватскога књижевног језика*, VI, Нови Сад: Матица српска.

Ферклаф (1995а): N. Fairclough, *Media Discourse*, London: Edward Arnold.

Ферклаф (1995б): N. Fairclough, *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*, London – New York: Longman.

Katarina B. Subanović

University of Kragujevac
Faculty of Philology and Arts
PhD Student

CRITICAL ANALYSIS OF THE COVID-19 VIRUS DISCOURSE IN SERBIAN MEDIA

Summary: This paper represents a critical analysis of the COVID-19 discourse in Serbian daily newspapers *Blic* and *Politika*. The aim of the research is to study two thematically related articles so as to observe ideological, political and social circumstances that influenced their writing. The articles were analyzed qualitatively at the level of micro- and macrostructure (Van Dijk 1988). It is concluded that, using different strategies, both articles may contribute to the spread of panic caused by COVID-19. However, the second article contains the elements which romantically glorify the skillfulness of Serbian experts. This might result in comforting people during these turbulent times. To conclude, newspaper articles are particularly suitable for spreading ideologies, especially when taking into consideration the importance of the media in the formation of public opinion. Therefore, newspaper articles need to be deconstructed from the linguistic point of view, and then critically analysed in relation to wider social practices. The results refer exclusively to the analyzed corpus, thus further research is needed in order to consider the observed tendencies a rule.

Keywords: Critical Discourse Analysis, newspaper discourse, ideologies, coronavirus, COVID-19, Serbian media.

Predrag Ž. Živković
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina
Department of Humanities and Social Sciences

УДК 659.3:37.011.3-057.875
DOI [10.46793/Uzdanica18.II.237Z](https://doi.org/10.46793/Uzdanica18.II.237Z)
Оригинални научни рад
Примљен: 3. септембар 2021.
Прихваћен: 12. новембар 2021.

STUDENT TEACHERS' SELF-HANDICAPPING AND SOCIAL MEDIA ADDICTION: RESILIENCE IN THE EDUCATION CRISIS¹

Abstract: The paper examines the connection between resilience, self-handicapping and social media addiction, as well as predictive and classification values of such a model with these three variables of interests in logistic regression analysis. The research sample consisted of 258 undergraduate and postgraduate students at the Faculty of Education in Jagodina. The following main results were obtained: the correlation between social media dependence and resilience is negative and higher than the correlation with self-handicapping, but in the regression model self-handicapping shows a better predictive value for the criterion variable of addiction than resilience. On the basis of self-handicapping, addiction to the influence of social media can be better predicted than on the basis of resilience. Self-handicapping is a better predictor of addiction to the influence of social networks than resilience. The obtained results can serve as recommendations for a broader and systematic consideration of the resilience of future teachers in the educational and media context in the conditions of crisis and new pandemic circumstances.

Keywords: self-handicapping, social media addiction, resilience, student teachers.

THEORETICAL BACKGROUND

Self-handicapping refers to undermining one's own achievements, usually for the purpose of managing impressions and in favor of the image of oneself (Kolditz, Arkin 1982). Self-handicapping, as a strategy for dealing with potential failure, appears when there is a threat to self-esteem, i.e. when failure is expected in an activity that is most often related to abilities. Then the person actively seeks or creates factors that hinder the performance of that activity, and which can serve

¹ The paper is the result of research within the bilateral project "Crisis, challenges and contemporary educational system" implemented by Faculty of Education, University of Kragujevac (Serbia) and Faculty of Philosophy, University of Montenegro (Montenegro) (2021–2023) and within the project of the Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia (contract no. 451-03-9/2021-14/ 200140).

as a justification for potential failure. Based on a significant number of studies, a consensus has been established on the classification of self-handicapping strategies: behavioral self-handicapping (active creation of barriers that practically reduce the chances of success and disadvantage individuals before evaluation, e.g. use of psychoactive substances before exams) and proclaimed self-handicapping on barriers and conditions that individuals claim to have handicapped them in the prospects of success before evaluation, e.g. claims of pronounced social anxiety).

When individuals fear or expect to fail in tasks that are important to them, they often engage in practices and behaviors that can increase the likelihood of failure (or at least lower achievement) so that they have, in addition to lack of ability, an excuse for failure. This “self-shooting” can occur in any activity or domain. Academic self-handicapping has attracted a great deal of attention because academic achievement is reflected in an evaluative characteristic (represented as intelligence) and there are frequent opportunities for students to express their invisible abilities or shortcomings in a visible way. In other words, students often worry that they will look unintelligent if they are poorly tested on a test or task, so they sometimes engage in self-handicapped behavior that provides an excuse for poor results. To be labeled self-handicapped, behavior must have several characteristics. First, it must happen before an activity that provides an opportunity for bad achievements. Students who simply tell their friends that they did not take the exam after taking the exam provide an excuse for potentially poor grades; but if they were really preparing for the exam, they were not self-handicapped. Second, self-handicapping must be intentional.

Self-handicapping is a tendency similar to trait (Jones, Rhodewalt 1982). It is also situation-specific induced behavior (Tice 1991). Researchers who have described self-handicapping as a trait argue that some individuals are simply more prone to self-handicapping than others, and this propensity is present in a variety of situations. Sources for the development of such a trait may be biological (anxious personality), or may arise from childhood socialization experiences, such as a strong emphasis on the importance of omnipotence. Self-disability is also associated with a variety of stable characteristics that may contribute to self-disability behavior, such as low self-esteem, poor perception of control (locus of control), high self-awareness, and belief that intelligence is a fixed trait (Berglas 1985; Rhodewalt 1994; Knee, Zuckerman, 1998). Researchers who conceptualized self-handicapping as a behavior focused on environmental factors as sources of self-handicapping behavior. Students are more likely to self-handicapping in classrooms where competition is emphasized and where they try to outperform their peers (Urdan, Midgley, Anderman 1998; Midgley, Urdan 2001; Urdan 2004). When individuals are afraid of failure and fear that any lack of success may indicate a general lack of ability, self-handicap is more likely to occur. Perhaps the strongest experiential predictor of self-handicapping is a history of low achievement.

Individuals who show failure may in the future develop an expectation of low achievement on similar tasks, especially if they believe that failure is caused by stable and uncontrolled causes, such as lack of ability. Once individuals develop a belief that they may not succeed in an upcoming task, they are more likely to engage in self-handicapped behavior. The cycle of failure → self-handicapping → failure can result in a gradual withdrawal of effort in college (or any domain), leading to complete withdrawal from activities (Zuckerman, Kieffer, Knee 1998; Urdan, Midgley 2003).

Research examining the relationship between motivation and self-control has found that certain motivational characteristics of students and teaching practices are associated with self-handicapped behavior. When students are concerned that they may be doing worse than their peers (although they are not assessed as academically incompetent), they are more likely to self-handicapping (Kaplan, Middleton, Urdan, Midgley 2002; Urdan 2004). These concerns, known as achievement avoidance goals, can be influenced by teacher's behavior. Teachers who emphasize social comparison and competitiveness in the classroom and publicly present reports on student achievement (test scores, grades) can promote the adoption of performance avoidance goals in the classroom (Anderman, Anderman 1999). In contrast, Turner and associates found that in classrooms where teachers explicitly support student autonomy and intrinsic motivation, performance avoidance and self-handicapping goals are reduced (Turner, Meier, Midgley, Patrick 2003).

Self-handicapped behavior is associated with lower achievement. Since self-handicapping behavior represents a reduction or withdrawal of effort toward a given task (non-preparation for a test), it is not surprising that the tendency to self-handicap is associated with less impact on those tasks. But there may be some benefits to self-handicapping. Some research studies show that self-handicapped people feel better about themselves after failure than students who do not self-handicap (Drekler, Ahrens, The Hague 1995; Feick, Rhodeval, 1997). There seems to be some ego-protective function of self-control in situations of failure. In addition, they may be useful to students who are able to succeed despite self-handicapping (Feick, Rhodeval, 1997). Tice (1991) found that students with low self-esteem were more likely to be handicapped when they feared they would fail a task, while students with high self-esteem were likely to be handicapped when they believed they had the opportunity to stand out as exceptional. Students who succeed even after self-handicapping report a temporary increase in self-esteem.

In addition, studies show that self-disability is successful in helping individuals divert the assessments of others from the attribution of weak abilities to failure. Because self-handicapping behavior undermines achievement and can lead to long-term withdrawal from activities (such as school and college), it is important that parents and teachers discourage self-handicapping and avoid behavior that may encourage it. Dveck and her associates (Dveck et al. 1999) have long argued that teachers and parents should promote the view of intelligence as a variable charac-

teristic, something that can be improved by effort. They suggest that teachers more often praise students for using the right strategies, rather than simply telling them how smart they are, as they could encourage them to think of abilities as immutable and fixed traits that contribute to self-handicapping.

We have an advanced amount of information at our fingertips due to advancing technologies that allow us to have personal computers in our pockets. Our reliance on technology and social networking sites has grown over the years – many co-addicts, especially from social media (Koc, Guliaci 2013). People have become so attached to their phones that 79% of smartphone owners have contact with them for an average of two hours a day. According to some data, within 15 minutes of waking up in the morning, almost 80% of people check their phones (IDC 2013). The use of social media has changed the way we look at professional roles, politics and the way people connect and communicate around the world. For more than a decade, researchers have been interested in measuring the use of social networking sites and platforms. In 2005, the specialized Pew Research Center began monitoring the use of social media by analyzing the results of surveys of a large sample of adult Internet users. At that time, 58% of adult respondents used social networks.

Today, 69% of younger and older adults use some type of social media to make social connections (Greenwood, Perrin, Duggan 2016; Pew Research Center 2017). Several studies have considered the clinical implications of using social media with diverse outcomes. For example, Ellison and associates (Ellison et al. 2007) examined the link between the use of the Facebook platform and social capital collected through someone's real or virtual relationship networks. They discovered a strong connection between the use of Facebook and the self-perception of realized social relations and connections as social capital. Surprisingly, in related studies in which the authors analyzed the use of sites / platforms for social networking and the perception of self-reported social capital, those individuals who consumed more Internet content reported poorer quality of social capital and a strong sense of loneliness (Burke et al. 2010). The results of a research study (Ellison et al. 2007) showed that Facebook can have a positive impact on self-esteem and life satisfaction. Significant correlations were obtained between high self-esteem, life satisfaction and the use of Facebook as a capital for social attachment, although the predictive value of the latter has not been determined.

Participants who reported high life satisfaction and self-esteem showed small differences in relation to the self-perception of realized social capital using social networking platforms. Moreover, in Vogel and associates' research (Vogel, Ross, Roberts, Eckels 2014), the influence of social media and social networks on self-esteem was determined. The researchers measured the frequency of use of social platforms, self-esteem and the degree to which participants focused on people who were better or worse than they were in the horizontal-vertical structure of social relations (comparison up and down). Those who used social media and social networks more often had lower self-esteem more often than others.

Having all this in mind, we can formulate the goal of our research: to determine the connection between resilience, self-handicapping and addiction to the influence of social media of students at the Faculty of Education in Jagodina.

METHOD

On a sample of 258 undergraduate and postgraduate students of the Faculty of Education in Jagodina ($N = 258$, $M = 142.76$, $SD = 14.741$), we examined the connection between resilience, self-handicapping and social media addiction, as well as predictive and the classification values of such a model with these three variables of interests in logistic regression analysis.

We started from three main assumptions: that there is a correlation between respondents' assessments for three variables of interest (H1), that based on self-handicapping and resilience, social media addiction can be predicted (H2), and that a model with good classification values for three variables of interest can be achieved (H3).

In the research, three scales were used to measure the attitudes of the respondents:

- *Self-handicapping Scale* (Rhodewalt, Jones 1982), on our sample of respondents ($N = 284$). Cronbach's alpha reliability coefficient is $\alpha = 0.784$.
- *BSMA Scale (Bergen Social Media Addiction Scale)* (Andreassen et al. 2016) (Addiction to Social Media Influence Scale), on our sample of respondents ($N = 284$). Cronbach's alpha reliability coefficient $\alpha = 0.485$. The lower Cronbach's alpha coefficient may be the result of a relatively small number of items ($n = 6$). Parallel analysis (Monte Carlo CFA), as well as factor analysis, indicates the existence of two factors. We decided to measure one addition factor with one score.
- *The Resilience Scale* (RS 25, Wagnild, Young 1993) is the 25-items questionnaire designed to identify the degree (level of expression) of individual resilience. It has shown satisfactory values of reliability and validity in measuring resilience (Ahern 2006). Checking the content and concurrent validity showed that resilience measured by this scale positively correlates with life satisfaction, self-esteem, self-actualization, stress management and social support, and negatively with depressive symptoms and anxiety (Wagnild, Young 1993; Heilemann, Lee, Kury 2003; Humphreys 2003; Wagnild 2009; Nishi et al. 2010; Abiola, Udofia 2011). Internal consistency has been shown in numerous studies (in ranging from $\alpha = .76$ to $\alpha = .91$) (Ahern 2008). In our research, we obtain Cronbach's alpha reliability coefficient $\alpha = .83$.

Data obtained on three scales by which we measured resilience, self-handicapping and social media addiction were processed in the statistical package SPSS 17.0. To determine the predictive and classification characteristics and values of the proposed model, the Smart PLS 3.3.3 package was used.

RESULTS

We will present the results of a cross-sectional study of a simple correlation design. Correlation analysis shows, and this is the unique conclusion of the study, high correlations of measured variables: self-handicapping, resilience and addiction to social media networks.

Table 1. Results of correlation analysis: social media addiction, self-handicapping and resilience

	BMSC	Self-Handicapping	Resilience
BMSC	1.000		
Self-Handicapping	.243*	1.000	
Resilience	-.412**	-.465*	1.000

Legend: BMSC: Bergen Social Media Addiction Scale

**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Statistically significant correlations of scores on the scales of resilience, self-handicapping and addiction to social media were obtained. As expected, a negative correlation was obtained between self-handicapping and resilience ($r = -0.465$), as well as resilience and addiction to social media ($r = -0.412$). The more pronounced the self-handicapping, the weaker the resilience and the more pronounced the addiction to social media networks. In the standard multiple regression procedure, we first tested the distribution of results and the nature of the associated relationship between the variables. We checked these assumptions on the residual scattering diagram (differences between the obtained and the value of the dependent variable addition to social networks). There are no significant deviations from the normal distribution.

In the procedure of standard multiple regression, we also determined the coefficients of determination which show how much a part of the variance of the dependent variable (addiction to social networks) explains the model (includes variables self-handicapping and resilience). In this case, $r^2 = 0.464$ means that our model explains 46.4% of the variance of addiction to social networks. Since r^2 is too optimistic estimate of the actual value of the coefficient of determination, especially for small samples, we will use the corrected value (Adjusted R Square)

for interpretation. To evaluate the statistical significance of this indicator, in the ANOVA test (results of the null hypothesis that $r^2 = 0$), we obtained that the model in this example reaches statistical significance (Sig. = .001; $p \leq 0.05$). Resilience, in the verification of standardized β coefficients, has a higher beta coefficient ($\beta = -.419$) than self-handicapping ($\beta = -.338$), which means that this variable individually contributes the most to the explanation of the dependent variable (addiction to social networks).

Results of calculation from Smart PLS. The first parts of the results are data related to the measurement of the reflective constructs in the model. For this type of measurement Hair et al. (2019) suggest analyzing reflective indicator loadings, internal consistency reliability, convergent validity, and discriminant validity. The first table presents the results for reflective factor loadings. In the first step, some variables did not pass this test, since their loadings were below 0.708, and they were extracted from the later analysis. In the second step, we keep all factors with loadings higher than the thresholds of 0.708 (which is the minimum according to Hair et al. 2019).

Table 2. Indicator reliability and construct reliability and validity

	Cronbach's Alpha	Rho_A	Composite Reliability	AVE
Resilience	0.853	0.842	0.888	0.570
Self-Handicapping	0.712	0.803	0.737	0.586
Social Media Adiction	0.764	0.799	0.749	0.511

*AVE – Average Variance Extracted

Table 2 also presents internal consistency reliability and convergent validity, measured by Cronbach's Alpha, Composite Reliability, and average variance extracted (AVE). According to the data, internal consistency and convergent validity are satisfied for all three reflective constructs (Cronbach's Alpha between 0.70–0.90, max 0.95; Composite reliability between 0.70 and 0.95; $AVE \geq 0.50$). In the case of discriminant validity, Fornell–Larcker criterion was performed as well as Heterotrait–Monotrait Ratio (HTMT). Discriminant validity means that each construct captures a unique phenomenon not represented by any other construct in the model (Hair et al. 2017). In both tests, all constructs reached suggested thresholds ($HTMT < 0.90$), from Table 2.

The multicollinearity analysis showed that all variance inflator factors did not surpass the value of 5, which points to the colinearity issues (Hair et al. 2019). The final part of the analysis was to explore the relations between all dimensions. The data from Table 4 and Figure 1 show coefficients for PLS-SEM relations and their significance level.

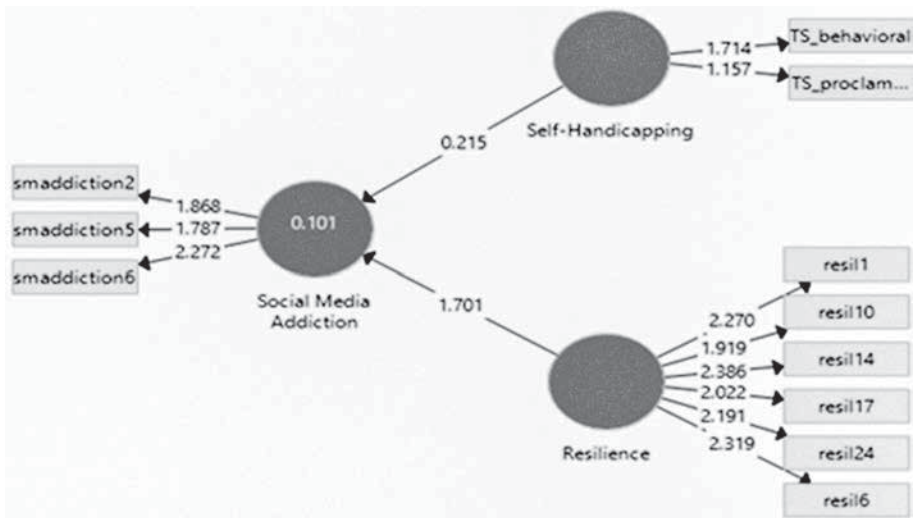
Table 3. Discriminant Validity – Fornell–Larcker Criterion and Heterotrait–Monotrait Ratio (HTMT)

Fornell–Larcker Criterion			
	Resilience	Self-Handicapping	Social Media Adiction
Resilience	0.755		
Self-Handicapping	0.013	0.766	
Social Media Adiction	-0.313	0.052	0.707
Heterotrait–Monotrait Ratio (HTMT)			
	Resilience	Self-Handicapping	Social Media Adiction
Resilience			
Self-Handicapping	0.157		
Social Media Adiction	0.395	0.285	

Table 4. Mean, STDEV, T-Values, P-Values.

	Orig. Sample	Sample Mean	SD	T-Statistics	P-Values
RES ≥ SMA	-0.314	-0.356	0.184	2.701	0.034
SHEND ≥ SMA	0.560	0.590	0.259	2.035	0.041

Figure 1. The path model with bootstrapping results



The previous calculation procedure of the PLS algorithm was performed, during which all items that had saturation values less than 0.70 for this model with three latent reflective variables were removed. After that, we checked the significance of the obtained connections in the bootstrapping procedure. Although we expected better indicators of significance in the bootstrapping procedure for the model obtained in this way, and based on the procedure of calculating the PLS algorithm, this unfortunately did not happen. This result indicates the need to re-examine the elements of an acceptable model on a larger sample of respondents.

DISCUSSION

Sriwilai and Charoensukmongkol (2015) concluded that the coping strategy with a focus on emotions was more used by people addicted to social media. Social media addiction was not significantly associated with resilience at all, although higher addiction was associated with a lower degree of determination. McNicol and Thorstensson (2017) defined Internet addiction as an excessive preoccupation, and explained this by the instincts to use the Internet which consequently cause malfunctions. They concluded that internet addiction, which involved the use of social media, could be linked to coping strategies. Mental exclusion occurs if we engage in activities such as daydreaming, sleeping, or any other attempt by someone to use distraction to escape stressors (Carver et al. 1989). In the case of the mentioned study, mental relief includes the use of social media. With the prevalence of social media use, it is not surprising that participants who reported greater dependence on social media used mental exclusion in response to stressors.

Hou and associates (Hou et al. 2017) also linked the problematic use of social media with escape from stress. Although it is unclear whether the use of social media causes avoidance of confrontation or avoidance of confrontation causes abuse of social media, it is clear that the use of social media is a method of avoiding confrontation. A study by Vogel and associates (Vogel et al. 2014) found that people who use the Facebook platform were more likely to rate themselves negatively than those who were less likely to report using Facebook. In addition, Facebook users have engaged in more social comparisons (comparing themselves to others they believe are better than him/her) than lower social comparisons (comparing themselves to others who are perceived as inferior).

Given the findings in this study, it can be assumed that those who are more resistant spend less time comparing themselves. In our study, statistically significant correlations of addiction on the influence of social media with self-handicapping ($r = 0.24$) and resilience ($r = -0.41$) were obtained. The correlation between addiction and resilience is negative and higher than the correlation with self-handicapping, but in the regression model, self-handicapping shows a better predictive value for the criterion variable of addiction than resilience. Individuals who are

resilient have less potential for addiction to the influence of social media (which we assumed), but based on self-handicap, addiction to the influence of social media can be better predicted than can be predicted based on resilience.

CONCLUSION

Indicators of the association of psychological variables of interest, as well as their psychological correlates, indicate several interesting relationships we obtained in the study: negative association of self-handicap and resilience (proclaimed self-handicap and resilience negatively correlate, as well as stress with resilience); statistically significant correlation of self-esteem with addiction to social media influence and resilience, but not with self-handicapping; statistically significant correlation of addiction to the influence of social media with self-handicapping and resilience; statistically significant correlation of resilience and welfare assessment, but the obtained correlation of welfare assessment with self-handicapping and addiction to the influence of social media are not statistically significant. The correlation between addiction and resilience is negative and higher than the correlation with self-handicapping, but in the regression model, self-handicapping shows a better predictive value for the criterion variable of addiction than resilience.

Individuals who are resilient have less potential for addiction to the influence of social media, which we assumed, but on the basis of self-handicap it is better to predict addiction to the influence of social media than it can be assumed on the basis of resilience. Self-handicapping is a better predictor of addiction to the influence of social networks than resilience. The results of the research could imply the need to focus teacher professional education programs on supporting and strengthening student resilience. In future research, it is necessary to understand and examine the role of the program and the teachers themselves in the dynamics of resilience. University programs, mentoring, induction and in-service training for new teachers are desirable to deal with the concept of resilience as part of compulsory but also hidden curricula. Finally, this research is based on correlation data, which means that it is difficult to discern the essential nature of these relationships. Future research should use research approaches (paradigms and research designs) that determine the cause of these relationships. Replication is necessary to confirm the results and data from this study.

REFERENCES

Abiola, Udofia (2011): T. Abiola, O. Udofia, Psychometric assessment of the Wag-nild and Young's resilience scale in Kano, Nigeria, *BMC Research Notes*, 4, 509.

Ahern, Kiehl, Sole, Byers (2006): N. R. Ahern, E. M. Kiehl, M. L. Sole, J. Byers, A review of instruments measuring resilience, *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 29, 103–125.

Aroian, Norris (2000): K. J. Aroian, A. E. Norris, Resilience, stress, and depression among Russian immigrants to Israel, *Western Journal of Nursing Research*, 22, 54–67.

Aroian, Schappler-Morris, Neary, Spitzer, Tran (1997): K. J. Aroian, N. Schappler-Morris, S. Neary, A. Spitzer, T. V. Tran, Psychometric evaluation of the Russian Language Version of the Resilience Scale, *Journal of Nursing Measurement*, 5, 151–164.

Beutel, Tibubos, Klein, Schmutzer, Reiner, Kocalevent, Braehler (2017): M. E. Beutel, A. A. Tibubos, E. M. Klein, G. Schmutzer, I. Reiner, R. D. Kocalevent, E. Braehler, Childhood adversities and distress – the role of resilience in a representative sample, *PLoS One*, 12(3), 1–14.

Becoña (2006): E. Becoña, Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto, *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 11, 125–146.

Beltman, Mansfield, Price (2011): S. Beltman, C. Mansfield, A. Price, Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience, *Educational Research Review*, 6, 185–207.

Brunetti (2006): G. Brunetti, Resilience under Fire: Perspectives on the Work of Experienced, Inner City High School Teachers in the United States, *Teaching & Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 22 (7), 812–825.

Burgund (2016): A. Burgund, *Uticaj ličnih i sredinskih faktora na mlade u procesu pripreme za napuštanje alternativnog staranja* (neobjavljena doktorska disertacija), Beograd: Fakultet političkih nauka Univerziteta u Beogradu.

Castro, Kelly, Shih (2010): A. Castro, J. Kelly, M. Shih, Resilience strategies for new teachers in high-needs areas, *Teaching and Teacher Education*, 26, 622–629.

Cefai (2007): C. Cefai, Resilience for all: A study of classrooms as protective contexts, *Emotional and Behavioural Difficulties*, 12(2), 119–134.

Cicchetti, Rogosch (1997): D. Cicchetti, F. A. Rogosch, The role of self-organization in the promotion of resilience in maltreated children, *Development and Psychopathology*, 9(4), 799–817.

Compas, Connor-Smith, Saltzman, Harding Thomson, Wadsworth (2001): B. E. Compas, J. K. Connor-Smith, H. Saltzman, A. Harding Thomson, M. E. Wadsworth, Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research, *Psychological Bulletin*, 127(1), 87–127

Cui, Teng, Li, Oei (2010): L. Cui, X. Teng, X. Li, T. Oei, The Factor Structure and Psychometric Properties of the Resiliency Scale in Chinese Undergraduates, *European Journal of Psychological Assessment*, 26, 162–171.

Earvolino-Ramirez (2007): M. Earvolino-Ramirez, Resilience: A concept analysis, *Nursing Forum*, 42, 73–82.

EuroQol Group (1990): EuroQol: A new facility for the measurement of health-related quality of life, *Health Policy*, 16(3), 199–208.

Egeland, Carlson, Sroufe (1993): B. Egeland, E. Carlson, L. A. Sroufe, Resilience as process, *Development and Psychopathology*, 5, 517–528.

Fletcher, Sarkar (2013): D. Fletcher, M. Sarkar, Psychological resilience: A review and critique of definitions, concepts and theory, *European Psychologist*.

Freedman, Appleman (2008): S. W. Freedman, D. Appleman, “What else would I be doing?”: Teacher identity and teacher retention in urban schools, *Teacher Education Quarterly*, 35(3), 109–126.

Fisherman, Abbot (1998): S. Fisherman, J. A. Abbot, *Ego Identity as a Predictor of Teaching Success*, paper presented at the Annual Meeting A.E.R.A. San Diego.

Glantz, Sloboda (1999): M. D. Glantz, Z. Sloboda, Analysis and reconceptualization of resilience, In: M. D. Glantz, J. L. Johnson (Eds.), *Resilience and development: Positive life adaptations*, New York: Kluwer Academic/Plenum, 109–128.

Gloria, Steinhardt (2016): C. T. Gloria, M. A. Steinhardt, Relationships among positive emotions, coping, resilience and mental health, *Stress and Health*, 32, 145–156.

González Arratia (2011): L. F. N. I. González Arratia, *Resiliencia y Personalidad en niños y adolescentes. Cómo desarrollarse en tiempos de crisis*, Universidad Autónoma del Estado de México.

Goldstein, Brooks (2007): S. Goldstein, R. B. Brooks, Understanding and Managing Children's Classroom Behavior: Creating Sustainable, Resilient Classrooms (Vol. 207), New York: John Wiley & Sons.

Grant, Guille, Sen (2013): F. Grant, C. Guille, S. Sen, Well-being and the risk of depression under stress, *Plos One*, 8(7), 1–6.

Greenfield (2015): B. Greenfield, How Can Teacher Resilience Be Protected and Promoted?, *Educational and Child Psychology*, 32, 51–68.

Gu, Day (2007): Q. Gu, C. Day, Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness, *Teaching and Teacher Education*, 23, 1302–1316.

Gu, Day (2013): Q. Gu, C. Day, Challenges to teacher resilience: conditions count, *British Educational Research Journal*, 39(1), 22–44.

Heilemann, Lee, Kury (2003): M. V. Heilemann, K. Lee, F. S. Kury, Psychometric properties of the Spanish version of the Resilience Scale, *Journal of Nursing Measurement*, 11, 61–72

Hou, Wang, Guo, Gaskin, Rost, Wang (2017): X. Hou, H. Wang, C. Guo, J. Gaskin, D. H. Rost, J. Wang, Psychological resilience can help combat the effect of stress on problematic social networking site usage, *Personality and Individual Difference*, 109, 61–66.

Howard, Johnson (2004): S. Howard, B. Johnson, Resilient Teachers: Resisting Stress and Burnout, *Social Psychology of Education*, 7, 399–420.

Humphreys (2003): J. Humphreys, Resilience in sheltered battered women, *Issues in Mental Health Nursing*, 24, 137–152.

Keyes, Dhingra, Simoes (2010): C. L. M. Keyes, S. S. Dhingra, E. J. Simoes, Change in level of positive mental health as a predictor of future risk of mental illness, *Mental Health Promotion and Protection*, 100(12), 2366–2371.

Kolar (2011): K. Kolar, Resilience: Revisiting the Concept and its Utility for Social Research, *International Journal Mental Health Addiction*, 9, 421–433.

Lazarus, Folkman (1984): R. S. Lazarus, S. Folkman, *Stress, appraisal, and coping*, New York: Springer.

Lazarus, Folkman (1987): R. S. Lazarus, S. Folkman, Transactional theory and research on emotions and coping, *European Journal of Personality*, 1, 141–169.

Le Cornu (2009): R. Le Cornu, Building Resilience in Pre-Service Teachers, *Teaching and Teacher Education*, 25, 717–723.

Luthar (2006): S. Luthar, Resilience in development: A synthesis of research across five decades, In: D. Cicchetti, D. J. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology: Risk, Disorder, and Adaptation*, New York: Wiley, 740–795.

Lundman, Strandberg, Eisemann, Gustafson, Brulin (2007): B. Lundman, G. Strandberg, M. Eisemann, Y. Gustafson, C. Brulin, Psychometric properties of the Swedish version of the Resilience Scale, *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 21, 229–237.

Luthar, Cicchetti, Becker (2000): S. S. Luthar, D. Cicchetti, B. Becker, The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work, *Child Development*, 71, 543–562.

Mak, Ng, Wong (2011): W. W. S. Mak, I. S. W. Ng, C. C. Y. Wong, Resilience: Enhancing well-being through the positive cognitive triad, *Journal of Counseling Psychology*, 58, 610–617.

Masten (2001): A. S. Masten, Ordinary magic: Resilience processes in development, *The American Psychologist*, 56, 227–238.

Maslach, Jackson, Leiter (1996): C. Maslach, S. E. Jackson, M. P. Leiter, *Maslach Burnout Inventory* (3rd ed.), Paolo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

McNkol, Tborsteinsson (2017): M. L. McNkol, E. B. Tborsteinsson, Internet addiction, psychological distress, and coping responses among adolescents and adults, *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 20(5), 296–304

Nishi, Uehara, Kondo, Matsuoka (2010): D. Nishi, R. Uehara, M. Kondo, Y. Matsuoka, Reliability and validity of the Japanese version of the Resilience Scale and its short version, *BMC Research Notes*, 3, 310.

Nygren, Aléx, Jonsén, Gustafson, Norberg, Lundman (2005): B. Nygren, L. Aléx, E. Jonsén, Y. Gustafson, A. Norberg, B. Lundman, Resilience, sense of coherence, purpose in life and self-transcendence in relation to perceived physical and mental health among the oldest old, *Aging & Mental Health*, 9, 354–362.

Olsson, Bond, Burns, Vella-Broderick, Sawyer (2003): C. Olsson, L. Bond, J. M. Burns, D. A. Vella-Broderick, S. M. Sawyer, Adolescent resilience: A concept analysis, *Journal of Adolescence*, 26, 1–11.

Peng (1994): S. S. Peng, Understanding resilient students: The use of national longitudinal databases, In: M. C. Wang, E. W. Gordon (Eds.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects*, 73–84.

Piña López (2015): J. Piña López, A critical analysis of the concept of resilience in psychology, *Anales De Psicología / Annals Of Psychology*, 31(3), 751–758.

Rhodewalt, Jones (1982): F. Rhodewalt, E. E. Jones, *The Self-Handicapping Scale*, Princeton University: Department of Psychology.

Richardson (2002): G. E. Richardson, The Metatheory of resilience and resiliency, *Journal of Clinical Psychology*, 58, 307–321.

Rosenberg (1965): M. Rosenberg, *Society and the adolescent self-image*, Princeton, NJ: Princeton University Press.

Rirkin, Hoopman (1991): M. Rirkin, M. Hoopman, *Moving beyond Risk to Resiliency*, Minneapolis, MN: Minneapolis Public School.

Sammons, Mujtaba, Earl, Gu (2007): P. Sammons, T. Mujtaba, L. Earl, Q. Gu, Participation in networked learning community programmes and standards of pupil achievement: does it make a difference?, *School Leadership and Management*, 27(3), 213–238.

Shah (2011): M. Shah, The Dimensionality of Teacher Collegiality and the Development of Teacher Collegiality Scale, Makrothink Institute – *International Journal of Education*, 3(2), 1–20.

Southwick, Bonanno, Masten, Panter-Brick, Yehuda (2014): S. M. Southwick, G. A. Bonanno, A. S. Masten, C. Panter-Brick, R. Yehuda, Resilience definitions, theory, and challenges: Interdisciplinary perspectives, *European Journal of Psychotraumatology*, 5, 253–338.

Stanford (2001): B. H. Stanford, Reflections of resilient, persevering urban teachers, *Teacher Education Quarterly*, 28(3), 75–87.

Sriwilai, Charoensukmongkol (2015): K. Sriwilai, P. Charoensukmongkol, Face it, don't Facebook it: Impacts of social media addiction on mindfulness, coping strategies, and the consequence of emotional exhaustion, *Stress and Health*, 32, 427–434.

Tait (2008): M. Tait, Resilience as a contributor to novice teacher success, commitment, and retention, *Teacher Education Quarterly*, 35(4), 57–75.

Trompetter, De Klein, Bohlmeijer (2017): H. R. Trompetter, E. De Klein, E. T. Bohlmeijer, Why does positive mental health buffer against psychopathology? An exploratory study on self-compassion as a resilience mechanism and adaptive emotion regulation strategy, *Cognitive Therapy and Research*, 41, 459–468.

Todorović (2005): J. Todorović, Porodični činioci stabilnosti samopoštovanja adolescenata [Family Factors of Self-esteem Stability in Adolescence], *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja [Journal of the Institute for Educational Research]*, 37 (1), 88–106.

Tuckman (1991): B. W. Tuckman, The Development and Concurrent Validity of the Procrastination Scale, *Educational and Psychological Measurement*, 51(2), 473–480.

Tugade, Fredrickson (2004): M. M. Tugade, B. L. Fredrickson, L. F. Barrett, Psychological resilience and positive emotional granularity, *Journal of Personality*, 72, 1161–1190.

Tugade, Fredrickson (2004): M. M. Tugade, B. L. Fredrickson, Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences, *Journal of Personality and Social Psychology*, 86, 320–333.

Ungar (2008): M. Ungar, Resilience across Cultures, *The British Journal of Social Work*, 38(2), 218–235.

Vinaccia, Quiceno, Moreno-San Pedro (2007): S. Vinaccia, J. M. Quiceno, E. Moreno-San Pedro, Resiliencia en adolescentes, *Revista Colombiana de Psicología*, 16, 139–146.

Vogel, Rose, Roberts, Eckles (2014): E. A. Vogel, J. P. Rose, L. R. Roberts, K. Eckles, Social comparison, social media, and self-esteem, *Psychology of Popular Media Culture*, 3(4), 206–222.

Wagnild (2003): G. M. Wagnild, Resilience and successful aging: Comparison among low and high income older adults, *Journal of Gerontological Nursing*, 29, 42–49.

Wagnild (2009): G. Wagnild, A Review of the Resilience Scale, *Journal of Nursing Measurement*, 17, 105–113.

Wagnild, Young (1993): G. M. Wagnild, H. M. Young, Development and psychometric evaluation of the Resilience Scale, *Journal of Nursing Measurement*, 1(2), 165–178.

Williams (2003): J. S. Williams, Why Great Teacher Stay [Commentary], *Educational Leadership*, 60, 71–75.

Živković, Stojanović, Ristanović (2018): P. Živković, B. Stojanović, D. Ristanović, Student Teachers Professional Identity: A Research in the Republic of Serbia, *The New Educational Review*, 51, 220–231.

Предраг Ж. Живковић

Универзитет у Крагујевцу

Факултет педагошких наука у Јагодини

Катедра за друштвено-хуманистичке науке

САМОХЕНДИКЕПИРАЊЕ И ЗАВИСНОСТ ОД ДРУШТВЕНИХ МЕДИЈА СТУДЕНАТА БУДУЋИХ УЧИТЕЉА: РЕЗИЛИЈЕНТНОСТ У УСЛОВИМА КРИЗЕ У ОБРАЗОВАЊУ

Резиме: На узорку од 258 студената преддипломског и последипломског нивоа Факултета педагошких наука у Јагодини, испитивана је израженост различитих аспеката резилијентности будућих учитеља, као и њихов међуоднос са самохендикепирањем у контактима на порталима и сервисима друштвених медија у условима ванредног стања. Добијени су следећи главни резултати: корелација зависности од друштвених медија и резилијентности је негативна и виша од корелације са самохендикепирањем, али у регресионом моделу самохендикепирање показује бољу предиктивну вредност за критеријумску варијаблу адикције од резилијентности. Појединци који су резилијентни мањег су потенцијала за адикцију на утицај друштвених медија, али се на основу самохендикепирања може боље предвидети зависност од утицаја друштвених медија него што се то може учинити на основу резилијентности. Самохендикепирање је бољи предиктор зависности на утицај друштвених мрежа од резилијентности. Добијени резултати могу послужити као препоруке за шире и систематско сагледавање резилијентности будућих учитеља у образовном и медијском контексту.

Кључне речи: самохендикепирање, зависност од друштвених медија, резилијентност, будући учитељи.

Ненад Ј. Стевановић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за друштвено-хуманистичке науке

УДК 37.011.3-051:795
DOI 10.46793/Uzdanica18.II.253S
Оригинални научни рад
Примљен: 29. септембар 2021.
Прихваћен: 26. новембар 2021.

МИШЉЕЊЕ БУДУЋИХ И ДИПЛОМИРАНИХ УЧИТЕЉА О ПРИМЕНИ ВИДЕО-ИГАРА У ОБРАЗОВАЊУ У УСЛОВИМА ДРУШТВЕНИХ ПРОМЕНА¹

Айсиџраќи: Рад се бави проблемом примене видео-игара у настави и учењу у условима наглих друштвених промена на почетку треће деценије 21. века. Полази се од претпоставке да видео-игре данас заузимају значајно место у искуству деце, паралелно са све већим присуством ИКТ-а у образовању и учења на даљину. У првом делу рада даје се преглед релевантних истраживања која се баве ефектима видео-игара у педагошкој пракси и ефектима по добробит деце. У другом делу рада интерпретирају се резултати емпиријског истраживања са циљем да се утврди мишљење будућих и дипломираних учитеља о примени видео-игара у актуелној образовној пракси. Коришћена је наменски конструисана скала процене Ликертовог типа са 26 ајтема. Добијени подаци указују да постоји подељеност међу испитаницима о томе да ли, колико и како треба применити видео-игре у настави. Око трећине испитаника сматра да видео-игре уопште не треба уводити у наставне садржаје, док две трећине сматра да би то требало урадити у неком облику. Учитељи који су и сами били играчи видео-игара имају благо изражен афирмативан став према видео-играма и њиховим позитивним ефектима у образовању. Са друге стране, њихове, углавном старије, колеге које нису играле видео-игре сматрају да су оне штетне по децу и имају негативан став према идеји да се оне примењују у настави и учењу. Обе групе испитаника су у великој мери сагласне да видео-игре могу имати негативне ефекте по добробит деце, нарочито када је реч о појави психолошке зависности, нарушавања физичког здравља и ризика од манипулације децом. Упоредивање добијених резултата са другим истраживањима новијег датума указује на то да је потребно додатно истражити могућности примене видео-игара у образовању, посебно када је реч о видео-играма које су осмишљене са намером да имају едукативни карактер.

Кључне речи: видео-игре, учитељи, ИКТ у настави, добробит деце, промене у образовању.

¹ Рад је настао као резултат истраживања у оквиру билатералног пројекта „Кризe, изазови и савремени образовни систем” који реализују Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу (Србија) и Филозофски факултет Универзитета Црне Горе (Црна Гора) (2021–2023).

УВОД

Видео-игре као феномен имају историју дугу више од шездесет година. Овај податак на први поглед може звучати невероватно, али прве видео-игре појавиле су се половином прошлог века у рачунарским лабораторијама које су се бавиле развијањем радарских система (Сквајер 2005; Спринг 2015). Касније, током седамдесетих и осамдесетих година видео-игре доживљавају комерцијализацију и налазе свој пут до просечних грађана путем развоја личних рачунара и специјализованих уређаја за играње видео-игара.

У најширем смислу, видео-игре се могу одредити као интерактивни рачунарски програми намењени првенствено забави који укључују неки вид интеракције између уређаја за игру и човека (Ајвори 2015). У литератури је присутно доста различитих дефиниција и описа рачунарских игара у зависности од тога ком аспекту феномена аутори придају већи значај. У раним истраживањима видео-игара у друштвеним наукама аутори су издвајали видео-игре према присутности насилног или ненасилног садржаја (Доминик 1984; Ендерсон, Форд 1986), док се касније јављају истраживања која истичу поделу видео-игара према образовном потенцијалу (Портер 1995; Пренски 2001), или према могућностима за развој дигиталне писмености (Џи 2006). Новија истраживања истичу и да педагошки ефекат зависи и од тога да ли су видео-игре креиране да буду кооперативне, колаборативне или компететивне (Стевановић 2016). Последњих година истраживачи показују посебно интересовање за видео-игре које су наменски конструисане да имају образовни карактер и примену у школском учењу (Сквајер 2005; Хајак, Авидов-Унгар 2020; Кимара и др. 2021). У фокусу овог рада су видео-игре као феномен у најширем смислу, а које су доступне деци у тренутним условима и које они бирају самостално у складу са својим интересовањима.

Поред претпоставке да су видео-игре као феномен значајне у педагошком смислу, у овом раду посебно се уважава и чињеница да су глобална дешавања у протекле две године, а то је пре свега пандемија болести ковид 19, додатно допринела да видео-игре буду још присутније у искуству деце и одраслих. Неочекивани прелазак са класичне наставе на наставу на даљину и нагли пораст коришћења информационих технологија у педагошкој пракси створио је и услове да видео-игре потенцијално буду употребљене и као наставна средства.

ПРЕГЛЕД ТЕОРИЈСКИХ САЗНАЊА О ЕФЕКТИМА ВИДЕО-ИГАРА НА ОБРАЗОВАЊЕ И РАЗВОЈ ДЕЦЕ

Током седамдесетих и осамдесетих година прошлог века, у време значајнијег продора видео-игара у свакодневни живот деце и одраслих, јавило

се и повећано интересовање истраживача за њихов могући утицај на понашање људи. Истраживања која су се појавила у овом периоду углавном су се ослањала на тада доминантне бихејвиористичке теорија учења, пре свега на теорију учења по моделу Алфреда Бандуре и сарадника (Бандура 1977). Главна претпоставка ових истраживања је била да видео-игре, кроз механизме имитације и идентификације, могу значајно да утичу на понашање деце и одраслих.

Истраживачи са универзитета у Џорџији анкетирали су 250 средњошколаца у вези са коришћењем аудио-визуелних медија и први пут су у њих уврстили и видео-игре. Истраживање је, према закључцима аутора, довело у везу агресивно понашање код адолесцената са играњем видео-игара (Доминик 1984). Недуго затим, група аутора са медицинског колеџа у Њујорку спровела је истраживање на узорку 208 адолесцената мушког пола. Испитаници су одговарали на питања у вези са искуствима приликом играња видео-игара. Закључци истраживања били су да оно служи за „релаксирање” и да има ефекат „избацивања стреса” и „издувавања” (Кестенбаум, Вајнштајн 1985).

Рана експериментална истраживања видео-игара везују се за проучавање краткотрајних утицаја на агресивност, узнемиреност и депресију. Ендерсон и сарадници су, на узорку од 60 универзитетских студената, установили да играње одређених видео-игара значајно повећава степен краткотрајне агресивности и умерено утиче на узнемиреност, а без значајног утицаја је на ниво депресивног расположења (Ендерсон, Форд 1986). У истраживањима ових аутора први пут је употребљено терминолошко одређење „насилна видео-игра” (*Violent Video Games*) и „агресивна видео-игра” (*Aggressive Video Games*), са јасном намером да се укаже на повезаност видео-игара са агресивношћу и насиљем.

У истраживању које су спровели истраживачи са државног универзитета у Јути испитивана је веза између просоцијалног понашања и помагања и играња одређене врсте видео-игара. У праћеним и контролисаним експерименталним условима, на узорку од 160 ученика, утврђено је да ученици који су играли „насилне видео-игре” имају мање изражено просоцијално и помажуће понашање и мање се укључују у сарадничке и кооперативне социјалне интеракције непосредно након играња ових игара, у односу на групу деца које је играла видео-игре које су идентификоване као кооперативне и ненасилне. Исто истраживање је показало да играње кооперативних и ненасилних видео-игара подстиче просоцијално и помажуће понашање код групе деце која је играла ову врсту игара (Чејмберс, Аскионе 1987).

Крајем двадесетог и почетком двадесет првог века појавила су се прва истраживања која су указивала на то да видео-игре могу имати позитиван утицај на психофизички развој деце и младих. Међу позитивним ефектима видео-игара на децу са симптомима аутизма, истраживачи су истакли и по-

стојање визуелних шема, брзих интерактивних акција и наративних елемената који пружају основу за развој нових и јачање постојећих знања и вештина (Портер 1995; Едвардсен 2010).

Успех у терапији деце са разним облицима аутизма мотивисао је друге истраживаче да испитају терапеутске могућности видео-игара на плану других психосоматских обољења (Грифитс 2003). Нека истраживања потврдила су терапеутске могућности видео-игара у раду са децом која имају развојне тешкоће, и то на плану развоја просторне координације и оријентације (Месендорф 1993), затим решавања проблема и увиђања односа (Холингсворт, Вудвард 1993) и у развоју математичких, посебно аритметичких способности (Около 1992). Такође, један број истраживача је пронашао и значајну везу између играња видео-игара и развоја мотивације за укључивање у активности школског учења код деце која имају различите проблеме у учењу (Бличман и др. 1986; Около 1992).

Истраживања која су спроведена на Универзитету у Нотингему показала су да деца и млади проводе доста времена играјући видео-игре, али да из те интеракције произлази велики образовни потенцијал. Истраживачи су у покушају да истакну нове квалитете видео-игара користили израз „едуџмент” (*edutainment*) медији, односно медији који обједињују учење и забаву (Грифитс, Хант 1995). Ови истраживачи, који су такође проучавали психолошке механизме патолошког коцкања, први пут су указали на то да се видео-игре које садрже елементе сличне играма на срећу могу довести у везу са појавом психолошке зависности, али да се о патолошком дискурсу може говорити само ако се узме у обзир одређен микро и макро социјални контекст.

О примени видео-игара у експерименталним педагошким ситуацијама у којима се акценат ставља на учење кроз авантуру и истраживање, извештавано је као о веома успешној новој, напредној методи са потенцијалом брзог ширења у формални и неформални образовни систем. Утврђено је и да се образовни садржаји који се презентују путем рачунара могу ефикасно користити као допуна школском курикулуму, а програмирани задаци на видео-играма као алтернатива мање популарним домаћим задацима (Селвин, Булон 2000).

Карактеристика свих раних истраживања која су до сада поменута јесте да су вршена од стране истраживача који су припадали генерацијама *дигиталних имиграната* (Пренски 2001), односно сами истраживачи нису имали довољно контакта са видео-играма као играчи и непосредни учесници. Овај податак је битан јер се управо са појавом најскоријих истраживања, условно речено, младих истраживача, дошло до значајног померања перспективе у односу на видео-игре, информационо-комуникационе технологије и савремену (глобалну) културу (Сквајер 2005; Ци 2006). Све више се истиче да видео-игре могу имати веома велику примену у образовању, као и да је важно имплементирати основна знања о дизајну едукативних видео-игара у

основно образовање учитеља (Фостер, Шах 2020). Видео-игре се такође све чешће помињу и као незаобилазно средство када је реч о развоју специфичних талената и способности код деце која су од стране наставника процењена као даровита (Будимир-Нинковић, Стевановић 2018).

Нека истраживања истичу и да је за успешност педагошке имплементације видео-игара потребно познавати карактеристике дечје дигиталне културе и истовремено бити спреман на мењање сопствене културе као културе одраслих (Крибер, Мартин 2008). У студијама која су се бавила анализом примене видео-игара у педагошкој пракси дошло се до сазнања да кроз видео-игре деца на исти начин као и научници постављају хипотезе, откривају законитости и наилазе на питања без одговора. Резултати истраживања су показали да деца раније откривају чињенице, законитости и основне појмове у односу на то како је предвиђено курикулумом (Адачи, Вилогби 2012).

Открића на плану интеракције деце и културе отворила су пут новом приступу креацији видео-игара као педагошког „алата”. Објављено је неколико опсежних студија о могућностима дизајна и имплементације педагошки применљивих видео-игара (Едвардсен, Кул 2010). Ове студије истакле су да је за успешност у дизајну педагошки применљиве видео-игре кључно узети у обзир потребе детета и његово право да се несметано бави светом око себе. Аутори су нагласили да перцепција о потребама детета која долази од стране одраслих може значајно да се разликује од оне која је реална. Зато треба имати у виду да су видео-игре, пре свега, вид интервенције културе одраслих у културу детета, што се мора узети у обзир приликом дизајнирања видео-игара.

На крају овог прегледа треба се осврнути и на најскорије налазе о могућим утицајима видео-игара на добробит деце и младих. Све чешће се указује на то да многе видео-игре примењују манипулативне технике сличне коцкарским играма, и то углавном усмерене на децу и младе (Молд и др. 2019). Иако су се прва истраживања о повезаности коцкања са видео-играма појавила још крајем двадесетог века (Група, Деревенски 1996), тек недавно су извршене озбиљније метаанализе о заступљености манипулативних механизма по угледу на коцкарске игре у популарним видео-играма и утврђено је да многи креатори видео-игара свесно имплементирају овакве механизме ради дугорочног „везивања” играча и остварења профита (Зендл 2020). Налази ових истраживања имали су значајног одјека у јавности, што је резултирало променама у законодавству многих земаља у вези са креирањем и условима за издавање видео-игара на тржишту (Грифитс 2018). Овим истраживањима покренуто је и питање етичности у видео-играма и инструментализације видео-игара у сврхе различитих видова манипулације децом (Шао, Хендерсон 2021).

Могло би се рећи на основу свих до сада изнетих налаза да су видео-игре сложен социјални, културни, економски и психолошки феномен који се

не може посматрати монолитно, на исти начин као што ни музику, филм или спорт не можемо посматрати као издвојен и једнодимензионалан културни феномен. Зато се приликом одређивања да ли видео-игре могу бити употребљене у педагошкој пракси морају узети у обзир пре свега карактеристике саме видео-игре, њен садржај, тематика, циљ који се поставља пред играче, као и многи специфични културни, социјални и индивидуални фактори.

МЕТОДОЛОГИЈА ЕМПИРИЈСКОГ ИСТРАЖИВАЊА

Основни проблем од кога се полази у овом истраживању јесте перцепција будућих и дипломираних учитеља о значају и улози које видео-игре имају на развој и добробит деце раног школског узраста и мишљење будућих и дипломираних учитеља о примени видео-игара у настави и учењу.

У фокусу овог истраживања налазе се све видео-игре које су доступне деци и које она самостално бирају без обзира на жанр, карактеристике, тип или природу задатака. Замисао је да се у овом раду видео-играма приступи као општем феномену са којим се сусрећу деца и одрасли, а да се у неком од наредних истраживања више посвети пажња играма које су наменски дизајниране да имају образовни, кооперативни, компететивни или терапеутски карактер.

У истраживању је посебно узето у разматрање и то што будући и дипломирани учитељи нису хомогена група када је реч о искуству у вези са видео-играма, као и да ова тема добија на значају у тренуцима глобалне пандемије и све чешће примене *настава на даљину* и информационалних технологија у образовању.

Имајући у виду карактеристике и комплексност проблема, може се рећи да је циљ овог истраживања *ујврђивање мишљења будућих и дипломираних учитеља о могућностима примене видео-игара у образовној пракси и епистемологијом ризицима по добробит деце.*

Из овако дефинисаног општег циља могу се извести и специфични задаци истраживања:

- Утврдити да ли су испитаници имали непосредног искуства са играњем видео-игара.
- Утврдити какав је став испитаника о примени видео-игара у образовању у односу на лично искуство.
- Утврдити да ли постоје разлике у мишљењу између испитаника који су имали и оних који нису имали непосредног искуства са играњем видео-игара у односу на примену у образовању.
- Утврдити колики проценат испитаника сматра да је видео-игре могуће применити у образовној пракси.

– Утврдити мишљење испитаника о томе у којим наставним садржајима је могуће имплементирати видео-игре.

Када је реч о хипотезама, ограничили смо се на оне које се могу формулисати на основу циља рада, природе проблема и структуре узорка. Општа хипотеза гласи: *Будући и дипломирани учитељи смањрају да је видео-игре могуће применити у образовној пракси у неком облику, као и да оне могу имати значајан утицај на добробити деце*. Посебне хипотезе су следеће:

– Већина испитаника имала је непосредног искуства са играњем видео-игара.

– Испитаници који су имали непосредног искуства са видео-играма имају афирмативан став према њиховој примени у образовању.

– Постоје разлике у мишљењу између испитаника који су имали и оних који нису имали непосредног искуства са играњем видео-игара у односу на ефекте видео-игара на децу и примену у образовању.

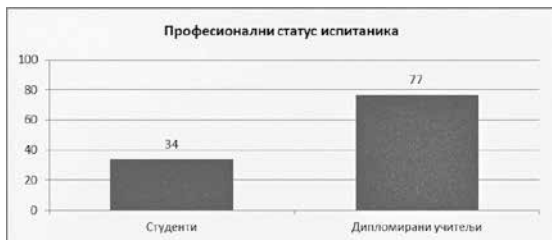
– Више од половине испитаника сматра да је видео-игре могуће имплементирати у образовној пракси у неком облику.

– Испитаници имају јасан став о томе у којим наставним садржајима је могуће применити видео-игре.

Основна метода истраживања је *гескриптивна метод*, а техника прикупљања података је анкетирање. Скала процене Ликертовог типа је наменски конструисана за потребе овог истраживања и садржи 26 ајтема у оквиру апликације *Google form*. Структура инструмента је конципирана тако да садржи три питања којима се прикупљају основни подаци и независне варијабле, 19 ајтема је конструисано у форми скале Ликертовог типа са тврдњама о видео-играма у распону слагања од 1 до 5, где опција 1 представља снажно неслагање, а опција 5 снажно слагање са тврдњом. Прикупљање података спроведено је у септембру 2021. године, у условима отежане реализације наставе која је у једном броју школа реализована на даљину услед пандемије ковида 19.

Узорак је чинило укупно 111 испитаника, међу којима су студенти основних и мастер студија за учитеље на неком од факултета у Србији ($N = 34$), а затим и дипломирани учитељи, без обзира на то да ли раде у образовној пракси или не ($N = 77$). Инструмент је дистрибуиран путем имејла и путем друштвених мрежа и група које окупљају учитеље и просветне раднике. Структура испитаника према професионалном статусу приказана је на следећем графикаону.

Графикон 1. Структура испитаника према професионалном статусу



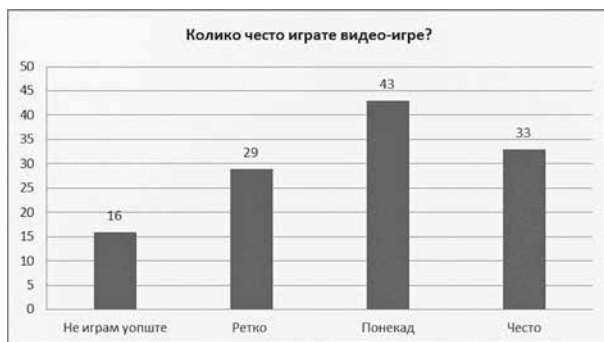
Из приложених података уочљиво је да већину испитаника чине дипломирани учитељи, док око једну трећину испитаника чине студенти основних и мастер студија. Подаци о радном стажу указују да близу половине испитиваних учитеља има мање од 5 година радног стажа ($N = 23$), што у збиру са студентима ($N = 34$) чини да нешто више од половине укупног узорка ($N = 57$, $>50\%$) условно речено припада „млађој генерацији” учитеља.

Када је реч о узорку посебно треба нагласити да се овај узорак не може сматрати потпуно репрезентативним на нивоу целе популације учитеља. Имајући у виду да је испитивање вршено преко интернета, који више користе, условно речено, млађи испитаници, као и да су узорком обухваћени будући учитељи, може се констатовати да је узорак селектован тако да одсликава мишљење углавном будућих практичара као и оних на почетку професионалне каријере.

ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

Један од кључних података који може утицати на мишљење будућих и дипломираних учитеља о примени видео-игара у образовању јесте да ли они сами играју видео-игре и колико често.

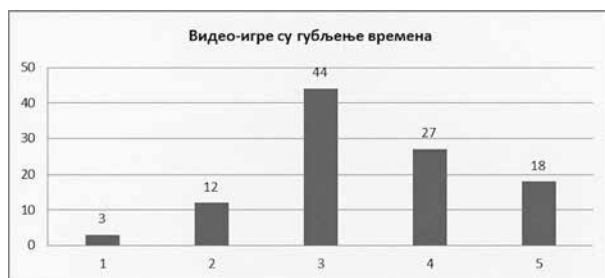
Графикон 2. Структура испитаника према томе колико често играју видео-игре



Добијени подаци јасно указују да је већина испитаника имала искуства са видео-играма, односно да су сами играли видео-игре. Око две трећине испитаника ($N = 76$) припада категорији која видео-игре игра често или понекад. Овде треба истаћи да скоро сви испитаници који играју видео-игре у неком обиму припадају категорији студента или учитеља са мање од 5 година радног стажа. Испитаници који не играју видео-игре, њих 14 од 16, припадају учитељима који већ раде у настави и чији радни стаж износи преко 15 година. Имајући у виду ове податке можемо рећи да је већина будућих и дипломираних учитеља имала непосредног искуства са играњем видео-игара, што потврђује прву посебну хипотезу.

Уврежено мишљење у широј јавности јесте да видео-игре представљају непродуктивну активност, односно губљење времена. Будућим и дипломираним учитељима је постављен задатак да се одреде у којој мери се слажу са овом констатацијом.

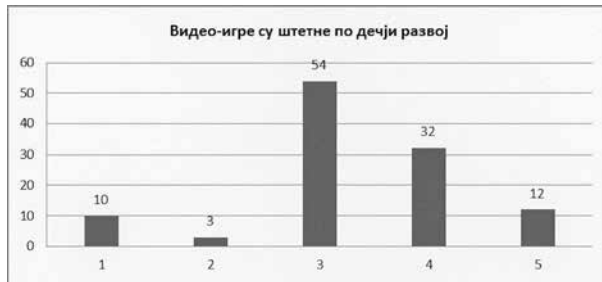
Графикон 3. Степен слагања испитаника са тврдњом да су видео-игре губљење времена



Највише испитаника изразило је неодлучност у погледу слагања са овом тврдњом. Ипак, резултати указују на то да се значајан број испитаника слаже да популарним мишљењем да је играње видео-игара губљење времена, иако имамо ситуацију да већина испитаника повремено или често игра видео-игре. Готово сви испитаници који не играју видео-игре, њих 15 од укупно 16, исказало је највиши степен слагања са тврдњом. Такође, око две трећине испитаника који играју видео-игре понекад или често изјављује да се углавном слаже са тврдњом (ниво 4). Може се претпоставити да је део испитаника самокритичан, односно да сопствену активност разоноде не сматра нарочито корисном.

Ради ближег утврђивања општег става према видео-играма, испитаницима је постављено питање и да се изјасне о још једној често помињаној тези која се среће у широј јавности, а то је да су видео-игре штетне по дечји развој.

Графикон 4. Степен слагања испитаника са тврдњом да су видео-игре штетне по дечји развој



Када је реч о овој тврдњи, више је изражен неодлучан став код испитаника. Екстремна становишта изразитог неслагања (ниво 1) и екстремног слагања (ниво 5) готово су уједначена. Међутим, број испитаника који изражава умерено слагање са тврдњом указује на то да код будућих и дипломираних учитеља преовлађује мишљење да су видео-игре ипак штетна појава за децу, без обзира на то да ли их они сами играју или не. Као и у претходној тврдњи, и у овом случају испитаници који нису играли видео-игре исказују највиши степен слагања са тврдњом.

Након испитивања општих тврдњи о видео-играма оличених у наративима који су присутни у широј јавности, испитаницима је постављен задатак да искажу степен слагања у односу на тврдње које изражавају могуће позитивне утицаје видео-игара на дечју добробит.

Табела 1. Степен слагања испитаника са тврдњама о позитивним ефектима видео-игара; вредност представља просечан ниво на скали Ликертовог типа за одређену групу испитаника

Тврдња	Не игра уопште (N=16)	Ретко (N=29)	Понекад (N=43)	Често (N=33)
1. Видео-игре су корисне за усвајање знања	1.8	2.3	2.8	3.2
2. Видео-игре су корисне за развој мишљења	1.4	1.7	2.1	2.8
3. Видео-игре су корисне за развој социјалних вештина	1.3	1.5	1.9	2.5
4. Видео-игре су корисне за учење језика	2.9	3.1	3.5	3.7
5. Видео-игре су корисне за просторну оријентацију	1.5	1.7	2.2	2.8
6. Видео-игре помажу деци са сметњама у развоју	1.9	1.8	3.1	3.1
/ Просек за све тврдње	1.8	2.2	2.6	3.0

Подаци из Табеле 1 указују на то да су све групе испитаника веома уздржане у ставовима када је реч о позитивним ефектима видео-игара. Најафирмативнији став, што је и очекивано, имају испитаници који често играју видео-игре али се и он може окарактерисати као претежно неутралан. Позитиван ефекат видео-игара са којим су испитаници највише сагласни јесте да су видео-игре корисне за учење језика, а затим и да видео-игре помажу деци са

смейњама у развоју. Са друге стране, испитаници су углавном сагласни да не виде позитиван ефекат видео-игара на развој мишљења.

Следећу групу тврдњи представљају оне у којима се изражава негативан ефекат видео-игара на добробит деце.

Табела 2. Степен слагања испитаника са тврдњама о негативним ефектима видео-игара; вредност представља просечан ниво на скали Ликертовог типа за одређену групу испитаника

Тврдња	Не игра уопште (N=16)	Ретко (N=29)	Понекад (N=43)	Често (N=33)
1. Видео-игре изазивају психолошку зависност	4.1	4.2	3.7	3.3
2. Видео-игре подстичу на насиље	3.9	3.8	3.2	2.9
3. Видео-игре изазивају негативне емоције	3.3	3.3	2.8	2.6
4. Видео-игре доводе до асоцијалног понашања	3.8	3.7	3.4	3.3
5. Видео-игре могу бити средство манипулације	4.3	4.1	3.8	3.6
6. Видео-игре нарушавају физичко здравље	4.6	4.4	4.1	3.7
/ Просек за све тврдње	4.0	3.9	3.6	3.2

Добијени подаци говоре о томе да су испитаници, када је реч о негативним ефектима видео-игара, у већој мери сагласни са овим тврдњама без обзира на групу којој припадају. Већина испитаника је у великој мери сагласна да видео-игре нарушавају физичко здравље (слабљење вида, гојазност, крива кичма и сл.), затим да видео-игре могу бити средство манипулације децом и да видео-игре могу да доведу до психолошке зависности. Нешто умеренији степен слагања присутан је када је реч о подстицању на насиље, изазивању негативних емоција и асоцијалног понашања. Треба нагласити да испитаници који понекад или често играју видео-игре исказују мањи степен слагања са тврдњама о негативним ефектима, али да и се и даље могу сврстати у категорију неутралног или умереног слагања.

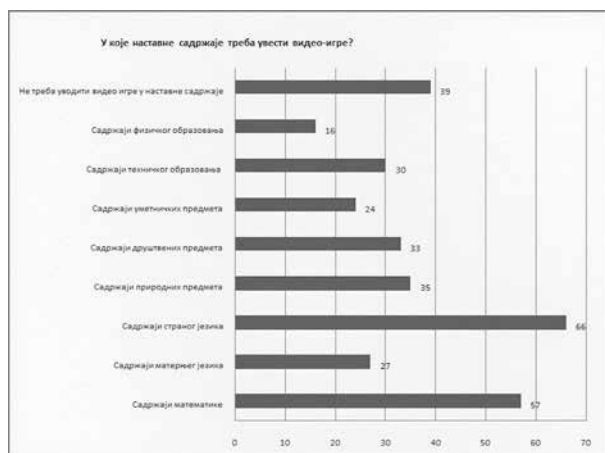
Подаци приказани у табелама 1 и 2 указују на то да постоји статистички значајна разлика (према Т тесту) између група испитаника који су имали непосредног искуства са играњем видео-игара и оних који то нису. Када је реч о тврдњама које одражавају позитивне ефекте видео-игара по добробит деце, у просеку постоји изражена статистичка разлика између групе испитаника која често игра видео-игре (N = 33, скор 3.0) и групе испитаника која их не игра уопште (N = 16, скор 1.8), према Т тесту ($p < 0.0001$, $t = 5.8818$, $df = 47$, $sed = 0.204$). Када се групи која често игра видео-игре (N = 33) прикључе и групе које играју повремено (N = 43) и ретко (N = 29), разлика у погледу мишљења у односу на групу која није играла и даље остаје статистички значајна ($p < 0.0001$, $t = 4.3315$, $df = 119$, $sed = 0.185$), али просечан скор опада на 2.6, што наводи на закључак да постоји пропорционалност између личног искуства са играњем видео-игара и позитивног односа према њиховој потенцијалној примени у образовању. Будући и дипломирани учитељи који

су имали непосредног искуства са видео-играма имају афирмативан однос према њиховим позитивним ефектима, али тај став није екстремно изражен имајући у виду да просечан скор за све тврдње не прелази ниво 3.0. Могло би се рећи да је *група хипоџеза делимично ѿѿврђена*, имајући у виду да ова категорија испитаника има афирмативан став који није изражен и да се упо-ређивањем њихових одговора уочава и елемент самокритичности.

Када је реч о негативним ефектима видео-игара на просеку свих тврдњи, испитаници који су играли видео-игре нешто су мање критични према видео-играма, али се код појединих тврдњи (5 и 6) приближавају колегама које ретко или нимало не играју видео-игре а који имају изразито негативно мишљење. Анализа статистичке значајности указује да је у просеку свих тврдњи и даље присутна изражена разлика у мишљењу групе која често игра видео-игре ($N = 33$) и групе која их не игра уопште ($N = 16$), према Т тесту ($p = 0.0003$, $t = 3.9212$, $df = 47$, $sed = 0.204$). Када групи испитаника која игра видео-игре често додамо и групе које то чине повремено или ретко, статистичка значајност остаје на нивоу значајности $p = 0.05$, али се губи на нивоу од $p = 0.01$ ($p = 0.323$, $t = 2.1658$, $df = 119$, $sed = 0.185$). Уколико анализирамо разлике у ставовима група када је у питању само тврдња 5, статистичка значајност престаје и на нивоу $p = 0.05$ ($p = 0.0559$). Ово нас наводи на закључак да разлике међу овим групама испитаника постоје, али да оне нису драстичне као када је реч о позитивним ефектима видео-игара. Овакав налаз указује на то да је већина испитаника сагласна да постоје значајни негативни ефекти видео-игара и да су они израженији у односу на позитивне. Имајући у ово у виду, можемо констатовати да је и *ѿрећа хипоџеза само делимично ѿѿврђена*, јер разлике у ставовима испитаника у односу на то да ли су сами играли видео-игре постоји, али да су они углавном у сагласности када је реч о групи тврдњи које говоре о негативним ефектима видео-игара по добробит деце.

У складу са постављеним циљем и задацима истраживања, кључно је било испитати и шта будући и дипломирани учитељи мисле о могућностима примене видео-игара у образовању, а пре свега у настави. Испитаницима је постављено неколико питања о томе у којим наставним садржајима би примена видео-игара била педагошки корисна. У следећем графикону сумирана су мишљења испитаника.

Графикон 5. Наставни садржаји у које треба увести видео-игре (могући вишеструки одговори)



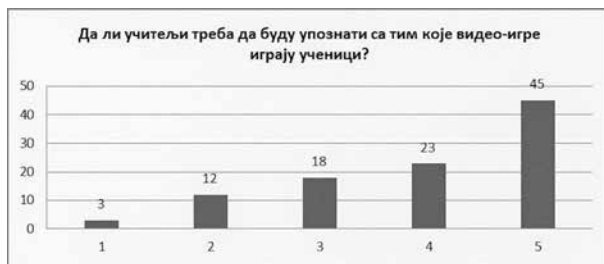
Када је реч о томе да ли видео-игре треба уводити при обради наставних садржаја, са нагласком да се мисли о тренутним условима честог извођења наставе на даљину, нешто више од трећине испитаника ($N = 39$) изјаснило се негативно. Очекивано, скоро сви испитаници који не играју видео-игре ($N = 15$) овако су се изјаснили, али више од половине негативних одговора чине и испитаници који ретко ($N = 14$) или повремено играју видео-игре ($N = 10$). Ипак, око две трећине испитаника ($N = 72$) изјаснило се да би видео-игре могле да буду присутне при обради неког од наставних садржаја. Највећи број испитаника ($N = 66$) сматра да видео-игре могу да се користе у настави страног језика, што се поклапа са податком да управо у овој категорији већина испитаника има афирмативан однос према видео-играма. На другом месту су се нашли садржаји математике ($N = 57$), док су испитаници релативно уједначени у ставу да видео-игре имају место у наставним садржајима. Најмање испитаника сматра да видео-игре могу да се користе у настави физичког и здравственог васпитања, што се у великој мери поклапа и са великим степеном слагања са тврдњом да видео-игре могу бити штетне по здравље деце. Имајући у виду да више од половине будућих и дипломираних учитеља сматра да се видео-игре могу користити у наставним садржајима у некој мери, може се рећи да је и *четвртина хипотеза потврђена*. Такође, имајући у виду да су испитаници јасно одредили у којим садржајима треба увести видео-игре, сматрамо да је исправно закључити да већина испитаника има јасно мишљење о томе у којим наставним садржајима видео-игре могу имати већу, а у којима мању примену, чиме је и *петна хипотеза испитивања потврђена*.

С обзиром на то да две трећине будућих и дипломираних учитеља сматра да се видео-игре могу примењивати у педагошкој пракси у неком облику

и да могу имати ефекта на добробит деце, сматрамо да је *oйишйиa хийoййезa йoйврђена*. Ипак треба имати у виду да већина испитаника сматра да видео-игре чешће могу имати негативан ефекат, као и то да се могућност примене видео-игара у настави и образовању углавном перципира у садржајима страног језика и математике и донекле у домену осталих предмета.

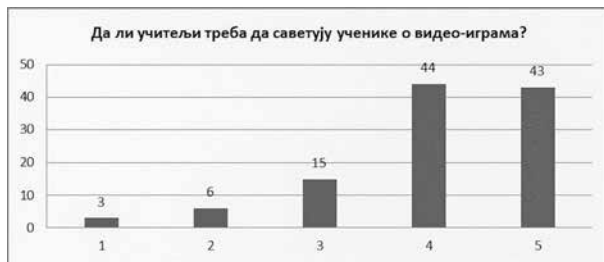
Коначно, било би значајно приказати и то да ли будући и дипломирани учитељи сматрају да практичари у образовању треба да буду упознати које видео-игре играју ученици.

Графикон 6. Слагање испитаника са питањем да ли учитељи треба да буду упознати са видео-играма које играју ученици



Подаци јасно указују да је већина испитаника сагласна са тим да учитељи треба да буду упознати са видео-играма које играју њихови ученици. Претпоставка је да су учитељи свесни да би та информација могла да помогне њиховој образовној пракси. У складу са овом тврдњом, испитаницима је постављено и питање у којој мери се слажу са тим да учитељи треба да саветују ученике о видео-играма.

Графикон 7. Слагање испитаника са питањем да ли учитељи треба да саветују ученике о видео-играма



Као и у претходном питању, и овде је уочљив висок степен слагања. Претпоставка је да учитељи увиђају да би саветовање и информисање ученика о видео-играма могло да допринесе истицању позитивних и ублажавању негативних ефеката видео-игара на образовање и општу добробит деце.

Резултати који су презентовани у овом раду ограничени су у погледу генерализације због природе феномена, узорка и околности самог истраживања. Међутим, када се они упореде са скоријим налазима других истраживача, уочава се заједничка тенденција да се видео-игре све више виде као педагошко средство. Поједина истраживања показала су да укључивање видео-игара у редован школски курикулум доприноси већој партиципацији ученика у школским активностима које захтевају примену наученог, сарадњу међу вршњацима, решавање проблема и самовредновање, решавање пројектних задатака (Сквајер 2015). Посебно су значајни налази који указују на то да учитељи који су имали искуства са видео-играма и који су више напредовали у фазама професионалне каријере имају позитивнији став према примени видео-игара у образовању (Хајак, Авидов-Унгар 2020). То је у сагласности са ранијим налазима да се видео-игре већ примењују у образовању деце са посебним склоностима, уз учешће додатно обучених учитеља (Будимир-Нинковић, Стевановић 2018). Најскорија истраживања указују на то да су недовољна информисаност студената, недостатак личног искуства са видео-играма и недостатак знања и вештина у области информационо-комуникационих технологија у образовању главне препреке за примену видео-игара у образовне сврхе (Кимара и др. 2021). У духу резултата презентованих у овом истраживању су и налази аутора да би основна знања и принципе учења кроз видео-игре требало имплементирати у иницијално образовање учитеља (Фостер, Шах 2020). Од посебног интереса за даља истраживања било би утврдити како видео-игре које су дизајниране са намером да имају образовни карактер доприносе квалитетнијем школском учењу и добробити деце у ширем смислу.

ЗАКЉУЧАК

Полазећи од тога да постоји обимна научна литература о повезаности видео-игара са понашањем људи и ефектима на процес образовања, која датира још од седамдесетих и осамдесетих година прошлог века, може се рећи да је ова тема још увек актуелна за велики број истраживача у образовању и друштвеним наукама. Ипак, може се закључити да се са наглим друштвеним и економским променама последњих година јавља и промена перспективе код многих истраживача. Разлог може бити и то што се образовна пракса све више усмерава ка коришћењу информационих технологија у образовању (*Стратегија развоја васпитања и образовања у Републици Србији до 2030. године* 2021) и прелази на различите облике учења на даљину (поготово у условима пандемије ковида 19).

Резултати емпиријског истраживања који су презентовани у овом раду указују на то да највећи број будућих и дипломираних учитеља у одређеној

мери препознаје да видео-игре могу имати педагошки потенцијал и примену у образовној пракси која се огледа у томе да видео-игре могу допринети усвајању концептуалних и функционалних знања, развоју мишљења, сарадње и социјалних вештина, учењу језика, просторне оријентације, као и бити од користи деци којој је потребна додатна помоћ и подршка. Ипак, треба рећи да, у просеку, испитаници заузимају скептичан или неутралан став према позитивним ефектима видео-игара на добробит деце, док су више сагласни у томе да видео-игре ипак имају претежно негативан ефекат на децу.

Када је реч о позитивним ефектима, посебно се истиче учење страних језика, математичких знања и вештина и помоћ деци која имају сметње у развоју. Од негативних ефеката посебно се истиче ризик који видео-игре могу имати по физичко здравље, затим опасност од манипулације децом, као и од психолошке зависности. Постоји разлика у томе како видео-игре доживљавају учитељи који су и сами играчи у односу на колеге који то нису. Испитаници са искуством у игрању видео-игара имају нешто израженији позитиван став према видео-играма генерално, али он није превише изражен јер и ова група испитаника изражава значајну дозу забринутости када је реч о утицају видео-игара на децу.

Имајући ово у виду, може се рећи да су будући и дипломирани учитељи свесни значаја и улоге видео-игара у образовању, али да упркос томе изражавају умерени скептицизам и опрезност када је реч о њиховој потенцијалној педагошкој примени. Такође, велика већина испитаника сматра да учитељи треба да буду упознати са тиме које видео-игре играју ученици и да им у вези са тим пружају саветодавну подршку.

Конечно, важно је нагласити и да због природе феномена и утицаја великог броја фактора овај рад не може да обухвати сва битна питања у вези са овим феноменом. Такође, због карактеристичне структуре узорка и начина испитивања тешко је добијене резултате генерализовати на ширу популацију. Зато ово истраживање треба посматрати као полазно у серији истраживања у којима ће се детаљније и конкретније испитивати појединачни аспекти примене видео-игара у образовној пракси.

ЛИТЕРАТУРА

- Адачи, Вилогби (2012): P. J. Adachi, T. Willoughby, Do video games promote positive youth development?, *Journal of Adolescent Research*, 28(2), 155–165.
- Ајвори (2015): J. D. Ivory, A brief history of video games, In: R. Kowert, T. Quandt (Eds.), *The Video Game Debate: Unravelling the physical, social, and psychological effects of digital games*, New York, NY: Routledge, 1–21.
- Бандура (1977): A. Bandura, *Social learning theory*, Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Бличман, Ребин, Мекенро (1986): E. A. Blechman, M. J. Rabin, C. McEnroe, Family communication and problem solving with boardgames and computer games, *Game play: Therapeutic use of childhood games*, 129–145.

Будимир-Нинковић, Стевановић (2018): G. Budimir-Ninković, N. Stevanović, Mogućnosti primene računarskih igara u obrazovanju darovitih, 24, *Okrugli sto „Dostignuća i perspektive u obrazovanju darovitih”*, Vršac, jun 2018, 63–72.

Грифитс (2003): M. D. Griffiths, The therapeutic use of videogames in childhood and adolescence, *Clinical child psychology and psychiatry*, 8(4), 547–554.

Грифитс (2018): M. D. Griffiths, Is the buying of loot boxes in video games a form of gambling or gaming?, *Gaming Law Review*, 22(1), 52–54.

Грифитс, Хант (1998): M. D. Griffiths, N. Hunt, Dependence on computer games by adolescents, *Psychological reports*, 82(2), 475–480.

Гупта, Деревенски (1996): R. Gupta, J. L. Derevensky, The relationship between gambling and video-game playing behavior in children and adolescents, *Journal of gambling studies*, 12(4), 375–394.

Доминик (1984): J. R. Dominick, Videogames, television violence, and aggression in teenagers, *Journal of Communication*, 34(2), 136–147.

Едвардсен, Кул (2010): F. Edvardsen, H. Kulle, *Educational Games: Design, Learning, and Applications*, New York: Nova Science Publishers.

Ендерсон, Форд (1986): C. A. Anderson, C. M. Ford, Affect of the game player short-term effects of highly and mildly aggressive video games, *Personality and social psychology bulletin*, 12(4), 390–402.

Зендл (2020): D. Zendle, Beyond loot boxes: a variety of gambling-like practices in video games are linked to both problem gambling and disordered gaming, *PeerJ*, 8, e9466.

Кајмара и др. (2021): P. Kaimara, E. Fokides, A. Oikonomou, I. Deliyannis, Potential Barriers to the Implementation of Digital Game-Based Learning in the Classroom: Pre-service Teachers' Views, *Technology, Knowledge and Learning*, 1–20.

Кестенбаум, Вајнштајн (1985): G. I. Kestenbaum, L. Weinstein, Personality, psychopathology, and developmental issues in male adolescent video game use, *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 24(3), 329–333.

Крибер, Мартин (2008): G. Creeber, R. Martin, *Digital Culture: Understanding New Media*, London: McGraw-Hill Education.

Молд и др. (2019): H. Molde, B. Holmoy, A. G. Merkesdal, T. Torsheim, R. A. Mentzoni, D. Hanns, S. Pallesen, Are video games a gateway to gambling? A longitudinal study based on a representative Norwegian sample, *Journal of gambling studies*, 35(2), 545–557.

Около (1992): C. M. Okolo, The effect of computer-assisted instruction format and initial attitude on the arithmetic facts proficiency and continuing motivation of students with learning disabilities, *Exceptionality: A Special Education Journal*, 3(4), 195–211.

Портер (1995): D. B. Porter, Computer games: Paradigms of opportunity, *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 27(2), 229–234.

Пренски (2001): M. Prensky, Digital Natives, Digital Immigrants: Do They Really Think Differently?, *On the Horizon*, 9(6), 1–6.

Селвин, Булон (2000): N. Selwyn, K. Bullon, Primary school children's use of ICT, *British Journal of Educational Technology*, 31(4), 321–332.

Сквајер (2005): K. Squire, Changing the game: What happens when video games enter the classroom?, *Innovate: Journal of online education*, 1(6), 1–8.

Спринг (2015): D. Spring, Gaming history: computer and video games as historical scholarship, *Rethinking History*, 19(2), 207–221.

Стевановић (2016): N. Stevanović, Razvijanje kolaborativnosti u ranom uzrastu pomoću računarske igre, u: E. Kopas Vukašinić (ur.), *Savremeno predškolsko vaspitanje i obrazovanje: izazovi i dileme*, Zbornik sa nacionalne naučno-stručne konferencije sa međunarodnim učešćem, Jagodina: Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu, 323–340.

Стратегија (2021): *Стратегија развоја васпитања и образовања у Републици Србији до 2030. године*, Београд: Министарство просвете, науке и технолошког развоја.

Фостер, Шах (2020): A. Foster, M. Shah, Principles for advancing game-based learning in teacher education, *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 36(2), 84–95.

Хајак, Авидов-Унгар (2020): M. Hayak, O. Avidov-Ungar, The Integration of Digital Game-Based Learning into the Instruction: Teachers' Perceptions at Different Career Stages, *TechTrends*, 64(6), 887–898.

Холингсворт, Вудвард (1993): M. Hollingsworth, J. Woodward, Integrated learning: Explicit strategies and their role in problem-solving instruction for students with learning disabilities, *Exceptional Children*, 59(5), 444–455.

Чејмберс, Аскионе (1987): J. H. Chambers, F. R. Ascione, The effects of prosocial and aggressive videogames on children's donating and helping, *The Journal of genetic psychology*, 148(4), 499–505.

Ги (2006): J. P. Gee, Are video games good for learning?, *Nordic Journal of Digital Literacy*, 1(03), 172–183.

Шао, Хендерсон (2021) L. Y. Xiao, L. L. Henderson, Towards an ethical game design solution to loot boxes: a commentary on King and Delfabbro, *International Journal of Mental Health and Addiction*, 19(1), 177–192.

Nenad J. Stevanović

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department of Humanities and Social Sciences

OPINIONS OF FUTURE AND GRADUATE TEACHERS ON THE APPLICATION OF VIDEO GAMES IN EDUCATION IN THE CONDITIONS OF SOCIAL CHANGES

Summary: The paper deals with the problem of the application of video games in teaching and learning in the conditions of sudden social changes at the beginning of the third decade of the 21st century. It is assumed that video games today occupy a significant place in the experience of children, in parallel with the growing presence of ICT in edu-

cation and distance learning. The first part of the paper provides an overview of relevant research studies that deal with the effects of video games in pedagogical practice and the effects on children's well-being. The second part of the paper interprets the results of empirical research with the aim of determining the opinion of future and graduate teachers on the application of video games in current educational practice. A purpose-built Likert-type assessment scale with 26 items was used. The obtained data indicate that there is a division among the respondents as to whether and to what extent video games should be used in teaching. About a third of the respondents think that video games should not be introduced in the teaching content at all, while two thirds think that it should be done in some form. Teachers who have been video game players themselves have a slightly affirmative attitude towards video games and their positive effects in education. On the other hand, their, mostly older, colleagues who have not played video games consider them harmful to children and have a negative attitude towards the idea that they are applied in teaching and learning. Both groups of respondents largely agree that video games can have negative effects on children's well-being, especially when it comes to the occurrence of psychological dependence, physical health disorders and the risk of child manipulation. Comparing the obtained results with recent research studies indicates that it is necessary to further explore the possibilities of video games in education, especially when it comes to video games that are designed with the intention of having an educational character.

Keywords: video games, teachers, ICT in teaching, child welfare, changes in education.

Сузана М. Ђорђевић

Верица Р. Милутиновић

Универзитет у Крагујевцу

Факултет педагошких наука у Јагодини

Катедра за математичко-информатичке науке

УДК 003.26:37.091.31-059.2-057.875

DOI 10.46793/Uzdanica18.II.273DJ

Оригинални научни рад

Примљен: 3. септембар 2021.

Прихваћен: 12. новембар 2021.

ПРИМЕНА КРИПТОГРАФСКОГ МОДЕЛА ЗАШТИТЕ ПОДАТАКА У ГРУПНОМ РАДУ СТУДЕНАТА¹

Апстракт: Циљ овог рада је развијање криптографског модела за заштиту података и помагање групи студената у доношењу одлука. Групни радови су све чешћи избор наставника у провери знања студената, а због све шире употребе интернета, као и пандемије ковида 19, групни радови су се преусмерили на онлајн облик рада. Како би се спречило могуће преписивање у групама и размирице између чланова групе, потребно је развити систем који ће штитити податке, али и дозволити члановима групе да на добровољан, солидаран и демократичан начин постигну договор. Једно од могућих решења даје коришћење криптографије. За потребе развијања криптографског модела коришћена су поља Галоа $GF(256)$ и развијане су математичке операције на пољу полинома у $GF(256)$. Затим је у модел имплементиран Лагранжов интерполациони полином, који омогућава наставнику да генерише уређене парове који представљају део кључа. У овом раду развијен је један такав модел и приказан псеудоалгоритам за дати модел. Такође, дат је пример примене у настави програмирања.

Кључне речи: криптографија, поља Галоа, Лагранжова интерполациона формула, настава програмирања, групни рад.

УВОД

Онлајн-образовање је најопсежнији израз за описивање свих приступа учењу заснованих на технологији информационе комуникације, мада се такође користе изрази „е-учење”, „учење на даљину”, „образовање на даљину” и „учење на мрежи” (Ли 2010). Студије о онлајн-образовању показале су његов потенцијал, као и позитиван утицај на студенте захваљујући флексибилности и погодности које нуде онлајн-часови (Ален и др. 2002). Према Алену и Си-

¹ Рад је настао као резултат истраживања у оквиру билатералног пројекта „Кризе, изазови и савремени образовни систем” који реализују Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу (Србија) и Филозофски факултет Универзитета Црне Горе (Црна Гора) (2021–2023).

мену (2008), више универзитета и других образовних институција пружа онлајн-образовање како би проширило своју базу студената. Према Лију (2010), популарност онлајн-образовања повећаће се у будућности јер се број онлајн курсева и програма драматично повећао током последњих година.

Како би се спречио прекид образовања током пандемије ковида 19, већина институција широм света преусмерила се на онлајн-наставу (Танхан 2020). Пандемија ковида 19 је на различите начине утицала не само на студенте, већ и ученике основних и средњих школа, родитеље, наставнике, професоре, а посебно људе са посебним потребама (Дојумгач, Танхан, Кимаз 2020). Због преласка на образовање на даљину, наставници и професори нису могли да одреде метод који би требало да усвоје, а ограничена индивидуална интеракција са ученицима закомпликовала је образовање током пандемије. Онлајн-образовање је погодно за студенте и професоре, због фактора као што су квалитет, флексибилност, осетљивост, услуге комуникације и техничке подршке (Ален и др. 2002; Танхан 2020), док истовремено доводи до одређених потешкоћа и недостатака (Танхан 2020). Танхан (2020) је утврдио да је онлајн-настава неким студентима била најбитнији водич у савладавању градива, док је другим студентима представљала највећу препреку током пандемије ковида 19. Лаки и сарадници (2019) наводе да је стопа ученика који прибегавају академским преварама у онлајн-учењу 12 пута већа од стопе у образовању лицем у лице.

Због смањеног оптерећења студената градивом, као и чињенице да омогућава неку врсту социјализације између студената у току пандемије, групни рад може бити један од најприхватљивијих модела учења. Групно учење дефинисано је као активност којом појединци стичу, деле и комбинују знање кроз своје искуство (Арготе, Груенфелд, Накуин 2001). Неке од предности групног учења су: бољи успех; продужено памћење; критичко мишљење; боља мотивација; развијање осећаја припадности; стицање социјалних вештина (Коцака, Бозана, Иуика 2009). Међутим, у условима пандемије ковида 19, реализација групног рада на до сада познат начин више није била изводљива због обавезе држања социјалне дистанце и обезбеђивања сигурности чланова групе. Решење овог проблема могло би се наћи у чињеници да је у новонасталој ситуацији знање ученика у великој мери подржано и потпомогнуто интегрисањем информационо-комуникационих технологија (ИКТ) и онлајн-ресурса (Ескобар-Родригез, Монжа-Лозано 2012). Један од њих је Мудл, софтверски пакет са материјалима отвореног кода који је бесплатан за кориснике и омогућава стварање ефикасних заједница за учење на мрежи, користећи здраве педагошке принципе. Услед чињенице да нуди бројне предности, стекао је привлачност међу наставницима и студентима (Бејти, Уласевиц 2006). Он се широко користи за подршку различитим облицима наставе као што су мешовито учење, свеприсутно учење, изокренуте учионице, групни и индивидуални рад, и водећи је софтверски пакет за учење или

управљање садржајем на северноамеричким и европским универзитетима (Костело 2013).

Један од највећих проблема код онлајн учења и оцењивања јесте преписивање, док се код онлајн групног рада могу јавити проблеми попут несугласица и неслагања чланова групе. Једно од могућих решења овог проблема може се наћи у области криптографије, чија се примена, поред обезбеђивања приватности и осигуравања података, проширила и на низ других области, па и на образовање (Виеновић, Адамовић 2013). У овом раду описује се један могући начин примене криптографског модела заштите података у организацији онлајн групног рада студената за решавање проблема у области програмирања.

ТЕОРИЈСКЕ ОСНОВЕ

У криптографији постоји много циљева, а основе за све шифарске системе јесу генератори случајних низова. За практичне системе заштите, циљ криптографа је формирање генератора псеудослучајних низова, где се при реализацији тежи ка једнозначној аутентификацији страна у комуникацији (Виеновић, Адамовић 2013). Најранији облик криптографије било је једноставно писање поруке, јер већина људи није могла да чита (Дули 2018). У ствари, сама реч *криптографија* потиче од грчких речи *kryptos* (скривени) и *graphein* (писање) (Дули 2018). Кроз историју, створено је много криптографских система, почевши од Цезара који је шифрирао своје поруке у ратовима, до данас када имамо на стотине развијених криптографских система (Дејвис 1997). Данас су најчешће корићени системи симетрични и асиметрични шифарски системи, а најпознатији представници су DES (*Data Encryption Standard*) и AES (*Advanced Encryption Standard*) код симетричних, а RSA (*Rivest–Shamir–Adleman*) код асиметричних шифарских система (Виеновић, Адамовић 2013).

Чест математички основ за формирање једног криптографског система су поља Галоа и њихова проширења (Марфи, Робшо 2002; Даемен, Ријмен 2002; Десоки, Асхикмин 2006). Поље Галоа се може дефинисати као „коначно проширење L датог поља K , ако је фиксно поље Галоове групе $\Gamma = G_{L,K}$ управо само поље $K = \Gamma^\circ$, то јест ако су елементи из K , и само они, фиксни у односу на сваки K -аутоморфизам $\pi : L \rightarrow L$ ” (Калајшић 2011). Модел коришћен у овом раду заснива се на коначном пољу Галоа $\text{GF}(2^8)$, које се најчешће користи код AES система (Марфи, Робшав 2002; Даемен, Ријмен 2002; Десоки, Асхикмин 2006). У оваквим криптографским системима бајт се посматра као елемент бинарног коначног поља дефинисаног несводљивим „Rijndael” полиномом $P(x) = x^8 + x^4 + x^3 + x + 1$ (Марфи, Робшо 2002). Тако формирано поље користи велики број инверзних операција користећи

се аритметиком по модулу 26. На пример, AES користи операцију супротни елемент у односу на множење у пољу $GF(2^8)$ (Десоки, Асхикмин 2006). Такође, у том пољу су имплементирани и операције над полиномима произвољног степена, а коефицијенти су им у опсегу од 0 до 255 из поља $GF(2^8)$ (Даемен, Ријмен 2002). Једна таква операција је и Лагранжова интерполациона формула.

Проблем конструкције непрекидно дефинисане функције из датих дискретних података неизбежан је кад год се жели њима манипулисати на начин који захтева информације које нису експлицитно укључене у податке. Релативно најлакши и у многим апликацијама често најпожељнији приступ решавању проблема је интерполација, где је апроксимациона функција конструисана тако да се савршено слаже са обично непознатом оригиналном функцијом на датим мерним тачкама. У практичној примени коначног рачуна проблема интерполације је следеће: нека су дате вредности функције за коначан скуп аргумената, одредити вредност функције за дати аргумент (Хусиен 2011).

Нека је функција f дата својим вредностима $f_x = f(x_k)$ у тачкама x_k , ($k = 0, 1, \dots, n$). Не умањујући општост претпоставимо да је:

$$a \leq x_0 \leq x_1 \leq \dots \leq x_k \leq b$$

Ако тачке x_k узмемо као интерполационе чворове и ставимо $\varphi_k(x) = x^k$, ($k = 0, 1, \dots, n$), имамо проблем интерполације функције f алгебарским полиномом. Нека је то полином P_n , тј. (Миловановић 1988):

$$P_n = a_0 + a_1x + \dots + a_nx^n$$

Лема: Лагранжов интерполациони полином (Ковач, Ковач, Фазекас 2005):

Полином P_n је јединствен и може се представити у облику:

$$P_n(x) = \sum_{k=0}^n f(x_k)L_k(x)$$

где је:

$$L_k = \prod_{k,j=0, k \neq j}^n \frac{x - x_j}{x_j - x_k}$$

Горепоменуто се сада примењује на криптографске проблеме одлучивања у групи која има, на пример, десет чланова а за добијање кључа потребно је седам делова. За цео број a који је иземљу 0 и 255, генеришу се насумични цели бројеви r_1, r_2, \dots, r_6 у опсегу од 0 до 255. За тако дате вредности формира се полином $f(x)$ над пољем $GF(2^8)$:

$$f(x) = a + r_1x + \dots + r_6x^6$$

Јасно је да је $f(0) = a$. Након тога се рачунају вредности $f(1), \dots, f(10)$, при чему наведени бројеви представљају елементе поља $\text{GF}(28)$ са операцијама у том пољу.

Сада се формирају уређени парови $p_1 = (1, f(1)), \dots, p_{10} = (10, f(10))$ и имплементира функција која на основу насумичних 7 од 10 парова помоћу Лагранжове интерполационе формуле рачуна $f(0)$, што је заправо вредност a .

Горенаведено се може применити на групу од десет особа која би требало да двотрећинском већином донесе одлуку о извршењу неке радње заштићене кључем. Ако кључ поседује једна или све особе, онда би само једна особа могла да донесе одлуку, што је идентично ситуацији када нема кључа. Са друге стране, ако се кључ подели на десет делова од којих се сваки додели по једној од десет особа у групи, може се десети да, иако се девет чланова групе сложи да се радња изврши, десети власник дела кључа то стопира тако што неће приложити свој део, а то опет не би било пожељно код групног рада. Када је кључ цео број a од 0 до 255, могу се формирати парови p_1, \dots, p_{10} на описани начин и сваком члану групе доделити један од парова. Уколико било којих седам власника парова одлучи да радња буде извршена, они могу помоћу Лагранжовог интерполационог полинома израчунати a . Међутим, ако се шест или мање особа договори да искористи своје парове, они неће моћи коришћењем Лагранжовог интерполационог полинома добити кључ a , па самим тим неће моћи да изврше жељену радњу. Дакле, кључ a од 0 до 255 може се поделити на десет делова, тако да се помоћу седам од датих десет делова тај кључ може израчунати, док се помоћу мање од седам делова добија погрешан кључ.

Могу се користити било који други бројеви уместо седам и десет. На пример, за 6 чланова групе, тајни цео број би се поделио на 6 делова, а само помоћу најмање четири уређена пара добио би се тајни број a , тј. вредност формираног полинома у тачки 0. Генерисали би се насумични цели бројеви r_1, r_2, \dots, r_3 у опсегу од 0 до 255 и за тако дате вредности формирао би се полином $f(x)$ над пољем $\text{GF}(2^8)$:

$$f(x) = a + r_1x + \dots + r_3x^3$$

Затим би се формирали уређени парови $p_1 = (1, f(1)), \dots, p_6 = (6, f(6))$ који би били додељени члановима групе.

Уколико би о некој радњи одлучивало пет особа, од којих једна има из неког разлога два пута веће право гласа од осталих, на пример најбољи студенти у групи при одлучивању отварања помоћи, онда би кључ био подељен на шест делова, од којих би та особа добила два дела а остале четири особе по један део. За откључавање радње било би потребно четири дела кључа.

ПСЕУДОАЛГОРИТАМ КРИПТОГРАФСКОГ МОДЕЛА

У овом раду развијена је примена поменутог криптографског система коришћењем програмског језика Пајтон. Први корак у писању кода је формирање и имплементација $GF(2^8)$. Над пољем Z_2 има 256 полинома степена 8. Како коефицијент уз x^8 не може бити 0, а у пољу је Z_2 , он мора бити 1. Затим се проналазе сви несводљиви полиноми степена 8 и бира један којим ће се извршити просто проширење поља Z_2 . Новонастало поље је поље са 256 елемената. Ти елементи се могу представити као цели бројеви од 0 до 255. Имплементирају се операције сабирања и одузимања које су одговарајуће операцијама сабирања и одузимања над одговарајућим полиномима. Може се показати да се у пољу $GF(2^8)$ операције сабирања и одузимања не разликују, тј. да важи да је $x - y = x + y$, где су x и y бројеви од 0 до 255. Затим се имплементира операција множења над целим бројевима од 0 до 255, која одговара операцији множења над одговарајућим полиномима. Помоћу проширеног Еуклидовог алгорита се налази инверзни елемент у односу на множење. Последњи корак у формирању поља $GF(2^8)$ јесте имплементација дељења. Операција дељења је заправо множење деленика инверзним елементом који одговара делиоцу, па се ова операција своди на две претходно описане операције.

Као и већина програмских језика, и Пајтон користи библиотеке које олакшавају имплементацију поља $GF(2^8)$. У овом раду коришћена је `fieldfinite.py` библиотека. Након инсталације библиотеке, она се позива у Пајтону `from pyfinite import ffield`, а затим се формира одговарајуће поље Галоа, у овом случају то је $GF(2^8)$, на следећи начин: `F=ffield.FField(8)`. Функције коришћене из горепоменуте библиотеке, а за потребе овог модела су: сабирање – `F.Add(vrednost1, vrednost2)`, множење – `F.Multiply(vrednost1, vrednost2)` и дељење – `F.Divide(vrednost1, vrednost2)`.

Након формирања и имплементације поља $GF(2^8)$, могу се увести полиноми над тим пољем. Полиноми могу имати произвољан степен, а коефицијенти су им елементи из поља $GF(2^8)$ којих има 256, то јест цели бројеви од 0 до 255. Полиноми над $GF(2^8)$ пољем се у Пајтону могу посматрати као n -торке уређених парова, где први члан пара представља коефицијент полинома, а други члан степен. На пример, полином $P_n(x)$, $x \in \{0, 255\}$ се може представити на следећи начин:

$$P_n(x) = ((a_{n-1}, n-1), (a_{n-2}, n-2), \dots, (a_0, 0))$$

где су $a_{n-1}, a_{n-2}, \dots, a_0$ коефицијенти са вредностима из поља $GF(2^8)$, а $n-1, n-2, \dots, 0$ степени уз промелјиву x полинома $P_n(x)$, $x \in \{0, 255\}$. На пример, полином $5x^6 + 3x^4 + 9x^2 + 3$ се записује у облику $((5, 6), (3, 4), (9, 2), (3, 0))$.

За потребе модела у раду било је потребно имплементирати сабирање и множење полинома, рачунање вредности полинома у тачки, конверзију елемента поља у константан полином и композицију полинома. Поред ових функција, биле су потребне и неке помоћне функције које ће бити објашњене касније у раду.

Алгоритам за сабирање (*addpoly(polinom1, polinom2)*) два полинома упоређује степене променљивих та два полинома. Кроз петљу програм упоређује други члан сваког уређеног пара оба полинома на истим позицијама. Уколико су исти, први чланови се сабирају и тако настали елементи формирају нови полином. Они уређени парови који немају исти други члан при упоређивању се уписују у нови полином у изворном облику. Ако је један од полинома једнак нули, онда се нунула полином преписује (Кнут 1968). Код алгоритма за криптографски модел операције сабирања и множења одговарају операцијама сабирања и множења у пољу $GF(2^8)$.

Множење полинома (*multipoly(polinom1, polinom2)*) се извршава тако што се у петљи множи сваки од првих чланова уређених парова једног полинома са првим члановима уређених парова другог полинома, а други чланови се сабирају (Ахо, Хопкрофт 1974). И у овим случају операције су у $GF(2^8)$.

Функција за рачунање полинома у тачки (*vrednost_u_tacki(tacka, polinom)*) израчунава колико износи полином $P(x)$ за неку вредност b , тј. рачуна $P(b)$. Са друге стране, функција за конверзију елемента поља у константу (*konverzija(promenljiva)*), променљиву a претвара у полином, тј. у облик $(a, 0)$.

Ако су дата два полинома $P(x)$ и $Q(x)$, проблем композиције се састоји у проналажењу полинома $P(Q(x))$ (Харт, Новоцин 2011). Стандардне методе подразумевају Хорнеров метод (Кнут 1997), проширени Хорнеров метод (Харт, Новоцин 2011), алгоритам за композицију полинома у Пернаштајновој основи (Де Бор 1987) и алгоритме засноване на процени тачке праћене интерполацијом коефицијента (Пан 2001).

Функција имплементирана у криптографски модел, *kompozicija(polinom1, polinom2)* много је једноставнија од горенаведених и базира се на најједноставнијем математичком методу композиције два полинома. Дакле, за полиноме $P(x) = a_n x^n + \dots + a_1 x + a_0$ и $Q(x) = b_m x^m + \dots + b_1 x + b_0$, функција рачуна композицију на следећи начин:

$$P(Q(x)) = a_n (b_m x^m + \dots + b_1 x + b_0)^n + \dots + a_1 (b_m x^m + \dots + b_1 x + b_0) + a_0$$

Због прегледности кода, ова функција је састављена из две једноставније функције. Из претходно написаног лако се уочава да је композиција два полинома заправо замена променљиве првог полинома читавим изразом другог полинома. Ако се то још мало разложи, види се да је то заправо циклично степеновање полинома, а затим множење одговарајућом константом. Дакле,

функције које су учествовале у формирању функције *kompozicija(polinom1, polinom2)* јесу степеновање полинома и множење полинома константом. Степеновање полинома (*stepenovanje_polinoma(polinom,stepen)*) је ракурзивна функција која множи полином самим собом, онолико пута колики је степен (Милутиновић, Ђорђевић 2019). Множење полинома константом (*mnozenje_polinoma_konstantom(konstanta,polinom)*) заправо се своди на правило дистрибутивности, тј. да се сваки члан полинома множи датом променљивом.

Као што је већ наведено у раду, да би криптографски модел могао да штити податке, неопходан је Лагранжов интерполациони полином. Функција је имплементирана на основу формуле у Лемми о Лагранжовом интерполационом полиному.

Та функција у Пајтон коду изгледа на следећи начин:

```
def Lagrange (0, (tačka, vrednost_u_tački)):
    Lagranžov_polinom=0
    for k in range ( len(tačka) ):
        t=1
        for j in range ( len(tačka) ):
            if j != k:
                m= F.Add(0, tačka[j])
                n=F.Add(tačka[k], tačka[j])
                if m=0:
                    d=0
                else:
                    d=F.Divide(m,n)
                t=F.Multiply(d,t)
        Lagranžov_polinom=F.Add(F.Multiply(vrednost_u_tački,t),
Lagranžov_polinom)
    return Lagranžov_polinom
```

У датом криптографском моделу, уређени парови (*tačka, vrednost_u_tački*) прво се упишу у низ, а затим се из тог низа уписују прве, односно друге вредности уређених парова у нове низове. Функције коришћене за то су *razdvajanje_x(polinom)* и *razdvajanje_y(polinom)*. Обе функционишу на сличан начин, и то тако што петљом кроз дужину низа уређених парова читају само први (други) елемент и уписују у нови низ.

Када је имплементиран Лагранжев интерполациони полином, треба одабрати кључ. За одабир кључа *a*, може се користити функција *random* (Кнут 1968) која би насумично одабрала цео број између 0 и 255 или сам корисник може одабрати кључ. Како би професор који поставља систем за заштиту требало да зна кључ, овај модел се заснива на могућности да сам корисник одабере кључ.

У нашем примеру узето је да се кључ дели на десет делова, тј. да група има десет чланова, што значи да о некој радњи одлучује десет особа. Када професор одабере кључ *a*, на пример *a = 13*, формира се полином одређеног степена чији су коефицијенти уз променљиву насумично одабрани цели бројеви од 0 до 225, изабрани коришћењем функције *random*, а чији је слободан члан управо тај кључ. Очигледно, вредност овог полинома у нули једнака

је баш кључу a . На основу тог насумично креираног полинома, потребно је пронаћи вредности полинома у тачкама од 1 до 10, што обезбеђује функција *vrednost_polinoma_u_tacki* за рачунање вредности полинома у тачки, а уређени парови који су састављени од дате тачке и вредности полинома у датој тачки представљају делове кључа. На тај начин, професор ствара уређене парове бројева који ће бити додељени студентима да би могли да добију шифру која би им омогућила да откључају одговарајуће информације.

На самом крају, потребно је тестирати да ли модел заиста исправно имплементира принцип 2/3 гласова, тј. да ли се при уносу мање од 2/3 делова кључа добија главни кључ за откључавање одговарајућих података. Функција *test* на основу функција *random.sample* и функције *Lagrange* за Лагранжов интерполациони полином рачуна вредност у нули. Варијација функције *random.sample* искоришћена је за одабир одређеног броја насумичних парова, тј. делова кључа, што би на неки начин симулирало број ученика из једне групе, који добровољно дају своје делове кључа. Након тога, помоћу тако одабраних парова функција *Lagrange* рачуна вредности кључа a . Функција *test* за одговарајући број уређених парова, и то за седам или више парова, требало би да такође израчуна вредност броја a . У Табели 1 приказане су вредности за које је функција *test* израчунала вредност кључа на основу одговарајућег броја насумичних парова. Као што је већ речено, унапред одабрана вредност кључа је $a = 13$, а група има 10 чланова.

Табела 1. Вредности добијене функцијом *test*

Број насумичних парова	Насумични парови	Вредност кључа a
1	(8, 185)	185
2	(5, 170), (3, 213)	100
3	(1, 16), (3, 213), (8, 185)	152
4	(8, 185), (5, 170), (10, 120), (9, 55)	201
5	(6, 221), (4, 75), (3, 213), (1, 16), (7, 48)	204
6	(6, 221), (9, 55), (5, 170), (7, 48), (1, 16), (4, 75)	203
7	(8, 185), (6, 221), (1, 16), (10, 120), (2, 196), (5, 170), (4, 75)	13
8	(8, 185), (5, 170), (6, 221), (7, 48), (9, 55), (2, 196), (4, 75), (1, 16)	13
9	(4, 75), (1, 16), (9, 55), (10, 120), (3, 213), (6, 221), (5, 170), (2, 196), (7, 48)	13
10	(6, 221), (8, 185), (3, 213), (2, 196), (10, 120), (5, 170), (4, 75), (1, 16), (9, 55), (7, 48)	13

На основу Табеле 1 може се видети да тек када се употреби седам или више делова кључа, функција израчунава одговарајући кључ. Другим речима, тек ако се седам или више особа сложи да се изврши одређена радња, добиће се одговарајући кључ. Овим се може закључити да модел ради исправно, тј. да заиста важи правило двотрећинске већине.

ПРИМЕНА У НАСТАВИ

Као што је већ напоменуто у уводу, криптографија може имати примене у настави кроз заштиту података, помагање у одлучивању у оквиру групног рада, као и многим другим сферама. Приказани модел се може примењивати како на студенте, тако и на ученике основних и средњих школа.

Када је у питању одлучивање у групном раду, примена би се односила на то да професор користи дати модел како би на основу одабране шифре формирао уређене парове који би представљали делове кључа. Сваки од студената у оквиру једне групе добио би по један такав уређен пар. Уколико желе да отворе, тј. погледају одговарајућа упутства или помоћ у решавању задатог проблема, потребно је да најмање две трећине студената од укупног броја чланова групе искористи свој део кључа.

Поменути криптографски модел може се једноставно применити и у организацији диференциране наставе приликом онлајн групног рада, ради добијања „прве”, „друге” и „треће” помоћи (Егерић, Милутиновић 2003) при решавању одређеног проблема или задатка који, на пример, носи 10 бодова. Сваки ниво помоћи би био заштићен шифром, а свака од шифара би била подељена на онолико уређених парова колико има студената у групи. Уколико студентима није потребна помоћ и могу сами да реше добијени задатак, они неће искористити уређене парове за добијање кључа, тј. отварање помоћи, и освојиће максималан број бодова.

Ако су им ипак потребна додатна усмерења, уколико се двотрећинском већином договоре, они ће употребити своје уређене парове да добију први кључ и отворити „прву помоћ”, која ће их благо усмерити ка решењу датог проблема. Отварање „прве помоћи” ће бити забележено и сви чланови групе изгубиће по 2 бода.

Ако и поред тога не успеју да реше проблем, или знају од самог почетка да им „прва помоћ” неће бити довољна, студенти могу да употребе своје уређене парове другог кључа и тиме отворе „другу помоћ” која би им дала детаљнија упутства и решене примере сличне датом проблему. Уколико би ученици отворили ову помоћ било би им одузето по 5 бодова.

Уколико ни тада не реше проблем, могу искористити и уређене парове за трећи кључ и отворити „трећу помоћ”, која садржи опширно упутство и део решења. У том случају би им било одузето 8 бодова. Студенти могу прескочити прве две помоћи и одмах отворити „трећу помоћ”, ако су сигурни да немају знања да реше проблем самостално или помоћу упутстава прве две помоћи. Професор проверава коју су последњу помоћ ученици отворили и на основу тога додељује бодове свим члановима групе под условом да су тачно решили задатак. На пример, ако су одмах отворили трећу помоћ, биће им одузето по 8 бодова. Са друге стране ако су отворили и прву и другу помоћ, али не и трећу, биће им одузето по 5 бодова, тј. казнени бодови се не сабирају.

ПРИМЕР ЈЕДНОГ ЗАДАТКА

Нека на решавању једног задатка из предмета Програмирање ради десет студената који похађају изборно предметно подручје из Информатике на Факултету педагошких наука у Јагодини. Студенти су већ савладали основе програмског језика Пајтон, контроле тока програма, гранања и понављања, као и писање најосновније функције. Такође, упознати су са концептом декомпоновања сложенијих проблема на једноставније потпроблеме, знају да дефинишу и употребљавају помоћне функције, као и неке елементарне библиотечке функције. Решавањем задатка студенти би требало да утврде писање функција, њихово позивање у главном програму уз контролу тока програма помоћу гранања, као и коришћење локалних и глобалних променљивих. Студентима се даје задатак и дају се уређени парови помоћу којих, ако се договоре, откључавају одговарајућу помоћ.

Задатак: Написајте програм који израчунава збир, разлику, производ и количник два цела броја, тј. симулира рад дигиталног коришћењем функција за израчунавање операција. За сваку операцију напишите посебну функцију.

На почетку корисник уноси бројеве, а затим бира жељену операцију. Програм излази резултат. Уколико корисник не одабере ниједну операцију излази се из програма уз одговарајућу поруку.

Шифра за откључавање „прве помоћи” је 13, а уређени парови су: (2, 148), (4, 63), (9, 124), (10, 162), (6, 108), (1, 20), (7, 156), (5, 67), (8, 220), (3, 1). Сваки од студената једне групе добија по један пар, а шифра је позната једино наставнику.

„Прва помоћ”

Потребно је написати посебне функције за израчунавање сваке операције, тј. за сабирање, одузимање, множење и дељење два броја коришћењем локалних променљивих. У главном програму, након што корисник унесе два броја и изабере жељену операцију, проверава се његов избор и у зависности од тога позива се одговарајућа функција. У њу се преносе вредности које је корисник унео путем аргумената функције. Када функција израчуна и врати резултат у главни програм, та вредност се штампа.

Шифра за „другу помоћ” је 25, и поново је позната само наставнику. Сваки од студената добија по један од уређених парова: (8, 41), (7, 178), (3, 247), (10, 245), (5, 11), (9, 47), (6, 77), (4, 203), (1, 237), (2, 60).

„Друга помоћ”

Допунити дати код који може изгледати овако:

```
# функција за израчунавање збира два броја
def zbir(br1,br2):
    rezultat = br1 + br2
    return rezultat
... # dopuniti, tj. napisati funkcije za razliku,
производ и количник
""" Главна функција тј. програм позива одговарајуће функције за
извршавање тражене операције """
def digitron():
    први = int(input("Unesi први број: "))
    други = int(input("Unesi други број: "))
    print("Изaberите рачунску операцију: (1) Sabiranje, (2)
Oduzimanje, (3) Deljenje, (4) Mnozenje")
    izbor= input()
    ... # dopuniti if-elif-else izrazom
""" Korišćenjem složenog if-elif-else izraza, odnosno uslovnog
izvršavanja, testirati uslove koji ispituju izbor korisnika. U zavisnosti
od toga koji je uslov zadovoljen poziva se odgovarajuća funkcija i štampa
rezultat. Ukoliko je korisnik uneo drugačiju vrednost od ponuđenih
za izbor računске операције, izlazi se iz programa uz poruku da nije
izabrana ni jedna операција.
"""
```

Шифра „треће помоћи” је 139, позната је само наставнику, а студенти поново добијају по један од следећих уређених парова: (9, 39), (2, 156), (6, 200), (4, 163), (10, 174), (7, 188), (1, 152), (5, 194), (8, 109), (3, 154).

„Трећа помоћ”

Дат је већи део кода који је потребно допунити оним што недостаје:

```
def zbir(br1,br2):
    rezultat = br1 + br2
    return rezultat

... # dopisati funkcije koje nedostaju
def proizvod(br1,br2):
    rezultat = br1 * br2
    return rezultat

def digirton():
    print("Pokrenuli ste digitron...")
    print("Unesite brojeve i odaberite racunsku operaciju")
    први = int(input("Unesite први број: "))
    други = int(input("Unesite други број: "))
    print("Изaberите рачунску операцију: ((1) Sabiranje, (2)
Oduzimanje, (3) Deljenje, (4) Mnozenje")
    izbor= input()
    if izbor == "1":
        print("Rezultat je",zbir(prvi,drugi))
        ... # dopuniti
    elif izbor == "4":
        print ("Rezultat je",proizvod(prvi,drugi))
    else:
        print("Niste izabrali nijednu операцију. Hvala sto ste
koristili digitron")
```

На овај начин студенти самостално одређују да ли им је потребна помоћ и у коликој мери, без интервенције наставника. Студенти би добијали мали извршни фајл помоћу кога би могли открити шифру под којом је заклаучана помоћ, а сама помоћ би се налазила на Мудл платформи која нуди могућност заклаучавања података, као и бележење приступа датим подацима. Стога, групни рад би могао у потпуности бити организован онлајн.

ЗАКЉУЧАК

Због тренутне ситуације услед пандемије ковида 19, али и све веће потребе да се део учења преусмери на онлајн-рад, потребно је обезбедити како заштиту одговарајућих података, тако и добру организацију која би студентима омогућила да уз договор са другима одаберу када и под којим условима ће добити одговарајуће помоћне информације. Велики број образовних установа користи Мудл платформу као систем за управљање онлајн-учењем, што подразумева, поред дељења информација, комуникацију, организовање групног рада итд., али и могућност шифровања и заклаучавања информација. Ако би се студентима, члановима једне групе дале шифре, онда би у оквиру те групе појединци могли отворити одговарајуће информације и без пристанка осталих чланова групе, што би требало спречити. Коришћењем криптографских решења, чланови једне групе би тек пошто се више од две трећине њих сложи, могли отворити одговарајућу помоћ за израду задужења. Договор је потребно постићи јер са једне стране помаже у изради задатка а са друге стране доводи до смањења освојених бодова. То значи да би требало тек након међусобне сарадње чланова групе, размене идеја и мишљења, отворити неки ниво помоћи само ако се већина сложи да другачије не могу доћи до решења проблема.

Поред могућности лакшег договора и одлука у оквиру група, овакав начин рада би смањило и оптерећење наставника, јер не би морао да надгледа читав процес решавања датог проблема, нити да сам даје упутства и одлучује о смањивању бодова. Са друге стране, смањује се субјективност у оцењивању рада студената.

Овај модел се може применити на било ком наставном предмету и било ком нивоу образовања, што обезбеђује широку примену у настави, чиме би биле умањене шансе за преписивање и преваре у израдама групних радова и пројеката.

ЛИТЕРАТУРА

Ахо, Хопкрофт (1974): А. Aho, J. Hopcroft, *The Design and Analysis of Computer Algorithms*, Massachusetts: Addison-Wesley Longman.

Ален, Симен (2008): Е. Allen, J. Seaman, *Staying the course: Online education in the United States*, Sloan Consortium, PO Box 1238, Newburyport, MA 01950.

Ален, Боурхис, Барел, Марбри (2002): М. Allen, J. Bourhis, N. Burrell, E. Marbry, Comparing Student Satisfaction With Distance Education to Traditional Classrooms in Higher Education: A Meta-Analysis, *American Journal of Distance Education*, 16(2), 83–97.

Арготе, Груенфелд, Накуин (2001): L. Argote, D. H. Gruenfeld, C. Naquin, Group learning in organizations, In: М. Е. Turner (Ed.), *Groups atwork: Advances in theory and research*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 369–411.

Бејти, Уласевиц (2006): В. Beatty, С. Ulasewicz, Faculty perspectives on moving from Blackboard to the Moodle learning management system, *TechTrends*, 50(4), 36–45.

Костело (2013): Е. Costello, Opening up to open source: Looking at how Moodle was adopted in higher education, *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 28(3), 187–200.

Даемен, Ријмен (2002): J. Daemen, V. Rijmen, *The Design of Rijndael – AES – The Advanced Encryption Standard*, Berlin: Springer-Verlag.

Дејвис (1997): D. Davies, A brief history of cryptography, *Information Security Technical Report*, 2(2), 14–17.

Де Бор (1987): С. de Boor, *B-form basics*, Wisconsin univ – Madison Mathematics Research Center.

Десоки, Асхикмин (2006): А. Desoky, А. Ashikhmin, Cryptography Software System using Galois Field Arithmetic, *2006 IEEE Information Assurance Workshop*, West Point, NY: IEEE, 386–387.

Дојумгач, Танхан, Кимаз (2020): İ. Doyumğaç, A. Tanhan, M. S. Kiyamaz, Understanding the Most Important Facilitators and Barriers for Online Education during COVID-19 through Online Photovoice Methodology, *International Journal of Higher Education*, 10(1), 166–190.

Дули (2008): J. F. Dooley, *History of cryptography and cryptanalysis: Codes, Ciphers, and their algorithms*, Springer.

Ескобар-Родригез, Монж-Лозано (2012): Т. Escobar-Rodriguez, P. Monge-Lozano, The acceptance of Moodle technology by business administration students, *Computers & Education*, 58(4), 1085–1093.

Харт, Новочин (2011): W. Hart, A. Novocin, Practical Divide-and-Conquer Algorithms for Polynomial Arithmetic, In: V. P. Gerdt, W. Koepf, E. W. Mayr, E.V. Vorozhtsov (Eds.), *Computer Algebra in Scientific Computing. CASC 2011. Lecture Notes in Computer Science*, vol 6885, Berlin, Heidelberg: Springer.

Хусиен (2011): К. А. Hussien, The Lagrange Interpolation Polynomial for Neural Network Learning, *International Journal of Computer Science and Network Security*, 11(3), 255–261.

Калајдић (2011): G. Kalajdžić, *Algebra*, Beograd: Zavod za udžbenike.

Кнут (1968): D. Knuth, *The Art of Computer Programming, Volume 1: Fundamental Algorithms*, Massachusetts: Addison Wesley Longman.

Кнут (1997): D. Knuth, *The Art of Computer Programming, volume 2: Seminumerical Algorithms*, Massachusetts: Addison-Wesley.

Коцака, Бозана, Иуика (2009): Z. Koçaka, R. Bozana, Ö. İúika, The importance of group work in mathematics, *Procedia Social and Behavioral Sciences 1*, 2363–2365.

Ковач, Ковач, Фазекас (2005): A. Kovács, L. Kovács, F. Fazekas, The Lagrange Interpolation Formula in Determining the Fluid's Velocity Potential through Profile Grids, *Semantic Scholar*, 26–29.

Ли (2010): J.-W. Lee, Online support service quality, online learning acceptance, and student satisfaction, *Internet and Higher Education*, 13, 277–283.

Лаки, Бранам, Етчисон (2019): A. Lucky, M. Branham, R. Atchison, Collection-Based Education by Distance and Face to Face: Learning Outcomes and Academic Dishonesty, *Journal of Science Education and Technology*, 28(1), 414–428.

Миловановић (1988): G. Milovanović, *Numerička analiza II deo*, Београд: Научна књига.

Милутиновић, Ђорђевић (2019): В. Милутиновић, С. Ђорђевић, *Програмирање у Пајџону са задацима за вежбање*, Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу.

Марфи, Робшо (2002): S. Murphy, M. J. Robshaw, Essential Algebraic Structure within the AES, *Annual International Cryptology Conference*, Berlin, Heidelberg: Springer, 1–16.

Пан (2001): V. Pan, *Structured matrices and polynomials: unified superfast algorithms*, New York: Springer-Verlag.

Танхан (2020): A. Tanhan, Utilizing online photovoice (OPV) methodology to address biopsychosocial spiritual economic issues and wellbeing during COVID-19: Adapting OPV to Turkish, *Turkish Studies*, 15(4), 1029–1086.

Виеновић, Адамовић (2013): M. Vienović, S. Adamović, *Kriptologija I – Osnove za analizu i sintezu šifarskih sistema*, Београд: Универзитет Сингидунум.

Егерић, Милутиновић (2003): М. Егерић, В. Милутиновић, Решавање проблемских задатака уз помоћ компјутера, *Зборник радова*, 7, 293–301. ISSN 0354-9895

Suzana M. Đorđević

Verica R. Milutinović

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department of Mathematics and Informatics

APPLICATION OF DATA PROTECTION CRYPTOGRAPHIC MODEL IN STUDENT GROUP WORK

Summary: The aim of this study is to present a data protection cryptographic model which can assist students in making decisions within group work. Using group work in assessing students has been increasing recently, due to the growing use of the Internet in teaching, especially during the COVID-19 pandemic which made group work shift to the online form. In order to prevent possible copying and disagreements between group members, it is necessary to develop a system that will protect data, but also allow group members to reach an agreement in a voluntary, solidary and democratic way. One of the possible solutions is the use of cryptography. For the purpose of developing a cryptographic model,

Galois fields $GF(256)$ were used and mathematical operations in the polynomial field in $GF(256)$ were developed. The Lagrange interpolation polynomial is then implemented in the model, which allows the teacher to generate ordered pairs that are part of the key. In this paper, such a model is developed and a pseudo algorithm for the given model is presented. In addition, an example of application of the model in teaching programming is given.

Keywords: cryptography, Galois fields, Lagrange interpolation polynomial, teaching programming, group work.

Ненад Р. Вуловић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за дидактичко-методичке науке

Илијана Р. Чутура
Катедра за филолошке науке

Милан П. Миликић
Катедра за дидактичко-методичке науке

УДК 37.011.3-051:51
37.091.3::51
DOI 10.46793/Uzdanica18.II.289V
Оригинални научни рад
Примљен: 29. септембар 2021.
Прихваћен: 3. децембар 2021.

ОСПОСОБЉЕНОСТ БУДУЋИХ УЧИТЕЉА ЗА ПРОЦЕНУ ПРЕЦИЗНОСТИ ТЕКСТУАЛНИХ МАТЕМАТИЧКИХ ЗАДАТАКА¹

Айспиракџи: Предмет овог рада јесте утврђивање мере у којој су студенти, будући учитељи, у стању да уоче грешке и непрецизности у формулацијама текстуалних математичких задатака. Критеријуми на основу којих је вршена процена оспособљености будућих учитеља односили су се на: нереално задате вредности података у задацима, непотпуност услова задатака, непрецизно коришћење математичке терминологије и садржаја и језичку непрецизност формулација. Узорак је чинило 65 студената, будућих учитеља, који су сви одслушали основне курсеве математике и методике наставе математике. У погледу методологије, коришћени су квалитативни и стандардни квантитативни поступци анализе. Резултати упућују на то да будући учитељи нису у довољној мери припремљени и оспособљени да уоче критична места у текстуално задатим математичким проблемима. Недовољно пажње посвећују реалности задатих величина и постојању услова неопходних за решавање задатка. Не препознају проблеме који произлазе из недовољно доброг познавања математичке терминологије и непрецизности коју захтева језик математике. Резултати указују на то да је студенте, као будуће најдиректније учеснике у математичком описмењавању деце, неопходно боље оспособити за језичко обликовање математичких задатака.

Кључне речи: почетна настава математике, будући учитељи, текстуални математички задаци, научни функционални стил, језик математике.

¹Рад је настао као резултат истраживања у оквиру билатералног пројекта „Кризе, изазови и савремени образовни систем”, који реализују Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу (Србија) и Филозофски факултет Универзитета Црне Горе (Црна Гора) (2021–2023).

УВОД

Настава математике представља сложен процес на који утицај имају бројни фактори. У традиционалном смислу, под појмом наставе математике подразумева се првенствено усвајање процедуралних умећа, овладавање одређеним алгоритмима и вештинама решавања проблема исказаних математичким задацима. Традиционално оријентисана настава математике обилује механичким репродуковањем правила и дефиниција, таблица множења и дељења, и меморисањем бројних других чињеница (Гласновић Грацин 2008; Мишурац Зорица, Циндрић 2012). У овако фокусираној настави језички аспект дуго је био запостављен, да би у последњих двадесетак година интересовања истраживача била усмерена и на овај чинилац наставе и учења (Паткин 2011). На четвртном конгресу Европског друштва за истраживања у математичком образовању (*CERME4*) одржаном 2005. године по први пут формирана је радна група посвећена вези математике и језика, док чињеница да поменута радна група представља неизоставни део свих следећих конгреса ове организације само потврђује озбиљно интересовање истраживача математичког образовања за питање везе математике и језика (*CERME5* 2007, *CERME6* 2009, *CERME7* 2011, *CERME8* 2013, *CERME9* 2015, *CERME10* 2017, *CERME11* 2019).

Говорећи о односу језика и језика математике у настави математике, имамо у виду релације између оног начина изражавања и примања информација на који су ученици млађег основношколског узраста навикнути и којим су овладали с једне, и одлика уџбеничког подстила научног функционалног стила, с друге стране. Сама математика одређује се као студија мера, особина и релација количина и скупова, која за комуникацију користи бројеве и симболе (Ковачевић 2009). Језик наставе математике комплексан је сам по себи, с обзиром да се састоји из две компоненте: говорног и математичког језика (Курник 2006). Језик математике одликују језгровитост и прецизност. У математици не треба превише писати, али је истовремено неопходно довољно написати – једном речју, „у математици ваља написати оно што је нужно и довољно” (Кадум, Вранковић, Видовић 2007: 29). За разлику од живог природног језика, математички језик представља високоапстрактни језик са којим се ученици сусрећу искључиво у школи, и он има своје сопствене симболе и устаљене обрасце изражавања (Усискин 1996; Чутура, Вуловић 2016).

Међутим, на језичко обликовање математичких задатака, које у раду анализирамо, утиче значајан број фактора, те они умногоме одступају од неких лексичких и граматичких карактеристика научног функционалног стила. Тошовић (2002: 284–285) истиче да су изразите одлике научног стила висока заступљеност именских речи, минимална употреба прошлог времена, те употреба императива мање од 1%. На карактеристике нашег корпуса утичу

превасходно узраст ученика,² структура (модел) задатака и њихова изразита инструментивност.

Модел задатака, због природе захтева и самог њиховог циља, не показују велики број варијетета. Напротив, подразумевају конкретне примере који су најчешће исказани кроз стање одређене мере и њене промене (в. Чутура, Вуловић 2016), што одговара аутоматизацији као својству научног дискурса свих дисциплина. У задацима, дакле, преовладава модел који укључује конкретне актере, најчешће именоване властитим именом (А), особе или организоване јединице (Б)³ које мењају количину објеката (В) које актер (А) поседује после измене стања. То, дакле, значи да је однос именских и глаголских лексема битно различит од тог односа у научном стилу уопште, тј. да именске лексеме (означене позицијама А, Б и В) имају знатно већи удео. Осим тога, претеритална времена (пре свега перфекат као најопштији и стилски најнеутралнији) јављају се изузетно често.⁴ На крају, присуство императива такође се не може „пресликати” из карактеристика научног стила с обзиром на инструкције (*израчунај, поведуци, заокружи* и сл.) јер, што је узраст млађи, то је више потребно дати конкретан и недвосмислен налог.⁵

Уз све ове карактеристике којима се математички задаци за ниже ранге основне школе диференцирају од општих особина научног стила, постоје, наравно, и оне заједничке, којима и уџбенички стил за овај узраст мора да одговори: логичност, апстрактност, прецизност, нормативност и терминологичност (Тошовић 2002: 268). Изостанак полисемије и свођење синонима на што мању (терминолошки прихватљиву) меру су такође изузетно значајни јер је реч о узрасту у којем се тек почиње, сасвим имплицитно, усвајати свест о функционалности стилског раслојавању.

Како су, дакле, ученици још увек на почетку разумевања дистинкције између језика науке, разговорног стила и књижевноуметничког стила и како је „меки” научни стил први „прозор” у *специјалне стилове*,⁶ „говорни” и

²О наративном, описном и *парадигматичком* дискурсу уџбеника за овај узраст в. Станојчић (2015: 71–74). Тошовић (2002: 267) назива научно-уџбенички подстил „мекшим” у зависности од узраста, истичући да се научност у уџбеницима „дозира према узрасту: једна се даје у приручницима за основну школу, друга за средњу, а трећа за факултет. Основни принцип научно-уџбеничког подстила је ’непознато објашњавати кроз познато’. Стога се често примењује индуктивни метод (иде се од конкретног ка апстрактном), посебно у уџбеницима за нижи узраст” (Исто: 267).

³Често: фабрика, школа, пошта и сл.

⁴Упор. уобичајени тип задатка: „Петар је имао пет јабука. Бака му је дала још два пута толико. Колико Петар сада има јабука?”

⁵Уз наведене карактеристике, постоје и оне које одликују академски подстил а не-пожељне су у уџбеницима за овај узраст: херметичност је сама по себи готово немогућа, а монолошко излагање не укључује ученика као актера у долажењу до сазнања и не ангажује га у афективном смислу.

⁶Специјални функционални стилови јесу они који се огледају у специфичним употребама стандардног језика, тј. у „оним његовим улогама када овај функционише као инструмент

„математички” језик у настави математике су неодвојиви. При томе, у настави математике комуникација се одвија и у усменом и у писаном медију. Премда већину времена у оквиру наставе математике ученици проводе решавајући проблеме (Демпси, О’Ши 2017), процес писања представља реверзибилну активност поступку решавања математичког проблема и подразумева употребу способности из различитих области. Бројне потешкоће приликом формулисања настају због чињенице да многи једноставни, ученицима познати појмови, у контексту математичког проблема попримају више или мање неочекивана значења (Кадум, Вранковић, Видовић 2007). Док су термини који денотирају употребу четири основне математичке операције (*сабирање, одузимање, множење и дељење*) већини познати, многе проблеме приликом разумевања захтева иницирају чињенице да поједине језичке конструкције у разговорном подстилу и прецизном језику математике имају различита значења (Скемп 1972).

Приликом формулисања математичког проблема треба поштовати начела логике и захтеве једнозначно постављати уз поштовање правописних, граматичких и лексичких правилности, односно не остављати простора за различита тумачења (Газдић-Алерић, Рогина 2019). Пример је експлицирање „праведног дељења”, где често преовладава непрецизност свакодневног говорног језика над прецизношћу језика математике (Мишурац Зорица, Циндрић 2012). Код формулисања проблема оваквог типа, врло често долази до изостанка експлицитног навођења да се скуп дели на једнакобројне дисјунктне подскупове. Анализирајући радове ученика који су на основу задатог израза формулисали текстуалне задатке, Чутура и Вуловић (2016) истичу да ученици у ретким случајевима наглашавају да се величина дата у дељенику дели на једнаке делове.

Вредности које се у текстуално задатим математичким проблемима јављају треба да ученицима приближе реалну вредност коју придајемо појединим стварима. Чест је случај да реалност величина које се јављају у задацима буде запостављена, што се може негативно одразити на васпитни аспект наставе. Газдић-Алерић и Рогина (2019) истражујући усклађеност текста уџбеника Математике за разредну наставу указују на бројне примере у којима су предметима свакодневне употребе дате нереалне вредности, или пак подаци коришћени у задацима не одговарају стварности.

Количина необичних, ученицима непознатих речи и двосмислених израза може отежати разумевање проблема и негативно се одразити на могућност његовог решавања (Дирволд, Бергквист, Остерхолм 2015; Шлагер, Каулверс, Бухтер 2017). При формулисању текстуалних математичких про-

интелектуализованих а, по тематици, релативно уопштених и апстрактних домена језичке употребе, као што су нпр. право, наука, новинарство, политика, администрација итд.” (Радовановић 1977: 58).

блема ваља избегавати употребу лексема које према себи имају хомонимне, хомографне и хомоформне „парњаке” јер то може довести до двосмислености и неразумевања (упор. Ковачевић 2009; Курник 2006).

Бројни су примери недоследности приликом састављања текстуално задатих математичких проблема. Стога је истраживање представљено у овом раду првенствено усмерено на задатке који подразумевају испитивање припремљености и обучености студената, будућих учитеља, да препознају критичне тачке у формулацији задатака. Како би били у стању да то учине, од њих се првенствено захтева да критички промишљају о вези између језика и математике, која не почива искључиво на настави већ се може пронаћи и у реалном свету и непосредном животном окружењу.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Предмет истраживања овог рада је формулација математичких задатака са којима се учитељи срећу у свакодневном раду. Циљ истраживања је утврђивање у којој мери су студенти завршне године факултета на којима се образују будући учитељи у стању да уоче грешке у поставкама математичких задатака. На основу постављеног циља дефинисани су истраживачки задаци којима треба утврдити у којој мери будући учитељи могу у поставкама задатака да уоче: нереално задате вредности података, непотпуност услова задатака, непрецизно коришћење математичке терминологије и садржаја и језичку непрецизност формулација. Основна хипотеза истраживања је да студенти нису у довољној мери оспособљени за уочавање грешака у формулацијама математичких задатака.

Истраживање је спроведено на почетку школске 2021/22. године. Узорак представља 65 будућих учитеља који су сви одслушали основне курсеве математике и методике математике.

Инструмент истраживања је био тест који је садржао 15 математичких задатака које студенти није требало да решавају, већ да уоче да ли је задатак у датом облику правилно постављен и да евентуалне грешке у формулацији запишу. Свих 15 задатака имало је непрецизности у својој формулацији. Временски период који су испитаници имали за рад је 60 минута.

Статистичка обрада података урађена је квалитативном и стандардном квантитативном анализом. Од статистичких мера и поступака коришћени су фреквенције и проценти.

РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

Реалност задатих величина показала се као аспект математичког задатка на који испитаници не обраћају велику пажњу. Уочавање нереално задатих величина тестирано је на два задатка:

Задатак 1. Три кокошке за месец дана снесу 31248 јаја. Колико јаја у просеку снесе свака кокошка за месец дана?

Задатак 2. Дужине страница троугла су 2 cm, 3 cm и 5 cm. Израчунај обим овог троугла.

У аритметичком задатку нереално задата вредност односила се на укупан број јаја које су кокошке снеле, јер рачунањем просечних вредности параметара добијамо да једна кокошка за месец дана снесе преко 10.000 јаја, односно преко 300 јаја дневно. Параметри су одабрани тако да су већ у првом кораку уочљиве нелогичности у израчунатим вредностима. Овај недостатак поставке задатка тачно је уочило 29,23% испитаника, док је 30,77% испитаника одговорило да је задатак у потпуности примерен. Преостали испитаници уочавали су споредне грешке које се односе највећим делом на раздвајање класа у запису петоцифреног броја или су пак занемаривали реч просек у поставци и стављали примедбу да у задатку није речено да кокошке носе исти број јаја у неком временском интервалу, па да се не може одредити тражени податак.

Други, геометријски, задатак у коме су дати подаци нереално задати, односио се на израчунавање обима троугла задатих дужина страница и он је представљао значајно тежи захтев испитаницима у односу на претходни пример. Збир страница је било једноставно одредити али је само 9,23% испитаника уочило да троугао са датим дужинама страница не постоји јер странице не задовољавају основну неједнакост троугла (збир (разлика) дужина две странице је већи (мања) од дужине треће странице). Чак 80% испитаника је одговорило да је задатак у потпуности добро формулисан, док је 10,77% ставило примедбу да странице нису обележене ознакама (нпр. $a = 2$ cm, $b = 3$ cm, $c = 5$ cm), што је у конкретном примеру непотребно.

Да би се обезбедила потпуна дефинисаност једног математичког задатка неопходно је да поставка задатка садржи све неопходне елементе који то остварују. Недостатак једног од елемената најчешће или допушта скуп решења или ономогућава ученике да дођу до решења. Честа употреба лоше дефинисаних задатака може код ученика да изазове конфузију и несигурност у раду, али и да створи погрешно схватање третираног проблема или ситуације.

У групи задатака којима смо испитивали у којој мери испитаници уочавају непотпуност услова задатка који обезбеђују јединственост или дефинисаност проблема била су четири задатка.

Задатак 3. Марко је са 4 друга поделио 15 јабука. Колико јабука је добио свако од њих?

Задатак 4. У аутобусу је четрдесет троје људи. На станици је изашло 7 путника. Колико је путника било у аутобусу када је стигао на следећу станицу?

Задатак 5. Допиши следећа три члана низа: 1, 2, 3, 4, 5, 1, 2, 3, ...

Задатак 6. Израчунај разлику бројева 11 – 4.

Трећи задатак односио се на рачунску операцију дељења и од испитаника се тражило да увиде да ли су обезбеђени сви неопходни услови за примену ове операције. Основни предуслов за примену рачунске операције дељења је постојање претпоставке једнакости поделе одређене количине. У задатку није наглашено да свако дете добија исти број јабука, па самим тим не постоји ни предуслов за употребу дељења у решавању. Потпуно коректно решење овако постављеног задатка подразумевало би навођење свих могућности расподеле датог броја јабука међу петоро деце. Само 12,31% испитаника је уочио грешку у задатку. Од преосталих испитаника, њих 47,69% је одговорило да је задатак добро формулисан. Чак 40% испитаника написало је као грешку број који представља делилац у дељењу, тј. превидели су да јабуке дели петоро деце (Марко и 4 друга), па су образлагали да број 15 не може да се подели бројем 4 без остатка и на тај начин показали неразумевање прочитаног.

Четврти задатак је у погледу услова имао две грешке које је испитаници требало да исправе како би задатак имао јединствено решење. Прва се односила на недоследност коришћења именица *људи* и *пућници*. Наиме, иако је на почетку задатка речено да је у аутобусу четрдесет троје људи, сви људи у аутобусу нису и путници (нпр. возач, кондуктер, контролор...), тако да је именица *пућници* у следеће две реченице неадекватна јер не знамо колико је људи који нису путници у аутобусу. Овај недостатак задатка уочило је 55,38% испитаника. Друга грешка у погледу услова односила се на непостојање податка о томе да ли је на станици где је изашло 7 путника неко ушао у аутобус или не. Непостојање овог податка заправо онемогућава одређивање решења у задатку. Овај недостатак уочио је само један испитаник, што може да укаже на веома ниско промишљање о реалности задате ситуације и схва-

тање поставке задатка као изолованог система који не мора да кореспондира са реалношћу.

Уочавање низова бројева и правила по којима су низови формирано може представљати проблем уколико запис низа не одсликава у потпуности правило надовезивања или правилност понављања његових чланова. Како би се уочило правило на основу кога се надовезују или понављају чланови низа, потребно је да се у њему понове барем две идентичне секвенце правила или чланова помоћу којих треба да се изведе одговарајући закључак. У задатом низу не могу да се уоче две секвенце понављања његових чланова па самим тим није ни могуће са прецизношћу рећи која су следећа три члана низа. Интуитивно може се наслутити да се дати низ састоји од узастопног понављања првих пет природних бројева, али, на основу датог, валидним можемо сматрати и нпр. следеће низове (1, 2, 3, 4, 5, 1, 2, 3,) (1, 2, 3, 4, 5, 1, 2, 3) (...) или (1, 2, 3, 4, 5, 1, 2, 3, 1,) (1, 2, 3, 4, 5, 1, 2, 3, 1,) (...). Међу испитаницима њих 6,15% уочило је овај недостатак у задатку. Чак 84,62% испитаника написало је да је низ коректно задат и да се једнозначно могу одредити следећа три члана низа, док је 9,23% испитаника сматрало да је задатак немогуће урадити јер на основу датог низ има само још два члана (4 и 5), након чега нема више елемената.

Шести задатак захтевао је од испитаника да уоче недостатак поставке у смислу непостојања једног од чланова рачунске операције одузимања у поставци задатка. Како је у задатку речено да је потребно израчунати разлику бројева, у наставку текста било је потребно записати два броја, а у самој поставци је дат један број записан у форми израза (11 – 4). Као могућа тачна запажања испитаници су могли да одговоре да или у задатку недостаје један члан рачунске операције одузимања или да не треба писати знак рачунске операције између бројева које одузимамо него везник *и*. Постојање недостатка у задатку регистровало је 67,69% испитаника. Међутим, нико од њих није регистровао грешку на први од описаних начина, већ су сви констатовали да, како је у задатку речено да је потребно израчунати разлику, није потребно писати знак минус између бројева 11 и 4. Преосталих 32,31% испитаника сматрало је да је задатак коректно задат.

Адекватно познавање терминологије и садржаја научне области предуслов су добре методичке оспособљености. Правилно разумевање и коришћење појмова у математици у првом циклусу обавезног образовања од кључне је важности за даље математичко образовање деце. Групом од три задатка испитивали смо у којој мери су испитаници, као будући најдиректнији учесници у математичком описмењавању деце, у стању да препознају појмовне грешке у поставкама задатака.

Задатак 7. Марко је рекао: „Моја тежина је 34 кг.” Зоран је рекао: „Ја сам 3 кг лакши од Марка.” Лука је рекао: „Ја сам 7 кг тежи од Зорана.” Ко је тежи, Марко или Лука и за колико?

Задатак 8. Дужине страна троугла су 7 цм, 6 цм и 9 цм. Израчунај обим овог троугла.

Задатак 9. На површини правоугаоника дата је тачка А која је од две наспрамне странице удаљена 3 цм и 5 цм, а од друге две 7 цм и 2 цм. Израчунај површину тог правоугаоника.

Задатак 10. (за 3. разред) Израчунај разлику ако је умањеник разлика бројева 437 и 59, а умањилац претходник броја 78.

Задаци су испитивали у којој мери испитаници мешају појмове тежина–маса, страна–страница и површина–површ, који су доста заступљени у настави математике, а чијим мешањем се нарушава принцип научне усмерености. Резултати показују да је степен уочавања појмовних грешака у директној сразмери са степеном њиховог коришћења како у настави математике, тако и у свакодневном животу.

Испитаници су најбоље учили неправилно коришћење појмова страна–страница, што је и очекивано, јер употреба овог појма код деце почиње још у предшколском образовању и протеже се током читавог математичког образовања, па се често користи и у настави. Иако се у више наврата и у основношколском и на факултетском нивоу образовања акценатује употреба појма *страница* код геометријских фигура, а *страна* код тела, тек 63,08% испитаника је уочило ову грешку док су остали сматрали да је осми задатак исправно постављен.

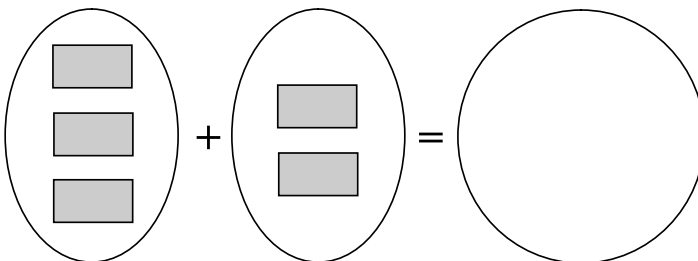
Само 26,15% испитаника уочило је у седмом задатку грешку у првој реченици где је појам *маса* замењен појмом *тежина*, који се у математици не користи. Иако се појам масе уводи у слично време кад и претходно разматрани појам, веома ниско уочавање грешке у овом задатку можемо повезати са честим неправилним мешањем појмова *маса* и *тежина* у употреби у свакодневном говору и употребом релација *тежико–лако* у математичком образовању од најранијег узраста. Међу испитаницима је 43,08% оних који су се изјаснили да је задатак коректно формулисан, док је њих 30,77% назначило да сматра да је у задатку само некоректно постављено питање. Не постоји сагласност у одговорима испитаника шта у питању није добро дефинисано, али већина њих наглашава да не треба у истој реченици да буду два питања или да је довољно да стоји само питање ко је од дечака најтежи. Сва запажања испитаника у овом делу или нису релевантна за сам задатак или мењају његов смисао и захтев ако се примене.

Појмови са којима се ученици најкасније сусрећу, у четвртом разреду, а између којих испитаници готово да не праве разлику су *површи* и *површина*. Док површ представља део равни, површина представља меру површи, дакле број колико пута се прихваћена јединица мере садржи у површи коју меримо. Због тога и формулација да се тачка налази на површини у потпуности није смислена. Ову грешку у деветом задатку увидео је само један испитаник, који је експлицитно и навео шта треба да се замени у задатку, док су још три испитаника увидела да је грешка у коришћењу појма *површина* у првој реченици и предложила да се она замени формулацијом „У унутрашњости правоугаоника...”, али нису користила појам *површи* у својој формулацији. Преосталих 93,85% испитаника није увидело никакав проблем у овом делу. Напоменимо да је њих 13,85% као грешку навело да се задатак са датим условима не може урадити јер се не могу одредити дужине страница правоугаоника, што није тачно.

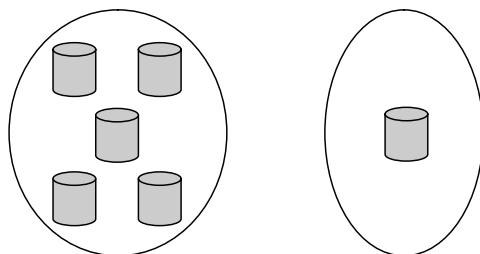
Са једнозначношћу термина *претходник* и *следбеник* ученици се сусрећу тек у четвртом разреду основне школе, када се под овим појмовима подразумевају бројеви који су за један мањи и већи од посматраног броја. До тог тренутка под овим појмовима се подразумевају сви бројеви који су мањи (претходе), односно већи (следе) од посматраног броја. Имајући на уму да је у десетом задатку наглашено да је за трећи разред основне школе, постављени задатак је немогуће урадити јер заправо није речено ништа о умањиоцу, изузев да је број мањи од 78. Овај недостатак уочило је само 13,85% испитаника.

Представљање скупова затвореном линијом у раду са ученицима јавља се још од предшколског нивоа и често је у употреби. Управо због тога одлучили смо се да испитаницима поставимо и два задатка поменутог садржаја којима смо проверавали у којој мери су у стању да научена општа математичка правила и законитости правилно користе у задацима почетне наставе математике.

Задатак 11. Доцртај потребан број елемената у скуп десно од знака једнакости.



Задаћак 12. Скуп лево има 5 елемената. Скуп десно има 1 елемент. Колико елемената треба доцртати у скуп десно да би они били једнакобројни?



Уочавање структуре природног броја и почетни облици сабирања бројева неретко су пропраћени примерима као у 11. задатку. Како су објекти којима се у задатку манипулише скупови, коришћење рачунских операција је недопустиво и погрешно. Сабирање скупова, у смислу рачунске операције, не постоји и потребно је избегавати овакав вид представљања, заправо, уније скупова. Неисправност сликовне представе уочило је 38,46% испитаника.

На драстичан случај садржинског непознавања појма једнакобројних скупова наишли смо у дванаестом задатку. Најпре у петом разреду основне школе, а затим и на сваком основном курсу математике на универзитетском нивоу, заступљени су основни садржаји о појму и особинама скупова. Тако се у више наврата понавља појам кардиналности скупа (број различитих елемената скупа) и особина да ма колико пута поновили у навођењу исти елемент у скупу приликом одређивања броја елемената тог скупа, тај елемент убрајамо само једанпут ($\{1, 1, 1, 1, 1\} = \{1\}$). Управо ова особина, коју испитаници не повезују и са графичким приказом скупа, резултирала је да нико од испитаника није увидео да први скуп нема пет елемената, већ 1 који је поновљен пет пута, па је и кардиналност првог скупа 1, а не 5, односно приказани скупови су већ једнакобројни. Присутна грешка у задатку би могла да буде превазиђена на више начина: уместо пет идентичних ваљака нацртати пет ваљака различитих димензија, различитим бојењем сваког нацртаног ваљка; заменом 4 ваљка другим различитим облицима и сл.

Поред терминолошке прецизности, у задатку је неопходна и језичка прецизност, како због правилног методичког усмерења, тако и због недвосмислености постављеног задатка. Лош утицај на језик формулисања поставке математичког задатка има свакодневна употреба термина које користимо у задацима. Језичку прецизност поставке математичких задатака испитивали смо посебно са три задатка. Поред постављених задатака испитаницима је дат и жељени поступак решавања задатака на који поставка мора да усмери решаваоца.

Задатак 13. Умањеник је број 43. Умањилац је збир бројева 9 и 7. Колика је разлика?

Решење. $43 - (9 + 7) = 43 - 16 = 27$

Задатак 14. Марко је радио домаћи 47 минута. Јован је радио домаћи 51 минут. Колико времена су они заједно радили домаћи?

Решење. $47 \text{ минута} + 51 \text{ минут} = 98 \text{ минута}$.

Задатак 15. Марко је имао 27 кликера. Друг му је дао 12 кликера. Колико сада Марко има кликера?

Решење. $27 \text{ кликера} + 12 \text{ кликера} = 39 \text{ кликера}$.

Тринаести задатак својом поставком јасно усмерава решаваоце у смеру одређивања вредности израза који се добија на основу текста задатка, међутим, питање колика је разлика не обезбеђује и да решавалац запише тај израз и да исправним методичким поступком стигне до његове вредности. Постављено питање, заправо, дозвољава одређени степен слободе да решавалац и без записивања поступка дође до решења, па је коректнија поставка „Постави израз и израчунај разлику”. Овај недостатак увидело је 30,77% испитаника.

Значење речи *заједно* у свакодневном животу је вишеструко: у заједници, један с другим, у друштву, гледано у укупности. Значење овог прилога у математичком задатку веома често може ученике погрешно навести да тражене варијабле одређују тражењем укупне вредности датих параметара. Тако, ако један радник окречи собу за један сат, а други за два сата, ако заједно крече посао ће бити урађен за мање од $1 + 2 = 3$ сата. У четрнаестом задатку, проблем је питање које заправо, на начин како је формулисано, тражи период времена у коме се радња упоредо одвија са два лица, а ни по једном параметру то не можемо одредити, тј. не знамо да ли су они уопште било који део домаћег задатка радили заједно или је свако радио домаћи засебно. Како решење задатка упућује да се тражи укупно време колико су и један и други радили домаћи, реч *заједно* потребно је заменити речју *укупно*. Овај недостатак је уочило 24,62% испитаника.

Проблем петнаестог задатка било је уочавање недоследности у времену извршења радње. Наиме, период времена између тренутка извршења радње и тренутка тражења одговора доводи нас до немогућности давања одговора јер не знамо да ли је у овом интервалу било промена стања система. Конкретно, како је Марко имао кликере и како му је друг дао кликере (оба прошла стања), а у питању се тражи колико има у садашњем тренутку, одговор је немогуће дати јер не знамо да ли је у међувремену Марко неке поклонио, изгубио или можда добио још кликера. Потребу за временским усклађивањем увидело је троје испитаника који су предложили уједначавање времена у свим реченицама.

Сагледавајући индивидуалне одговоре испитаника долазимо до податка да је просечан број коректно исправљених задатака 2,66 (од 15), што нам говори да су испитаници у просеку тачно исправили 17,73% постављених задатака. Највећи број тачно исправљених задатака је 8, и то код два испитаника. Дистрибуција броја тачно исправљених задатака дата је на Слици 1.

Слика 1. Дистрибуција тачних одговора испитаника



Забрињавајући је податак да 8 (12,31%) испитаника није уочило грешку у поставци нити једног задатка, њих 14 (21,54%) само у једном задатку, а по њих 12 (18,46%) је уочило грешке у поставци у два, односно три задатка.

Најмање уочених грешака испитаници су имали у задацима у којима је требало да уоче непотпуност услова задатка (5% уочених грешака), затим у задацима са нереално задатим величинама (19,23%), па у задацима који су третирали језичку прецизност поставки (20%). Највише уочених грешака испитаници су имали у задацима у којима је требало да уоче појмовне и садржинске грешке у поставкама задатака (24,62%).

ЗАКЉУЧАК

Постоји сагласност истраживача да је „оно што ученици уче у великој мери дефинисано задацима који им се дају” (Хиберт, Верн 1993). С тим у вези, формулација математичких проблема у великој мери утиче на степен успешности разумевања и решавања таквих задатака од стране ученика. Изузетна је одговорност учитеља да изврши адекватну селекцију задатака у складу са особеностима и когнитивним способностима ученика како би такви задаци имали развојни карактер за сваког ученика.

На основу претходно изнете анализе задатака можемо закључити да студенти, будући учитељи, нису у довољној мери оспособљени да у текстуално задатим задацима уоче критична места. Недовољно пажње испитаници су посветили уочавању вредности које се појављују у задацима, што нарочито долази до изражаја у задатку са геометријским садржајем. Већина испитаника своју пажњу концентрисала је на податак који је за конкретан задатак ирелевантан, док су услов да странице троугла задовољавају неједнакост троугла запоставили.

Другом групом задатака испитивали смо у којој мери испитаници уочавају непотпуност услова задатка, што је предуслов који је потребно испунити како би задатак имао јединствено решење. Поред тога што језик којим су написани математички задаци треба да се одликује прецизношћу, испитаници су у највећој мери сматрали да су понуђене формулације коректне, уз осврт на елементе који нису од пресудног значаја за решавање приказаног проблема. У задатку у којем је садржан проблем „праведног дељења” испитаници нису препознали да није експлицитно наведено да се скуп дели на једнакобројне дисјунктне подскупове што је примарни услов за примену рачунске операције дељења.

У задацима у којима свакодневни говорни језик преовладава над математичким, испитаници нису били у стању да препознају да двосмислени појмови и изрази могу довести до неразумевања јер не одређују појмове једнозначно. Такви, двосмислени појмови, могу утицати на ученике да не буду у стању да идентификују услов задатка, доведу у везу податке који су дати и као крајњи исход погрешно реше задатак.

Одговори испитаника указују да нису у довољној мери оспособљени ни да у задацима препознају проблеме термилошке природе. Будући да одређене језичке конструкције немају исто значење у говорном и математичком језику, за коректно формулисање математичких задатака потребно је добро познавање садржаја који произлази из саме области. С тим у вези, намеће се закључак да студенти, будући учитељи, не познају у довољној мери терминологију и садржај научне области, што са друге стране представља неизоставан услов њихове добре методичке оспособљености за реализацију наставе.

Генералним освртом на целокупне резултате добијене истраживањем можемо закључити да формулисање математичких проблема представља реверзибилан процес решавању задатака и као такав од учитеља захтева критично промишљање о садржају на који се задатак односи. Да би један такав задатак био коректан, мора да буде задовољен читав низ фактора, којима је заједничко да их све прожима веза језика и математике. Будући да је математички језик неодвојиви део говорног језика и обратно, од изузетне важности је посветити пажњу како усменом тако и писменом изражавању у свим школским и животним ситуацијама.

ЛИТЕРАТУРА

Газдић-Алерић, Рогина (2019): Tamara Gazdić-Alerić, Jelena Rogina, Usklađenost teksta matematičkih udžbenika i radnih bilježnica za razrednu nastavu s propisanim udžbeničkim standardima, *Zbornik radova sa znanstveno-naučnog skupa Učitelj – između tradicije i suvremenosti*, мај 24–25. 2019, Gospić, Hrvatska: Sveučilište u Zadru, Odjel za nastavničke studije u Gospiću.

Гласновић Грацин (2008): Dubravka Glasnović Gracin, Pismo izražavanje u nastavi matematike 1. deo, *Matematika i škola*, 9(43), 105–110.

Демпси, О’Ши (2017): Majella Dempsey, Ann O’Shea, Critical evaluation and design of mathematics tasks: Pre-service teachers, *Proceedings of the Tenth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME10)*, February 1–5, 2017, Dublin, Ireland.

Дирволд, Бергквист, Остерхолм (2015): Anneli Dyrvold, Ewa Bergqvist, Magnus Österholm, Uncommon vocabulary in mathematical tasks in relation to demand of reading ability and solution frequency, *Nordisk matematikdidaktik*, 20(1), 5–31.

Кадум, Вранковић, Видовић (2007): Vladimir Kadum, Kristina Vranković, Suzana Vidović, Nastavni sadržaji, jezik i vještine, te kognitivni razvoj učenika kao činitelji matematičkog odgajanja i obrazovanja, *Metodički obzori*, 2(1), 25–41.

Ковачевић (2009): Предраг Ковачевић, Комуникација и интеракција у настави математике, *Норма*, 17(2), 171–192.

Курник (2006): Zdravko Kurnik, Jezik u nastavi matematike, *Matematika i škola*, 7(33), 99–105.

Мишурац Зорица, Циндрић (2012): Ирена Мишурац Зорица, Маја Циндрић, Предности дискусије и когнитивног конфликта као методе рада у савременој настави математике, *Зборник Института за педагошка испитивања*, 44(1), 92–110.

Паткин (2011): Dorit Patkin, The interplay of language and mathematics, *Pythagoras*, 32(2).

Proceedings of the Fourth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME4), February 17–21, 2005, Sant Feliu de Guíxols, Spain: FUNDEMI IQS – Universitat Ramon Llull and ERME.

Proceedings of the Fifth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME5), February 22–26, 2007, Larnaca, Cyprus: University of Cyprus and ERME.

Proceedings of the Sixth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME6), January 28 – February 1, 2009, Lyon, France: Institut National de Recherche Pédagogique and ERME.

Proceedings of the Seventh Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME7), February 9–13, 2011, Rzeszów, Poland: University of Rzeszów and ERME.

Proceedings of the Eighth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME8), February 6–10, 2013, Ankara, Turkey: Middle East Technical University and ERME.

Proceedings of the Ninth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME9), February 4–8, 2015, Prague, Czech Republic: Charles University in Prague, Faculty of Education and ERME.

Proceedings of the Tenth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME10), February 1–5, 2017, Dublin, Ireland: DCU Institute of Education and ERME.

Proceedings of the Eleventh Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME11), February 6–10, 2019, Utrecht, the Netherlands: Freudenthal Group & Freudenthal Institute, Utrecht University and ERME.

Радовановић (1977): Милорад Радовановић, Декомпоновање предиката (на примерима из српскохрватског језика), *Јужнословенски филолоџ*, XXXIII, 53–80.

Скемп (1972): Ričard Skemp, *The psychology of learning mathematics*, London: Penguin Books.

Станојчић (2015): Славко Станојчић, *Теоријско-аналитички приступи уџбеничком дискурсу*, Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет.

Тошовић (2002): Бранко Тошовић, *Функционални стилови*, Грац: Карл Франц универзитет.

Хиберт, Верн (1993): James Hiebert, Diana Wearne, Instructional Tasks, Classroom Discourse, and Students' Learning in Second-Grade Arithmetic, *American Educational Research Journal*, 30(2), 393–425.

Чутура, Вуловић (2016): Илијана Чутура, Ненад Вуловић, Формулисање текстуалних задатака на основу математичких израза у четвртном разреду основне школе, *Зборник Института за педагошка истраживања*, 48(1), 106–126.

Шлагер, Каулверс, Бухтер (2017): Sabine Schlager, Jana Kaulvers, Andreas Büchter, Effects of linguistic variations of word problems on the achievement in high stakes test, *Proceedings of the Tenth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME10)*, February 1–5, 2017, Dublin, Ireland.

Nenad R. Vulović

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department of Didactics and Methodology

Ilijana R. Čutura

Department of Philology

Milan P. Milikić

Department of Didactics and Methodology

ABILITY OF FUTURE CLASS TEACHERS TO ASSESS THE ACCURACY OF TEXTUAL MATHEMATICAL TASKS

Summary: The subject of this paper is to examine to what extent students, future class teachers, are able to determine errors and inaccuracies in the formulation of textual mathematical tasks. The competence of future class teachers on this matter was evaluated based on the criteria which referred to the following: unrealistically given values of data in the tasks, conditions of tasks that cannot be performed, imprecise use of mathematical

terminology and content, and linguistic inaccuracy in formulations. The sample consisted of 65 students, future teachers, all of whom attended basic courses in mathematics and methodology of teaching mathematics. The data were processed by using qualitative and standard quantitative analysis procedures. The results indicate that future class teachers are not sufficiently prepared and trained to identify errors in textually given mathematical problems. They do not pay enough attention to the realistic character of the given quantities and the existence of conditions necessary for solving the task. They do not recognize the problems due to the insufficient knowledge of mathematical terminology and the precision that the language of mathematics requires. The results indicate that students, as future most direct participants in forming children's mathematical literacy, need to be better trained for linguistically correct formulation of mathematical tasks.

Keywords: initial teaching of mathematics, future class teachers, textual mathematical tasks, scientific and functional style, language of mathematics.

Јелена М. Стевановић
Емилија Н. Лазаревић
Институт за педагошка истраживања
Београд

УДК 811.163.41'35:37.011.3-052
DOI 10.46793/Uzdanica18.II.307S
Оригинални научни рад
Примљен: 5. септембар 2021.
Прихваћен: 12. новембар 2021.

ТИПОВИ ЈЕЗИЧКИХ ОДСТУПАЊА У ПИСАНОМ ДИСКУРСУ УЧЕНИКА МЛАЂЕГ ОСНОВНОШКОЛСКОГ УЗРАСТА: TIMSS 2019 У СРБИЈИ¹

Айстпраќић: Анализа језичких карактеристика писаног дискурса ученика указује, између осталог, на функционалну примену знања из српског језика и омогућава увид у квалитет језичке писмености ученика која је неопходна за усвајање и презентовање знања у различитим научним дисциплинама. Циљ овог рада представља испитивање језичких карактеристика (типова одступања) у одговорима ученика који су дати на одређене текстуалне задатке из природних наука у истраживању TIMSS 2019 у Србији. Такође, настојали смо да установимо у којој мери су језичке карактеристике (типови одступања) одговора усклађене са стандардима школског постигнућа за посматрани узраст. Анализирани су одговори триста ученика на три изабрана задатка отвореног типа из природних наука (сваки задатак је припадао једној од трију испитиваних области у истраживању TIMSS 2019). Језичка писменост ученика процењивана је квалитативном анализом садржаја датих одговора на ортографском, граматичком/синтаксичком и лексичко-семантичком нивоу. Уочена одступања односе се на: неадекватну примену правописних правила, формулисање јасних и прецизних реченица, недовољно развијену способност разумевања значења и коришћења речи које припадају општем лексичком систему што, између осталог, упућује на недовољно развијену језичку писменост ученика. Типови језичких одступања у анализираним одговорима највише се тичу захтева који су прописани за основни и средњи ниво образовних стандарда постигнућа, када се дате карактеристике разматрају у контексту образовних стандарда за крај првог циклуса образовања за предмет Српски језик. Добијени налази упућују на то да би квалитету писаног изражавања требало посветити већу пажњу током наставе свих школских предмета у нижим разредима основне школе, као и да је неопходна ревизија националних стандарда у правцу подршке развоју функционалне писмености, тј. компетенција релевантних за друштво знања.

Кључне речи: језичке карактеристике, језичка писменост, природне науке, TIMSS 2019 у Србији, ученици четвртог разреда основне школе.

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

УВОД

Пројекат Међународног удружења за евалуацију образовних постигнућа (International Association for the Evaluation of Education Achievement – IEA), истраживање TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) бави се испитивањем постигнућа ученика из математике и природних наука. У студији TIMSS испитује се знање ученика на крају четвртог и на крају осмог разреда основне школе из поменутих области, а земље које учествују у овом пројекту могу истраживање да спроведу у оба разреда или у једном од њих. Истраживањем се прикупљају подаци о образовном постигнућу ученика из математике и природних наука (биологија, физика, географија), као и контекстуални подаци о курикулуму, наставној пракси, школским и породичним условима, ставовима и интересовањима ученика. Почевши од 1995. године, истраживање се реализује сваке четврте године. У Србији је до сада реализовано пет истраживачких циклуса – TIMSS 2003, 2007, 2011, 2015, 2019. Током прва два циклуса у Србији праћено је постигнуће ученика осмог разреда основне школе, док су у наредна три циклуса (од 2011. године) учествовали само ученици који завршавају први циклус обавезног образовања.

С обзиром на то да TIMSS представља међународни пројекат у коме учествује велики број земаља,² добијени подаци не дају само јасан увид у образовноваспитни контекст датог система, већ и омогућавају анализу и компарацију оствареног постигнућа ученика на међународном и националном нивоу. У савременим друштвима у којима се препознаје конкуретност националних економија, а ефективност образовних система посматра као њен кључни предуслов, приступ подацима о компетенцијама ученика у области математике и природних наука, који су упоредиви на међународном нивоу, изузетно је значајан (Гашић-Павишић, Станковић 2012).

У савременим образовним системима препознат је значај адекватног нивоа развијености и повезаности језичке (језичка и комуникативна компетенција), математичке, научне, информатичке/дигиталне, читалачке писмености³, од којих зависи целокупан успех ученика (Гелман, Батрворт 2005; Шлајкр 2019). Поред тога, језичка писменост чини основу за развијање оста-

² Последњи циклус TIMSS 2019 на нивоу четвртог разреда основне школе реализован је у око 58 земаља и у шест издвојених образовних ентитета, региона и/или градова у свету.

³ У социокултуролошком конструкту писменост се поима шире од способности неопходне за читање, писање и обављање аритметичких операција. Најновији појам који се користи у савременим студијама писмености јесте вишеструка писменост (*multiliteracy*). Овим термином се изражава настојање да се укаже на постојање различитих облика/нивоа/домена писмености (на пример, језичка, математичка, научна, читалачка, информатичка, медијска, економска, дигитална, политичка писменост итд.) који су неопходни појединцу да функционише у савременом свету (Тривић, Стевановић 2012).

лих облика и нивоа писмености, укључујући и научну и математичку писменост. Штавише, „језичка писменост представља суштински корак у основном образовању, јер уколико ученик не овлада базичним вештинама: читањем и писањем, и ако не савлада принципе функционисања матерњег језика”, неће бити успешан у савладавању градива већине школских предмета (Тривић, Стевановић 2012: 159).

У фокусу истраживања у образовању током последњих деценија отворена су бројна питања која се односе на математичку и научну писменост, преваходно ученика основношколског узраста. Разматра се улога језика, као семиотичког система неопходног за усвајање, изграђивање и презентовање знања појединца (Си Хун 2016), у проучавању различитих научних дисциплина, тј. у разумевању математичких и научних садржаја, у њиховом идентификовању, као и у разумевању њихове природе и начина на које се математички и научни концепти изучавају (Белоки, Ричи 2011; Лара-Алисио и др. 2012).⁴ С тим у вези, поједини аутори наглашавају да је у овом процесу веома битна функција коју језик, у целини посматрано, има у дијалогској природи знања у социокултурном контексту, чињеница да се језик мења у употреби, као и то да би разматрање ових аспеката језика требало да се заснива на теоријама Виготског и Бахтина (Рот 2014).

Читање и писање као базичне компетенције не представљају само основу за бележење и преношење научних знања, већ су и конститутивни део науке, нераскидиво повезан са природом науке, научним радом и учењем научних концепата (Норис, Филипс 2003). Налази испитивања указују на то да специфичне лингвистичке особине које карактеришу научни дискурс и које га чине апстрактнијим и конзистентнијим могу код ученика узроковати проблеме у домену разумевања прочитаних научних текстова (Фенг 2006). Студија у којој је посматран однос између математичке и читалачке компетенције (способности) ученика из Холандије показује да су оне биле међусобно повезане, као и да су позитивно корелирале са постигнућем на тесту из математике, физике и хемије, као и да ову корелацију није модерирао пол ученика (Корпершук, Кајпер, Ван дер Верф 2015).

Резултати испитивања значаја језичке компетенције за постигнуће ученика из Србије у студији TIMSS 2015 упућују на то да су на свим посматраним језичким нивоима (нормативном, синтаксичком и лексичком) учена одступања која указују на недовољно развијену језичку компетентност ученика четвртог разреда основне школе, као и на њен утицај на способност јасног и прецизног структурирања реченичних конструкција (Стевановић, Ивковић 2017). Значај језичке компетентности за успех у решавању тек-

⁴„Рецимо, у приступу наука–технологија–друштво учење концепата служи њиховом коришћењу у личном животу; научни концепти нису исход за себе, већ елементи потребни за живот човека” (Марушић Јаблановић, Благоданић 2019: 11), као што је и језик.

стуалних математичких задатака препознат је у истраживањима у којима је учествовала основношколска популација ученика (Чутура, Вуловић 2016; Драгићевић 2012). Према резултатима међународних истраживања која су реализована последњих година, постигнућа ученика (основношколског узраста, као и ученика који похађају ниже разреде средње школе) из Србије у односу на постигнуће њихових вршњака из других земља нису увек на задовољавајућем нивоу (OECD 2007; OECD 2010; OECD 2014). На пример, на тестирању PISA 2018 је установљено да сваки трећи ученик (календарски узраст 15 година) из Србије не постиже основни ниво ни читалачке, нити математичке, нити научне писмености (Шлајкр 2019). У односу на OECD земље, компетенције ученика из Србије су ниже за 48 поена на скали читалачке писмености, за 41 поен на скали математичке и 49 поена на скали научне писмености, што одговара ефекту од 1,5 године школовања у OECD земљама (Виденовић, Чапрић 2020). Стога, испитивање постигнућа ученика у области језичке писмености (језичка и комуникативна компетенција) у нижим разредима основне школе може представљати један од најбитнијих предиктора за успех у овом домену, али и за целокупно академско постигнуће касније током школовања.

Поред тога, на ниво академског успеха и степен у коме су ученици овладали школским садржајима свакако могу указати и стандарди постигнућа. Према документу *Образовни стандарди за крај обавезног образовања* (2009), стандарди постигнућа су дефинисани као „искази о темељним знањима, вештинама и умењима које ученици треба да стекну на одређеном нивоу образовања”. Како је назначено, стандарди представљају најважније захтеве школског учења и наставе и изражени су као „видљиви ефекти” у понашању и расуђивању ученика. Такође, стандардима се образовни циљеви и задаци преводе на конкретнији ниво који описује постигнућа ученика, њихова стечена знања, вештине и умења. Истакнуто је да је њихова велика предност у односу на оперативне задатке то што су стандарди постигнућа засновани на емпиријским подацима и што се степен њихове остварености може из године у годину проверавати. Заправо, стандарди представљају контролни механизам целокупног образовног система.

Дате констатације, између осталог, поткрепљују чињеницу да је значајно испитати језичке карактеристике писаног дискурса ученика у ситуацијама – као што је TIMSS тестирање – које изискују функционалну примену знања и умења стеченог у области српског језика, односно у домену језичке писмености (језичке и комуникативне компетенције). Стога, циљ овог рада представља испитивање језичких карактеристика, тј. типова језичког одступања у одговорима ученика четвртог разреда основне школе који су дати на одређене текстуалне задатке из природних наука у истраживању TIMSS 2019 у Србији. Такође, циљ нам је да установимо на које се садржаје, прописане

стандардима школског постигнућа за посматрани узраст за предмет Српски језик, односе дате језичке карактеристике (типови одступања).

МЕТОД

Узорак. Узорак је формиран тако што је случајним путем одабрано триста свезака. Анализирани су одговори три стотине ученика на три изабрана текстуална задатка (задаци отвореног типа) из природних наука, што је представљало сто свезака по задатку, тј. за сваки од трију задатака разматрани су одговори 100 ученика четвртог разреда из 165 различитих репрезентативних основних школа⁵ које су учествовале у студији TIMSS 2019 у Србији.⁶ Сваки задатак је припадао једној од трију испитиваних области природних наука (биологија, физика, географија) у поменутом истраживању и у оквиру сваког задатка је захтеван одређени степен аргументације.

Инструмент. Након што су прегледани сви задаци из природних наука који су доступни за објављивање и за које је добијено одобрење од IEA (то су задаци приказани у одељку *Appendix B* у интернационалном извештају и задаци приказани у националном извештају), одабран је по један текстуални задатак, тј. задатак отвореног типа из сваке области. Из области Географија је одабран задатак под називом *Река и равница* (шифра задатка: SP71920), из области Биологија је изабран задатак под називом *Корњача и медуза* (шифра задатка: S051168), док је из области Физика изабран задатак чији је назив *Мешање воде и шемјерајцура* (шифра задатка: S061142).

Задатак из области Географија гласио је:

На слици је приказана река која тече кроз равницу. На обе стране реке налазе се сеоска домаћинства.

А. Опиши једну предност бављења пољопривредом у близини реке.

Б. Опиши једну ману бављења пољопривредом у близини реке.

⁵У студији TIMSS 2019 у Србији учествовало је: 165 основних школа у којима се настава изводи на српском језику из три региона – Београд, Војводина и Централна Србија; 165 директора; 214 учитеља; 4279 ученика четвртог разреда; 4428 родитеља, тј. старатеља.

⁶Узорак можемо назвати случајним. Наиме, свеске су ученицима додељиване случајним путем и стога можемо сматрати да овај преглед одговора представља адекватну репрезентацију одговора свих ученика. Такође, потребно је нагласити да су у питању школе из места различите величине и школе различите према хијерархији (и матичне школе и издвојена одељења).

Задатак из области Биологија гласио је:

На слици су приказане корњача и медуза како пливају у океану. У близини плута пластична кеса. Напиши један разлог због чега су пластични предмети у океану опасни за животињу попут корњаче.

Задатак из области Физика гласио је:

Дејан испитује начине на које може брзо да раствори исту количину шећера у води. Он поставља три огледа.

А. За сваки од огледа попуни кружић испод оне посуде у којој ће се брже растворити шећер.

Б. Зашто је важно да количина воде у свакој посуди буде иста?

Према Упутству које је дато у истраживању TIMSS 2019, на оцењивање одговора ученика на питања отвореног типа нису утицале језичке карактеристике, већ њихов садржај, односно за сваки задатак је у Упутству прецизно назначено када се одговор оцењује као тачан, делимично тачан или нетачан.⁷ У фокусу анализе коју смо провели у овом истраживању биле су управо језичке карактеристике формулисаних одговора ученика, а податак о тачности/нетачности одговора је занемарен.

Анализа погдашака. У секундарним анализама података прикупљеним у истраживању TIMSS 2019 коришћена је дескриптивна и аналитичка метода. Језичке карактеристике одговора ученика процењиване су помоћу квалитативне анализе садржаја (Тичер и др. 2000) датих одговора на следећим нивоима: ортографском, граматичком/синтаксичком и лексичко-семантичком нивоу. Ортографски ниво подразумевао је оцену поштовања правописних правила, на лексичко-семантичком нивоу у обзир је узет адекватан избор лексике и њено значење, док су на граматичком/синтаксичком нивоу процењиване погрешке које се тичу граматичке и смисаоне целине исказа и веза између синтаксичких јединица унутар реченичних конструкција. На сваком процењиваном нивоу издвојени су најфреквентнији примери⁸ који не представљају омашку приликом писања, већ указују на системску погрешку или одступање од (на)учених прескриптивних правила српског језика.

⁷ У Упутству за оцењиваче је истакнуто да грешке у домену језика и правописа не смеју да утичу на процену тачности задатка, нити да се због тога умањују поени. То је правило из међународне (TIMSS) процедуре коју су оцењивачи задатака морали да поштују.

⁸ Све примере ћемо навести у оригиналу, тј. како су их ученици написали.

РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

ОРТОГРАФСКИ НИВО

Посматрајући са језичког аспекта одговоре ученика на сва три задатка, установљено је да су ученици најчешће грешили управо примењујући норму, односно одступајући од норме која се тиче правописа српског језика. Највише су грешили у вези са следећим областима правописа: *Инићерџијација*, *Велико слово*, *Спојено и одвојено писање речи*. Добијени податак је посебно значајан зато што се дате грешке углавном односе на правописна правила која се примењују у свакодневной како формалној, тако и неформалној комуникацији. Заправо, у питању су правописна знања којима је ученици требало у потпуности да овладају до четвртог разреда основне школе, према наставном програму. Готово идентична одступања од ортографске норме забележена су у претходном TIMSS циклусу – TIMSS 2015 у Србији (Стевановић, Ивковић 2017).

Резултати су у сагласју са констатацијом да у текстуалним одговорима ученика правописне омашке нису случајно начињене, већ да је реч о систематски неадекватној примени ортографских правила што се понавља током два TIMSS циклуса, односно у два различитим генерацијама ученика датог узраста.

Недоследна и неадекватна употреба најфреквентнијег знака интерпункције, тачке на крају изјавних реченица, потврђена је и у овој TIMSS студији као и у претходном истраживању TIMSS (Стевановић, Ивковић 2017). Ову констатацију илуструју следећи примери:

Кеса штети живим бићима да пливају
Поред реке падају кише
Важно је због температуре

Безмало трећина ученика (29,6%) чије смо одговоре анализирали оставила је тачку на крају обавештајне реченице.⁹ Дати налаз је неочекиван будући да је ово правописна партија коју ученици изучавају у другом разреду основне школе¹⁰ и с обзиром на то да је ово једно од првих правописних пра-

⁹Према наше истраживање није усмерено на квантитативну анализу података, сматрали смо да је потребно да укажемо и на проценат ученика који у овом случају занемарују ортографску норму, посебно имајући у виду једноставност овог правописног захтева.

¹⁰Ово правописно правило изучава се у другом разреду основне школе и према важећем Програму наставе и учења за други разред основног образовања и васпитања (*Службени гласник РС – Просветни гласник*, бр. 88/2017; 27/2018) који је усмерен на исходе, као и према донедавно актуелном Наставном плану и програму за други разред основног образовања и васпитања (*Службени гласник РС – Просветни гласник*, бр. 10/2004, 20/2004, 1/2005, 3/2006,

вила које би требало да науче. Такође, овај податак може бити и показатељ недовољно адекватне системске примене правописних вежби како на нивоу реченице, тако и на нивоу текста.

Поред тога, установљене су грешке и приликом употребе великог слова. Ученици су реченицу започињали малим словом, због чега можемо тврдити да нису усвојили у потпуности ни ово ортографско правило. Налази појединих испитивања, чији је циљ био да се укаже на квалитет писаног изражавања ученика виших разреда основне школе, указују на сличне закључке (Стевановић 2011; Стевановић 2016). Поред тога, компарирајући добијене податке из овог TIMSS циклуса са подацима из претходног (Стевановић, Ивковић 2017), можемо констатовати да се неадекватна употреба великог слова на почетку реченице понавља код ученика овог узраста.

Следећа грешка се односи на писање речце *не* у систему глаголских облика, односно на спојено и одвојено писање речи. Наведени примери показују како су поједини ученици поступали у вези са овим ортографским правилом:

Опасне су што неможе лепо да плива и може да се удави.

Топљење шећера зависи од количине воде и да се неби неки шећер брже разтопио¹¹ због воде количина воде мора бити иста.

Па да куће небуду близу реке и да се небаца смеће.

Иако је и ово правописно градиво требало да савладају у другом разреду основне школе, имајући у виду актуелни програм и пређашњи наставни план и програм (*Службени гласник РС – Просвејтни гласник*, бр. 27/2018; *Службени гласник РС – Просвејтни гласник*, бр. 6/2017, 12/2018), ученици четвртог разреда су, супротно норми, речцу *не* спајали са глаголом. На готово идентичан налаз указано је и у студији TIMSS 2015 (Стевановић, Ивковић 2017). Штавише, резултати других истраживања, у којима је анализирано знање и умење ученика виших разреда основне школе из правописа српског језика, упућују на то да и старији ученици занемарују норму у овом домену (Стевановић, Максић, Тењовић 2009; Стевановић 2011).

Исказана правописна знања, рекли бисмо базична, ученика нижих разреда основне школе нису довољно поуздана и утврђена. Један од разлога може представљати и то што их ученици неретко уче напамет и примењују на ограниченом броју примера превасходно у школском контексту, што доводи

15/2006, 2/2008, 2/2010, 7/2010, 3/2011, 7/2011, 1/2013, 4/2013, 14/2013, 5/2014, 11/2014, 11/2016, 6/2017, 12/2018).

¹¹ Изузев наведених грешака, у датом дискурсу су се појављивале и друге омашке, попут непоштовања гласовне алтернације у речи *разтопио* (растопио). Будући да гласовне промене нису биле предмет систематском учења и поучавања до наведеног узраста, овај тип одступања није представљао део наше анализе.

до тога да се градиво усвојено током једне школске године брзо заборавља. Наиме, оваква ортографска знања су површна и нефункционална, јер нису достигла висок степен применљивости и аутоматске примене, што је један од постулата наставе правописа српског језика. Стога је у наставној пракси неопходно често користити правописне вежбе (Дешић 2001), будући да су оне, најпре, усмерене на кориговање типичних и најчесталијих ортографских грешака уочених у писаном изражавању ученика.

ГРАМАТИЧКИ/СИНТАКСИЧКИ НИВО

Како анализа показује, ученици су неретко формулисали своје одговоре не поштујући у потпуности граматичка правила. Најчесталији тип граматичких одступања се односи на конгруенцију. Потврду налазимо у следећим примерима:

Предност је да из воде из реке може да наводњавају њиве.
Може да се заглаве у те предмете и да им буде теже за покретање и пливање
Да би се брже растворила шећер.
Да се животиње не би тровали од пластичне кесе.

Све наведене синтаксичке конструкције садрже сложене предикате. Прва реченица је формулисана тако да субјекат не конгруира са предикатом у броју, али ни модални глагол не конгруира у броју са допунским делом сложеног предиката. Наиме, будући да је употребљен субјекат у трећем лицу множине и да допунски део сложеног предиката чини *ga*-клауза, односно везник *ga* и презент глагола *наводњавајући* у трећем лицу множине, требало је и модални глагол *моћи* употребити у трећем лицу множине а не једнине. Такође је и у другој реченици ученику проблем приликом формулисања одговора представљала граматичка категорија броја. Заправо, и у овом случају је модални глагол сложеног предиката гласио *може* уместо *моћу*, односно требало је уместо трећег лица једнине употребити исто лице множине како би конгруирао са допунским делом предиката (*ga се заглаве*) и субјектом (*животиње*). Последња два примера такође показују да сложени глаголски облици могу представљати потешкоћу ученицима овог узраста приликом писаног изражавања. У обема реченицама – и у потврдном и у одричном облику предиката – није употребљен адекватан род глаголског придева радног приликом грађења потенцијала.

С тим у вези, може се претпоставити да су ученици, под утицајем колквијалног језика (разговорног стила) или према инерцији, конгруирали глаголске облике супротно одредбама норме о којима уче у школи. Овакав начин изражавања може бити показатељ недовољно функционалног знања

које ученици стичу током наставе српског језика. Констатација добија на значају ако имамо у виду да је овај налаз у сагласности са резултатима из претходног TIMSS циклуса када је управо конгруенција¹² издвојена као најчесталији тип граматичких грешака (Стевановић, Ивковић 2017).

С обзиром на то да је успешност у писаној комуникацији условљена, између осталог, одговарајућом и прилагођеном употребом реченице, синтаксичке особености датих одговора смо анализирали искључиво са становишта синтаксе реченице. Анализа одговора ученика на овом нивоу упућује на то да су ученици чешће творили реченичне конструкције у којима је успостављен однос субординације, тј. чешће су писали зависносложене реченице него просте реченице. Синтаксичка структура одговора у форми каузалне реченице је и очекивана, јер је требало да ученици објасне зашто се одређена појава догађа:

Опасне су зато што не може лепо да плива и може да се удави.

Опасни су за корњаче зато што се нека кеса може завући у корњачин оклоп.

Лакше је бавити се пољопривредом у близини воде зато што је поливање брже.

Важно је зато јер се коцкице шећера морају у истој посуди пуној истом количином воде растворити.

Прве три реченице исказују узрок адекватно формулисаном зависном каузалном реченицом, док у последњој реченици опамамо везнички плеоназам¹³ (*зашто јер*): везнику *јер* није неопходно узрочно *зашто* да би могао обављати функцију субординатора узрочне реченице. Очекује се да су на овом узрасту ученици досегли виши ниво синтаксичке зрелости која им омогућава да продукују сложеније синтаксичке конструкције (Томасело 2000; Лонгобарди и др. 2017), а управо употреба зависних клауза имплицира виши ниво синтаксичког развоја (Силва и др. 2010). С тим у вези, добијени налаз, који је потврђен и у претходном TIMSS циклусу (Стевановић, Ивковић 2017), може упућивати на то да понављање ових језичких омашки указује на недовољно развијену језичку компетентност ученика у нашој земљи.

Анализирани корпус показује и да су ученици овог узраста структурирали и синтаксичке целине у којима је успостављен однос координације, од-

¹²Према конгруенција представља веома сложен феномен за који су потребне године системског учења и будући да се не изучава у нижим разредима основне школе, ипак би требало да су ученици наведеног узраста у говору развили правилно конгруирање, које би без већих тешкоћа могли да пренесу у писани облик.

¹³Термин *везнички плеоназам* заснован је на схватању да су везници речи са редукованим значењем, а да се и у том погледу веома разликују: значење везника *да* готово и не осећамо, док везници *јер*, *или*, *али* имају значења препознатљива и ван контекста (Стевановић 1988).

носно формулисали су сложене реченице у којима је успостављен напоредни однос међу независним клаузама:

Животиње могу да пију воду и биљке могу да добијају воду.

Пластичне кесе загађују воду и животиње које живе у води могу да угину.

Дати примери потврђују констатацију да је саставни однос и његово најтипичније обележје, везник *и* (тзв. *и*-клаузе), карактеристичан за писани дискурс ученика млађег основношколског узраста. Ова језичка одлика је у сагласности са констатацијом да се *и*-клаузе неретко јављају у спонтаном дечјем говору и писању, као и да су најчешће формиране од једног предиката (Дизел 2004). Међутим, већа учесталост координираних клауза може да указује и на недовољну синтаксичку зрелост и смањену способност продуковања сложенијих синтаксичких конструкција (Ивановић 2013).

Тешкоће у формулисању компликованијих (семантичко-)синтаксичких структура можемо уочити у следећим примерима:

Зато што температура буде различита и брже се отопи.

Јер могу да се повреде и загађују океан.

Зато што је боље бити поред реке.

Да би се истопила коцка шећера.

Да би се све исто растворило.

Иако у тумачењима налаза не смемо занемарити одлике писаног дискурса експозиторних текстова за које је карактеристично постојање више речи у клаузи, односно мање клауза у комуникативној реченици у односу на шире синтаксичке конструкције које су типичније за наративни жанр и говорни дискурс (Бирс, Наги 2009), оне не могу бити основни узрок типова одговора ученика који су учествовали у студији TIMSS 2019. С тим у вези је констатација да се синтаксичка зрелост повећава с узрастом и да у том контексту дате примере можемо сматрати одликом недовољно развијене језичке/комуникативне компетенције ученика. Продуковање искључиво зависне реченице узрочног/условног значења, а да је притом изостављена управна реченица у саставу зависносложене реченичне конструкције, ипак указује да су ученици имали тешкоће да изразе целовиту мисао. Стога би у оквиру наставе синтаксе у разредној настави, изузев садржаја који се тичу „просте реченице, њене структуре (кроз издвајање реченичних конституената), комуникативних и у мањој мери стилогених функција” (Мићић 2013), пажњу ученика требало усмерити и на друге и различите синтаксичке конструкције, свакако не занемарујући развојне норме (Стевановић, Ивковић 2017). Такође, требало би их подстицати да формирају сложене структуре, јер уколико у писаној форми желе да искажу сложеније мисли, сложене односе међу идејама,

онда се таква порука (мада је њихова употреба врло индивидуална) углавном формулише помоћу комплекснијих синтаксичких конструкција (Бирс, Наги 2009). Поред тога, неспорно је да би у настави синтаксе на поменутом узрасту требало тежити поступности у формулисању конструкција са зависним клаузама – од једноставнијих ка сложенијим.

ЛЕКСИЧКО-СЕМАНТИЧКИ НИВО

Језичка анализа одговора ученика у области природних наука у истраживању TIMSS 2019 у Србији указује на то да употреба лексема није увек била примерена датој комуникативној ситуацији. Ученици су непотребно понављали исте речи које не би доприносиле комплексности реченице, због чега би одговор губио смисао и водио ка редундантности информације:

Зато што ће бити брзина растварања бити различита.

Зато што је иста и иста брзина.

Зато што људи загађују океан ђубретом и онда оно испушта сву прљавштину са ђубретом.

Несумњив је утицај развијености лексичког фонда на изражавање (усмено и писано) и школски успех деце и младих (Бауман, Каминуи, Еш 2003; Бромли 2007; Стевановић 2012). Компарирајући податке добијене на основу језичке анализе одговора са аспекта лексичког нивоа у TIMSS истраживачким циклусима из 2015. (Стевановић, Ивковић 2017) и 2019. године, уочавамо њихову подударност. Дати налази могу указивати на недовољно развијен лексички ниво ученика у нашој земљи у последњих десетак година.

Такође, у одговорима смо запазили и примере који показују да ученици употребљавају речи чије значење не разумеју, притом, не знајући / не схватајући да је нужно значење речи сагледати у односу на реченични контекст:

Зато што ако има више воде шећер ће се брже истрошити.

Може се воће и поврће превише претопити водом.

Зато што може да јој оштети поклоп. (у значењу да оштети корњачи оклоп)

Лексичко-семантичка анализа указује и на извесна колебања у вези са употребом и значењем предлога *у* и *на*. Следећи примери то показују:

Зато што на већој води брже се раствара шећер.

Ту је јак ветар и снег велики и у лету је сунце јако.

Грешке овог типа нису уобичајене на школском узрасту, с обзиром на то да се поменути предлози јављају у спонтаном дечијем говору већ непомредно након друге године живота (Хоф 2014), као и да су међу најфреквентнијим предлозима у говору одраслих особа. Дакле, не очекује се да ученици четвртог разреда основне школе имају проблем у вези са разумевањем значења предлога *y* и *na* и њихове адекватне употребе у формалној комуникацији. Мада су предлози јединствена граматичка врста по томе што садрже и семантичку и синтаксичку димензију (Томасело 1987) и изискују покретање виших когнитивних процеса (Рајс 2003), овладавање њиховом правилном употребом веома је важно за академски успех, јер предлози могу значајно утицати и на вештину читања и на способност писања (Тејлијансиш-Клингр, Бедор, Пења 2018).

Говорећи уопштено, један од највидљивијих утицаја образовања очигледно је у језичком понашању и језичком, пре свега лексичком богатству (Драгићевић, 2012), будући да су речи основни носиоци значења у језику. Стога је неопходно да ученици познају не само значења појединих лексема, већ и могућности њихове употребе у различитим комуникативним подручјима, њихове разноврсне односе са другим речима, као и њихову стилску вредност и начине остваривања њихове стилске обележености (маркираности). Наиме, „оно што се зна неодвојиво је од речи у којима се знање кодификује” (Ходсон 2009: 242). Прагматичка перспектива језика (Викман, Остман 2002), односно „значење речи, њихова употреба и функција у одређеној ситуацији” (Цилинпалм, Викман, Холмгрен 2010: 1155), указују на потребу за заједничким активностима наставника и ученика које би биле примењиване у наставном процесу и које би унапредиле усвајање и боље разумевање значења речи у различитим контекстима.

Имајући у виду анализиране примере, могли бисмо рећи да лексички фонд ученика није развијен на сасвим задовољавајућем нивоу. Стога би требало у настави српског језика, још у нижим разредима основне школе, примењивати у већој мери различите лексичко-семантичке вежбе чији је циљ да се код ученика ствара навика да промишљају и траже адекватан језички израз за оно што желе да искажу и да се повећава фонд таквих израза у њиховом речнику. Заправо, сврха ових вежби није „репродукција и утискивање знања у свест ученика, већ стицање активног знања које се може применити” у реалним животним/језичким ситуацијама (Стевановић 2020: 135). Њихов значај је утолико већи ако имамо у виду да би рад на богаћењу лексичког фонда ученика требало да буде општешколска обавеза, односно задатак који треба да буде остварен на нивоу целокупног образовноваспитног процеса.¹⁴

¹⁴Обавеза свих наставника јесте да негују ваљано језичко изражавање ученика: неопходно је богатити речник ученика не само терминолошком лексиком која је карактеристична за одређену наставну област, већ и лексемама које припадају општеупотребном лексичком фонду српског језика.

ЈЕЗИЧКЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ ПОСМАТРАНЕ У КОНТЕКСТУ ОБРАЗОВНИХ СТАНДАРДА ЗА КРАЈ ПРВОГ ЦИКЛУСА ОБРАЗОВАЊА ЗА ПРЕДМЕТ СРПСКИ ЈЕЗИК

У традиционалној школи успех ученика се мери у односу на стандарде, а три нивоа стандарда постигнућа ученика могу се користити за унапређивање рада у настави. За сваки наставни предмет формулисана су очекивана постигнућа ученика на три нивоа – основном, средњем и напредном.

Анализа језичких карактеристика одабраних одговора ученика датих на текстуалне задатке из природних наука у истраживању TIMSS 2019 у контексту *Ойшійих сїангарда йосїїїнућа* (2011) – посматрајући дате карактеристике са становишта ортографије, граматике/синтаксе и лексичке семантике српског језика – указују на одступања која се у највећој мери тичу захтева прописаних за основни и средњи ниво постигнућа, али нису изостали ни поједини садржаји који се тичу напредног нивоа. Поред тога, истакли бисмо да се посматране језичке карактеристике (типови одступања) односе најпре на две од пет области које су издвојене у Стандардима: *Писано изражавање* и *Грамаїшка и лексиколоїја*.

Надаље, у оквиру прве поменуте области уочене карактеристике не кореспондирају са следећим захтевима на основном и средњем нивоу датих стандарда: почиње реченицу великим словом, завршава је одговарајућим интерпункцијским знаком; правилно пише речцу *не*; пише јасним и потпуним реченицама; варира језички израз; језички израз прилагођава комуникативној ситуацији. На напредном нивоу у области *Писано изражавање* издваја се захтев који такође ученици нису у потпуности поштовали: прилагођава језичко-стилски израз типу текста. Имајући у виду захтеве из друге области – *Грамаїшка и лексиколоїја*, запажамо да је такође највише језичких карактеристика (одступања) у одговорима ученика које се тичу захтева на основном и средњем нивоу постигнућа: препознаје значење речи и фразеологизама који се употребљавају у свакодневној комуникацији (у кући, школи и сл.); препознаје граматичке категорије глагола; препознаје значење речи и фразеологизама који се јављају у школским текстовима (у уџбеницима, књигама из лектире и сл.) и правилно их употребљава.

Посматрано уопштено, дати налаз указује, најпре, на то да би у наставној пракси српског језика у нижим разредима основне школе требало више пажње посветити утврђивању, понављању и систематизовању (на)ученог градива, чак и оног које се сматра базичним и у вези са чијом применом се не очекују одступања. У том смислу, не би требало занемаривати стандарде, јер могу представљати један од механизма за мењање и унапређивање наставе српског језика. Поред тога, будући да је у фокусу ефикасност савремене

наставе и учења српског језика, требало би израдити нове стандарде који би били прилагођени исходима и који би били засновани на актуелним програмима наставе и учења, у којима се у нешто већем степену „инсистира на успостављању каузалних односа између језичких појава и на њиховом изучавању у контексту језичке стварности [...], односно на функционалној примени знања” којим су ученици овладали (Стевановић 2020: 136). Такође, важно је истаћи да би стандарди требало да буду оријентисани на компетенције а не искључиво на садржаје, као и да је нужно да буду осетљиви на контекст да би могли да одговарају крајњој сврси – рационализацији процеса образовања, односно циљевима и резултату образовног процеса, имајући у виду оно што ученици треба да науче и развију (Цесп 1991).

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Језичка писменост (језичка и комуникативна компетентност) ученика, било да је у питању писана или усмена форма језика, има значајан утицај на квалитет учења и исходе који ученици достижу у настави. Када је реч о учењу природних наука и математике, „природан” језик представља полазну тачку ка усвајању дисциплинских дискурса (Боро, Дук, Ферари 2002; Ци 2004) и достизању жељених нивоа научне и математичке писмености.

На основу презентованих резултата истраживања у чијем је средишту било разматрање језичких карактеристика одговора ученика у домену природних наука у студији TIMSS 2019 у Србији можемо закључити да су на свим посматраним језичким нивоима – ортографски, граматички/синтаксички и лексичко-семантички ниво – уочена одступања која упућују на недовољно развијену језичку писменост (језичка и комуникативна компетентност) ученика. Најоучљивија су одступања у вези са применом правописних правила, али нису занемарљиве ни грешке које се односе на формулисање јасних и прецизних реченица. Анализирани одговори показују и да је на поменутом узрасту ученика приметна недовољно развијена способност разумевања значења и коришћења чак и речи које припадају општем лексичком систему (општеупотребном лексичком фонду). Поред тога, може се закључити да се језичке карактеристике, односно типови језичких одступања у одговорима ученика понајвише односе на захтеве који су прописани за основни и средњи ниво образовних стандарда постигнућа, када се дате карактеристике разматрају у контексту образовних стандарда за крај првог циклуса образовања за предмет Српски језик. С тим у вези, неопходна је ревизија националних стандарда у правцу подршке развоју језичке писмености ученика, односно компетенција релевантних за друштво знања које ће ученицима омогућити да одговоре на изазове с којима ће се сусрести у наставку школовања и које намеће савремени свет. Такође, требало би израдити националну стратегију

ју у чијем ће фокусу бити развој и унапређивање функционалне писмености деце и младих и могли би бити, на пример, конципирани и унапређени приручници намењени учитељима и наставницима у којима би више пажње било посвећено значају језичке, односно функционалне писмености ученика у целини.

Подаци добијени у овом TIMSS истраживачком циклусу приликом испитивања језичких карактеристика одговора ученика готово су идентични као и налази који су потврђени у претходној TIMSS студији (пре четири године), када су такође разматране језичке особености одговора ученика четвртог разреда основне школе. Понављање резултата упућује на то да су уочене језичке карактеристике (одступања) заступљене у различитим генерацијама ученика датог узраста, што показује, између осталог, да је реч о проблему који изискује систематски приступ како би био решен. Стога би квалитету језичког изражавања требало посветити већу пажњу током наставе свих школских предмета у нижим разредима основне школе, али и касније током основног и средњошколског образовања.

Резултати овог испитивања упућују и на то да би у наставној пракси требало да буду заступљенији задаци отвореног типа, тј. задаци који изискују формулисање писаних одговора. Наиме, задаци који се решавају писаним путем ученицима омогућавају да развијају речник, унапређују своја знања из граматике, лексикологије и правописа и доприносе развијању образаца аргументације (Лери 2003). Штавише, чешће понављање правилне употребе прескриптивних правила управо у наставном процесу може утицати на боље разумевање и задржавање научених садржаја (Хогстром, Отандер, Бенкерт 2010). Такав приступ образовној пракси и учењу требало би да буде примењен и високо вреднован како у настави српског језика, тако и у другим наставним областима.

ЛИТЕРАТУРА

Бауман, Каминуи, Еш (2003): J. F. Baumann, E. J. Kame'enui, G. E. Ash, Research on vocabulary instruction: Voltaire redux, In: J. Flood, D. Lapp, J. R. Squire, J. M. Jensen (Eds.), *Handbook on research on teaching the English language arts* (2nd ed.), Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 752–785.

Белоки, Ричи (2011): A. Bellocchi, S. M. Ritchie, Investigating and theorizing discourse during analogy writing in chemistry, *Journal of Research in Science Teaching*, Vol. 48, No. 7, 771–792.

Бирс, Наги (2009): S. F. Beers, W. E. Nagy, Syntactic complexity as a predictor of adolescent writing quality: Which measures? Which genre?, *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, Vol. 22, No. 2, 185–200.

Боро, Дук, Ферари (2002): P. Boero, N. Douek, P. L. Ferrari, Developing mastery of natural language: Approaches to theoretical aspects of mathematics, In: L. D. English

(Ed.), *Handbook of international research in mathematics education*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum / National Council of Teachers of Mathematics, 241–268.

Бромли (2007): К. Bromley, Nine things every teacher should know about words and vocabulary instruction, *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, Vol. 50, No. 7, 528–537.

Виденовић, Чапрић (2020): М. Виденовић, Г. Чапрић, *ПИСА 2018: извештај за Републику Србију*, Београд: Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

Викман, Остман (2002): Р. О. Wickman, L. Östman, Learning as a discourse change: a sociocultural mechanism, *Science Education*, Vol. 86, No. 5, 604–623.

Гашић-Павишић, Станковић (2012): С. Гашић-Павишић, Д. Станковић, Образовна постигнућа ученика из Србије у истраживању TIMSS 2011, *Зборник Института за педагошка истраживања*, год. 44, бр. 2, 243–265.

Гелман, Батрворт (2005): R. Gelman, B. Butterworth, Number and language: how are they related?, *Trends in Cognitive Sciences*, Vol. 9, No. 1, 6–10.

Дешић (2001): М. Дешић, Нормирање савременог српског језика као научни и наставни проблем, *Књижевности и језик*, бр. 3/4/5, 15–20.

Дизел (2004): Н. Diessel, *The Acquisition of Complex Sentences*, Cambridge: Cambridge University Press.

Драгићевић (2012): Р. Драгићевић, *Лексиколоија и граматика у школи*, Београд: Учитељски факултет.

Ивановић (2013): М. Ивановић, Продукција напоредносложених и зависносложених реченица у наративним текстовима деце од осам и десет година, *Специјална едукација и рехабилитација*, год. 12, бр. 2, 163–178.

Корпершук, Кајлер, Ван дер Верф (2015): Н. Korpershoek, Н. Kuiper, G. Van der Werf, The Relation Between Students' Math and Reading Ability and Their Mathematics, Physics, and Chemistry Examination Grades in Secondary Education, *International Journal of Science and Mathematics Education*, Vol. 13, No. 5, 1013–1037.

Лара-Алисио, Тонг, Ирби, Гуреро, Хуерта, Фен (2012): R. Lara-Alecio, F. Tong, B. J. Irby, C. Guerrero, M. Huerta, Y. Fan, The effect of an instructional intervention on middle school English learners' science and English reading achievement, *Journal of Research in Science Teaching*, Vol. 49, No. 8, 987–1011.

Лери (2003): D. Y. Larrу, Examining the literacy component of science literacy: 25 years of language arts and science research, *International Journal of Science Education*, Vol. 25, No. 6, 689–725.

Лонгобарди, Спатаро, Путник, Борнштајн (2017): Е. Longobardi, P. Spataro, D. L. Putnick, M. H. Bornstein, Do early noun and verb production predict later verb and noun production? Theoretical implications, *Journal of Child language*, Vol. 44, No. 2, 480–495.

Марушић-Јаблановић, Благоданић (2019): М. Марушић-Јаблановић, С. Благоданић, *Када научно постојане научно: природно-научно описмењавање у теорији, истраживањима и наставној пракси*, Београд: Учитељски факултет Универзитета у Београду; Институт за педагошка истраживања.

Мићић (2013): В. Мићић, *Синтаксичка анализа реченице у млађим разредима основне школе* (докторска дисертација), Београд: Учитељски факултет.

Норис, Филис (2003): S. P. Norris, L. M. Phillips, How Literacy in its Fundamental Sense is Central to Scientific Literacy, *Science Education*, Vol. 87, No. 2, 224–240.

Образовни стандарди за крај обавезног образовања (2009): Београд: Министарство просвете Републике Србије и Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.

Општи стандарди компетенција – образовни стандарди за крај првог циклуса образовања (2011): Београд: Министарство просвете Републике Србије и Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.

OECD (2007): *Science competencies for tomorrow's world*, Paris: OECD Publications.

OECD (2010): *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science* (Volume I), Paris: OECD Publications.

OECD (2014): *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Mathematics, Reading and Science* (Volume I, Revised edition, February 2014), Paris: OECD Publishing.

OECD (2016): *Proposal for a COUNCIL RECOMMENDATION on establishing a Skills Guarantee*, Brussels: European Commission, <https://ec.europa.eu/transparency/reg-doc/rep/1/2016/EN/1-2016-382-EN-F1-1.PDF>

Правилник о програму наставе и учења за други разред основног образовања и васпитања (2018): *Службени гласник РС – Просветни гласник*, бр. 88/2017; 27/2018.

Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања (2018): *Службени гласник РС – Просветни гласник*, бр. 10/2004, 20/2004, 1/2005, 3/2006, 15/2006, 2/2008, 2/2010, 7/2010, 3/2011, 7/2011, 1/2013, 4/2013, 14/2013, 5/2014, 11/2014, 11/2016, 6/2017, 12/2018.

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 (2018): *Службени гласник РС – Просветни гласник*, бр. 1/2005, 15/2006, 2/2008, 2/2010, 7/2010, 3/2011, 7/2011, 1/2013, 11/2014, 11/2016, 12/2018.

Правилник о програму наставе и учења за трећи разред основног образовања и васпитања (2020): *Службени гласник РС – Просветни гласник*, бр. 5/2019, 1/2020, 6/2020.

Рајс (2003): S. Rice, Growth of a lexical network: nine English prepositions in acquisition, In: H. Cuyckens, R. Dirven, J. R. Taylor (Eds.), *Cognitive approaches to lexical semantics*, Berlin: Mouton de Gruyter, 243–280.

Рот (2014): W. M. Roth, Science Language Wanted Alive: Through the Dialectical/Dialogical Lens of Vygotsky and the Bakhtin Circle, *Journal of Research in Science Teaching*, Vol. 51, No. 8, 1049–1083.

Си Хун (2016): L. Seah Hoon, Elementary Teachers' Perception of Language Issues in Science Classrooms, *International Journal of Science and Mathematics Education*, Vol. 14, No. 6, 1059–1078.

Силва, Санчез Абчи, Борзоун (2010): M. L. Silva, V. Sanchez Abchi, A. Borzone, Subordinated clauses usage and assessment of syntactic maturity: A comparison of oral and written retellings in beginning writers, *Journal of Writing Research*, Vol. 2, No. 1, 47–64.

Стевановић, Максић, Тењовић (2009): Ј. Стевановић, С. Максић, Л. Тењовић, О писменом изражавању ученика основне школе, *Зборник Института за истраживања*, год. 41, бр. 1, 147–164.

Стевановић (2011): Ј. Стевановић, Правописне одлике језичке културе ученика у основној школи, *Српски језик*, год. 16, бр. 1/2, 637–652.

Стевановић (2012): Ј. Стевановић, Однос постигнућа ученика у домену културе изражавања и исхода наставе српског језика у средњој школи, у: С. Маринковић (ур.), *Насијава и учење – циљеви, стандарди, исходи*, Ужице: Учитељски факултет Универзитета у Крагујевцу, 459–472.

Стевановић (2016): Ј. Stevanović, Serbian Orthography in Teaching, In: J. Teodorović (Ed.), *Proceedings / International scientific conference Improving quality of education in elementary school*, 14. 10. 2016, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja; Jagodina: Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Krajujvcu, 369–374.

Стевановић, Ивковић (2017): Ј. Стевановић, Б. Ивковић, Значај језичке компетенције за постигнуће ученика из математике и природних наука, у: М. Марушић Јаблановић, Н. Гутвајн, И. Јакшић (ур.), *TIMSS 2015 у Србији – резултати међународног испитивања постојећих ученика 4. разреда основне школе из матемаике и природних наука*, Београд: Институт за педагошка истраживања, 207–219.

Стевановић (2020): Ј. Стевановић, Језичка култура у програмима разредне наставе: поредбена анализа, у: З. Опачић, Г. Зељић (ур.), *Програмске (ре)форме у образовању и васпитању – изазови и перспективе*, *Зборник радова са међународног научног скупа Програмске (ре)форме у образовању и васпитању – изазови и перспективе*, Београд: Учитељски факултет, 127–139.

Стевановић (1988): М. Стевановић, *Студије и расправе о језику*, Никшић: Универзитетска рибјеч.

Тејлијансиш-Клингер, Бедор, Пења (2018): С. М. Taliacich-Klinger, L. M. Bedore, Е. Рења, Preposition accuracy on a sentence repetition task in school age Spanish–English bilinguals, *Journal of Child Language*, Vol. 45, No. 1, 97–119.

Тичер, Мајер, Водак, Ветер (2000): S. Titscher, M. Meyer, R. Wodak, E. Vetter, *Methods of text and discourse analysis*, London: Sage.

Томасело (1987): М. Tomassello, Learning to use prepositions: a case study, *Journal of Child Language*, Vol. 14, No. 1, 79–98.

Томасело (2000): М. Tomassello, Do young children have adult syntactic competence, *Cognition*, Vol. 74, No. 3, 209–253.

Тривић, Стевановић (2012): Д. Тривић, Ј. Стевановић, Језичка и научна писменост: предуслов за ефикасно учење, у: Ј. Шефер, Ј. Радишић (ур.), *Стваралаштво, иницијатива и сарадња – Импликације за образовну праксу*, II део, Београд: Институт за педагошка истраживања, 159–185.

Фенг (2006): Z. Fang, The language demands of science reading in middle school, *International Journal of Science Education*, Vol. 28, No. 5, 491–520.

Ходсон (2009): D. Hodson, *Teaching and learning about science: Language, theories, methods, history, traditions and values*, Rotterdam: Sense.

Хогстром, Отандер, Бенкерт (2010): P. Höglström, С. Ottander, S. Benckert, Lab work and learning in secondary school chemistry: the importance of teacher and student interaction, *Research in Science Education*, Vol. 40, No. 4, 505–523.

Хоф (2014): Е. Hoff, *Language Development* (fifth edition), Belmont: Wadsworth.

Чутура, Вуловић (2016): И. Чутура, Н. Вуловић, Формулисање текстуалних задатака на основу математичких израза у четвртом разреду основне школе, *Зборник Иницијатива за педагошка истраживања*, год. 48, бр. 1, 106–126.

Џесп (1991): G. Jessup, *Outcomes: NVQs and the emerging model of education and training*, London, New York, Philadelphia: Falmer Press (A member of the Taylor & Francis Group).

Џи (2004): J. P. Gee, Language in the science classroom: Academic social languages as the heart of school-based literacy, In: E. W. Saul (Ed.), *Crossing borders in literacy and science instruction: Perspectives in theory and practice*, Newark, DE: International Reading Association / National Science Teachers Association, 13–32.

Џилинпалм, Викман, Холмгрен (2010): J. Gyllenpalm, P. Wickman, S. Holmgren, Teachers' language on scientific inquiry: methods of teaching or methods of inquiry?, *International Journal of Science Education*, Vol. 32, No. 9, 1151–1172.

Шлајкр (2019): A. Schleicher, *PISA 2018: Insights and interpretations*, Paris: OECD Publishing.

Jelena M. Stevanović

Emilija N. Lazarević

Institute for Educational Research
Belgrade

LANGUAGE CHARACTERISTICS OF WRITTEN DISCOURSE OF PUPILS IN JUNIOR GRADES OF ELEMENTARY SCHOOL (TIMSS 2019 IN SERBIA)

Summary: The analysis of language characteristics of pupils' written discourse indicates, among other things, the functional application of the acquired knowledge of the Serbian language and provides the insight into the quality of their language literacy necessary for the acquisition and application of knowledge in various scientific disciplines. The aim of the paper is to examine the linguistic characteristics (types of deviations) in pupils' answers to certain textual tasks regarding natural sciences in the TIMSS 2019 in Serbia. Moreover, we aim to establish to what extent the linguistic characteristics (types of deviations) of the answers reflect the standards of school achievement for the analysed age. The answers of three hundred pupils to three open-ended tasks from natural sciences have been analysed (each task belongs to one of the three examined areas in the TIMSS 2019). Pupils' language literacy has been assessed by the qualitative analysis of the content of their answers at the orthographic, grammatical/syntactic, and lexical-semantic level. The observed deviations refer to: inadequate application of spelling rules, formulation of clear and precise sentences, insufficiently developed ability to understand the meaning and the use of the words that belong to the general lexical system, indicating insufficiently developed linguistic literacy of the pupils. The types of language deviations in the analysed answers mostly concern the requirements prescribed for the basic and intermediate level of educational standards of achievement when these characteristics are considered in the context of educational standards for the end of the first cycle of education for the subject Serbian language. The obtained findings indicate that more attention should be paid to language expression when teaching all school subjects in junior grades of elementary school. Additionally, it is neces-

sary to revise national standards which will support the development of functional literacy, i.e. the competencies relevant to the knowledge society.

Keywords: language characteristics, language literacy, natural sciences, TIMSS 2019 in Serbia, fourth grade elementary school pupils.

Антонина В. Костић
Војкан Б. Стојичић
Универзитет у Београду
Филолошки факултет
Катедра за неохеленске студије

УДК 811.14'06'243
DOI 10.46793/Uzdanica18.II.329K
Оригинални научни рад
Примљен: 20. август 2021.
Прихваћен: 26. новембар 2021.

СТАВОВИ СТУДЕНАТА НЕОХЕЛЕНИСТИКЕ О ПРИМЕНИ ИКТ АЛАТА У РАЗВИЈАЊУ ФОНОЛОШКЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ¹

Айспиракџи: Рад представља покушај да се сагледа на који начин употреба савремених ИКТ² алата може допринети развијању фонолошке компетенције код студената модерног грчког језика. Учење новог фонолошког система у страном језику представља велики изазов. Последњих година интересовање за ову област поново је у фокусу, а фонолошка перцепција и продукција посматрају се из различитих перспектива. Циљ овог рада је да представи нови поглед на развијање фонолошке компетенције у модерном грчком језику код србофоних говорника, из перспективе изазова и могућности које пружа учење на даљину. Такође, у раду се анализирају ставови студената прве и друге године неохеленистике у вези са усвајањем фонолошке компетенције кроз призму употребе савремених мултимедијалних технологија у настави модерног грчког језика као страног. Додатно, како би се на адекватан начин усвојиле фонолошке карактеристике модерног грчког језика, у раду се указује на алтернативни приступ у креирању различитих типова вежби у писаном и усменом облику. Анализа резултата анкете с једне стране указује на то да су студенти неохеленистике свесни да и фонолошка компетенција има важну улогу у учењу страног језика, док са друге стране указује на то да студенти препознају и позитивно реагују на додатне дидактичке материјале. Такође, истиче се значај додатне мотивације којој доприносе предавачи, као и улога стратегија учења и коришћења додатних алата у овом процесу.

Кључне речи: ставови о фонолошкој компетенцији, модерни грчки као страни језик, србофони говорници, онлајн-настава, Мудл (Moodle).

¹ Овај рад настао је у оквиру пројекта „Језици и културе у времену и простору” (бр. 178002), који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије. Резултати анкете презентовани су на 14. интердисциплинарној међународној конференцији „Језик, књижевност, алтернативе”, која је одржана 15. и 16. априла 2021. године на Филозофском факултету Универзитета у Нишу.

² Информационо-комуникационе технологије (за више информација в. <https://dis.org.rs/sr/it-zanimanje/ikt-okvir/>)

УВОД

Усвајање другог или страног језика разликује се од усвајања првог, а како наводи Браун (2000: 4), ова разлика је врло видљива приликом усвајања фонолошког система, будући да за ученике овладавање изговором и правилима акцентуације у страном језику представља значајан изазов. Додатно, приликом усвајања новог језика, међујезички фонолошки систем захтева уско повезану интеракцију когнитивних и физиолошких процеса (Јеротијевић Тишма 2017: 39). Као и у процесу усвајања било ког другог знања, тако и у случају усвајања фонолошких аспеката страног језика не постоји само један исправни пут, већ су инструкције у овој области посматране из различитих перспектива, кроз коришћење разноликих метода и стављања фокуса на различите аспекте и стратегије учења (Трофимович, Гатбонтон 2006: 519).

Циљ нашег истраживања је да пружи кратак дијахронијски преглед у датој области, уз истицање изазова и перспектива које се отварају путем укључивања савремених ИКТ алата у образовни процес, односно кроз коришћење разноврсних платформи које доприносе значајнијој улози наставника у креирању материјала за учење, а које отварају пут и ка већој аутономији ученика у процесу усвајања језика. Најзад, за потребе овог рада испитали смо и ставове студената неохеленистике у вези са усвајањем фонолошке компетенције, као и у којој мери су алтернативне вежбе које су током зимског семестра постављане на платформу Мудл биле од значаја при усвајању сегментала и супрасегменталних елемената језика.

ФОНЕТСКО-ФОНОЛОШКА КОМПЕТЕНЦИЈА И НАСТАВА МОДЕРНОГ ГРЧКОГ ЈЕЗИКА

Током Другог светског рата у свету долази до великих друштвено-политичких промена. Са оваквим променама појавила се неизоставно и потреба „за брзим и ефикасним учењем страних језика, јер је за кратко време и на ефикасан начин требало обучити припаднике војних снага пословима дипломата, преводилаца, тумача, па и војно-безбедносних обавештајаца” (Стојичић 2016: 43). Као што је „основни циљ ASTP³ програма био стицање конверзацијске флуентности у језику, односно постизања високог нивоа у говорној продукцији” (Ричардс, Роцерс 1986: 44), тако је и аудио-лингвални метод посебну пажњу посвећивао обрасцима у циљном језику, као и подучавању фонолошких, лексичких и граматичких облика (Хумел, Френч 2010: 381). Искуство наставника било је од непроцењивог значаја, будући да је управо

³ *Army Specialized Training Program*

он имао главну улогу у исправљању грешака, постизању правилног изговора, те високог нивоа у говорној интеракцији и продукцији.

Осамдесетих година двадесетог века фонологија се посматрала из шире перспективе, дакле са комуникационог аспекта, а не са аспекта изучавања посебних гласова и звукова (Џоунс 1997: 103). Иако је овладавање звучним системом J2 био један од приоритета у настави страних језика током средине двадесетог века, фокус је касније прешао на синтаксу, уз појаву *хийџезе о крийичном љериоду*, којом се поставља претпоставка да након периода пубертета ученици нису у могућности да постигну изговор приближан изговору изворних говорника (Савил-Тројк, Барто 2016: 150).

Иако је комуникативни приступ у настави страних језика заменио различите методе и алтернативне приступе, чињеница је да се неки сегменти аудио-лингвалног метода могу још увек применити, будући да је повећана способност процесуирања и понављања фолошког материјала повезана са способношћу ученика да уочи обрасце у језику (Хумел, Френч 2010: 381).

Мора се у обзир узети и чињеница да постоје истраживачи који изговор близак изговору изворних говорника не сматрају више релеватним за овладавање језиком⁴. Ипак, одређене студије су показале да одрасли могу бити чак и успешнији од деце приликом развијања изговора на страном језику, посебно у почетним фазама учења (Нуфилд 1980; Тарон 1978; Сно, Хофнагел-Хол 1977). Тако и данас наставници често истичу одређене моделе говора као престижне, подстичући на овај начин идеал говора налик на изворни (Левис, Мојер 2014: 276). Ипак, како наводи Дурбаба, „идеја о постојању критичног периода темељи се на најмање два аргумента – одређени аспекти језика заиста се након детињства и ране адолесценције могу усвајати само уз велики напор и релативно ограничену шансу за успех. Један од најочигледнијих примера представља изговор (премда ни он није директно зависан од латерализације, већ од процеса формирања говорног апарата и његове адаптације на гласовну структуру L1)” (Дурбаба 2011: 76).

Резултати истраживања које је спровела Циарциони (2011: 456) показали су да се добро организованом наставом може побољшати изговор ученика страног језика⁵, упркос потенцијалним ограничењима која се јављају, као што су мања могућност контакта са наставницима који су изворни говорници, ограничена изложеност том језику ван учионице, ограничена интеракција на

⁴ Њихови аргументи најчешће се темеље на поставкама Барила (1985) и Крашена (1982). Барил поставља *хийџезу крийичној љериода*, према којој је немогуће да одрасли усвоје изговор близак нативном.

⁵ До сличних резултата дошли су и други истраживачи (Кесада Васкез 2019; Левис, Мојер 2014). Анализирајући грешке које србофони говорници праве приликом усвајања ортографског система модерног грчког језика, Ламбропулу и Стојичић (2021: 679) истичу да је потребно усредсредити се посебно на усвајање изговора током наставе савременог грчког језика.

страном језику у свакодневном животу и ограничено време које је посвећено изучавању језика.

У нашем случају, захваљујући перманентној подршци надлежних грчких министарстава, студенти прве године неохеленистике имају прилику да 25% часова савременог грчког језика искористе за усавршавање правилног изговора, будући да језичке вежбе изводе контрактуални лектори, изворни говорници модерног грчког језика. На старијим годинама тај проценат је још већи, тако да у завршној години студија неохеленистике готово 80% ових часова студенти имају са страним лекторима. Оваква прерасподела стручно-апликативних часова између страних и домаћих лектора доприноси постизању бољих резултата студената у продуктивним језичким вештинама.

Како смо до сада видели, искуства у језичкој учионици су веома важна приликом процеса усвајања језика који је под утицајем ставова и очекивања ученика (Кизи, Анатолевна 2020: 498). У обзир би требало узети и капацитете фонолошке меморије ученика, будући да се приликом комуникативног приступа велики нагласак ставља на усмену продукцију и рецепцију (Хумел, Френч 2010: 381).

Током првог семестра основних академских студија студенти неохеленистике се упознају са гласовима грчког језика, графемама, диграмима, дифтонзима и псеудодифтонзима, као и алофонима фонема [ɣ] – /ɣ/j/η/, [χ] – /x/ç/ и [κ] – /k/c/. Уче правила монотонске акцентуације речи, гласовне алтернације попут синкопе, елизије и апокопе. Најзад, посебна пажња се поклања правилном изговору лабијала [β/π/φ/μπ], дентала и денталних фрикатива [vτ/τl – δ/θ], гутурала [κ/γ/χ/γκ], те бидентала [τσ/τç], као и правилном изговору комбинација вокала [αυ/ευ]. Како се у модерном грчком језику поштује начело етимолошког правописа, у средишту нашег интересовања током наставе савременог грчког језика су фонеме /i/⁶, /e/⁷, /o/⁸ и /u/⁹, које на основу нашег досадашњег глотодидактичког искуства представљају највећи изазов у учењу савременог грчког језика. Управо због сложености фонетско-фонолошког система предавачи на Катедри за неохеленске студије приступају изради додатних материјала и вежби, како би студенти на што лакши начин усвојили правила која се односе на ортоепију, ортографију, ортофонију и ортотонију у савременом грчком језику.

⁶ Обележава се трима графемама [ι/η/υ] и трима диграмима [ει/ου/υι].

⁷ Обележава се једном графемом [ε] и једним диграмом [αι].

⁸ Обележава се двома графемама [ο/ω].

⁹ Обележава се једним диграмом [ου].

ПРИМЕНА ИКТ АЛАТА У НАСТАВИ

Промена приступа настави страних језика била је под утицајем нових истраживања и теорија, које су утицале на развој ове области, како у другим гранама тако и у области фонологије. Међутим, не сме се занемарити ни утицај промена на светском нивоу, које можда нису у директној корелацији са наставом, али засигурно утичу на начин на који се она изводи. Тако је немогуће занемарити и утицај који је епидемија ковида 19 имала на наставу језика последње две школске године.

У једном истраживању, спроведеном међу студентима за време пандемије (Мајкан, Кокорада 2021: 17), показало се да су велики утицај на процес учења страног језика имале и позитивне и негативне емоције као и механизми за суочавање са ситуацијом. Веома важну улогу су имали онлајн-извори који су студентима били доступни, као и могућност рада у онлајн-окружењу у коме студенти обично налазе ужитак. Аутори истраживања наводе да се ови механизми могу користити и у будућим захтевним ситуацијама, док је од користи неговати и способност студената да прате свој процес учења, као и активирати њихове позитивне емоције у овом процесу, оснажујући њихову прилагодљивост (Мајкан, Кокорада 2021: 17–18).

Још један значајан аспект онлајн-учења огледа се у могућности прилагођавања индивидуалним потребама студената. Тако мање успешни студенти имају могућност да добију више пажње и посвећености, док успешнији студенти имају приступ и захтевнијим задацима, који ће им помоћи да напредују (Мајкан, Кокорада 2021: 18). Такође, истиче се да се у онлајн-окружењу могу развити вештине комуникације студената, као и њихово веће самопоуздање (Халим, Хашим 2019: 5), уз обogaћивање наставе аутентичним материјалима и мултимедијалним садржајима из различитих извора (налик на *YouTube*, или *Wikipedia Spotify* платформе) (Пазила и др. 2019, у Бејли, Ли 2020: 179).

Ипак, постоји могућност да ова врста наставе ограничи говорну продукцију ученика (Симин, Хејдари 2013: 12733), као и комуникацију између наставника и ученика (Шамли, Фил 2012: 153). Тако, на пример, аутори који су истраживали ставове студената и наставника арапског језика долазе до закључка да је настава у учионици далеко ефикаснија од онлајн-наставе (Ритонга и др. 2021: 88). Када је реч о фонолошкој компетенцији, употреба технологије може наставницима олакшати презентацију и симулацију продукције звукова, као и говорних образаца (Нурхајати 2019: 15). Тако је истраживање које се тицало курса фонологије на онлајн-платформи *Edmodo* показало да су студенти у процесу усвајања фонологије били проактивнији, самосталнији и истицали су могућности приступа материјалима без временског или просторног ограничења (Нурхајати 2019: 31).

Мишљења смо да је и онлајн-наставу могуће подједнако добро организовати попут институционалне наставе у језичкој учионици, уколико се

онлајн-активности стратешки добро испланирају. То подразумева низ корака и предрадњи које је неопходно испоштовати како би онлајн-час био сврсисходан, интерактиван, продуктиван и занимљив. Треба одредити активности, поставити квизове и лекције у дигиталном формату, обезбедити пружање повратних информација, подстакнути студенте да активно учествују на форумима путем постављања питања и покретања креативне дискусије и, најзад, предвидети довољно времена како би се све ове активности могле реализовати. Онлајн-настава не треба ни у ком случају да се своди на постављање директоријума, фолдера и докумената различитог формата (*pdf*, *word*, *pptx*, *excel* и сл.) на платформу која је одабрана за држање наставе.

Чињеница је да овакав вид наставе захтева од наставника максималну ангажованост и додатно улагање времена, посебно имајући у виду чињеницу да се са моделом наставе на даљину велики број наставника сусрео тек након проглашења епидемије корона вируса. Предавачи који нису имали потребу да током редовне наставе креирају дигиталне материјале и који нису у ранијем периоду користили ИКТ алате, нашли су се у ситуацији у којој је неопходно било уложити додатни напор како би за кратак временски период креирали интерактивне садржаје неопходне за реализацију наставног процеса у дигиталном окружењу. Посебно треба истаћи велику колегијалност коју су показали чланови колектива високошколских установа, с намером да се помогне колегама који се до сада нису сусретали са оваквим видом наставе.

Када је реч о коришћењу нових технологија у настави, на Катедри за неохеленске студије активно је у употреби платформа Мудл. Платформа је била од изузетне важности за подршку традиционалној настави, док је у време пандемије њен утицај порастао, будући да је, уз онлајн-предавања путем апликације Зум (Zoom), била једини начин да студенти приступе градиву, усвајају језик и припреме се за предиспитне и испитне обавезе. На платформама су доступни разноврсни материјали, вежбе, квизови и тестови намењени рекапитулацији градива, а у којима је фокус подједнако стављен на развијање све четири језичке активности. Осим тога, посебно на првој години студија, студенти могу додатно развијати своју фонолошку компетенцију кроз вежбе које се нуде на платформама.

Вежбе се у највећем броју случајева односе на одређивање акценатског слога, односно да ли је реч о окситоној, парокситоној или пропарокситоној речи. Сачињен је велики број звучних записа најфреквентнијих речи које се појављују током првог семестра, у којима се тражи од студената да обележе акценат на основу онога што су чули. Већи број вежби креиран је с циљем да се уочи правилна дистинкција између /γ/, /γκ/ и /γγ/, /φ/ и /θ/, /τ/ и /θ/, /δ/ и /ντ/, /τς/ и /τς/, /γχ/ и /γγ/, /ευ/ и /εφ/, /αυ/ и /αφ/, те да се усвоји правилан изговор и графија у скуповима /σμ/, /σβ/ и /σγ/ у којима је [s] звучно. Најзад, више вежби је посвећено увежбавању минималних парова попут [ˈpaθi] (πάθει), [ˈpaɫi] (πάλι), [ˈpaɾi] (πάρει), [ˈpaɻi] (παύει), [ˈpaʝi] (πάχοι),

[ˈraʃi] (πάχη), [ˈraʃi] (πάτου)¹⁰, као и паронима у којима је једина разлика у акцентованом слогу попут [skerɪ] (σκελή – σκέλη), [nomos] (νόμος – νομός), [fora] (φορά – φόρα), [ala] (αλλά – άλλα) и слично. Увежбавање ортографије на примерима хомофона није препоручљиво на самом почетку, будући да се фонема /i/ обележава трима графемама [i/η/v] и трима диграммима [ei/oi/vi].¹¹ Из свега горенаведеног јасно је да се пуна пажња мора посвети овим сегментима на самом почетку учења језика код србофоних говорника, како би се постигли што бољи резултати на периодичним и завршним евалуацијама знања. Стога се у настави подједнако користе и уџбеници, као и вежбе које су креирали предавачи на поменутој платформи.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Циљ нашег истраживања било је сагледавање ставова студената неохеленистике у вези са приступом који се користи у настави модерног грчког језика, са посебним освртом на усвајање фонолошког система грчког језика. Предмет истраживања било је испитивање ставова студената прве и друге године неохеленистике на Филолошком факултету Универзитета у Београду у вези са развијањем фонолошке компетенције, те заступљеношћу вежби за усвајање фонетско-фонолошких аспеката савременог грчког језика у приручницима, на часовима језика, као и на платформи Мудл¹². Почетна хипотеза је била да студенти редовно раде домаће задатке преко платформе Мудл и да су задовољни количином, обимом, креативношћу и различитошћу вежби које предавачи на њу постављају.

Спроведена метода је била анкетирање студената. Анкету су чинила укупно тридесет два питања. За потребе истраживања коришћени инструмент је био анонимни упитник, који је креиран на страници *Google Forms*¹³, а студентима је дат приступ путем курсева на платформи Мудл. Питања су самостално креирали аутори рада у складу са главним теоријским поставкама наведеним у теоријско-методолошком оквиру рада, са циљем да се испитају различити аспекти процеса усвајања фонетике и фонологије страног језика¹⁴. Први део анкете садржао је питања општег типа, док су се у другом делу

¹⁰ https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/glossology/show.html?id=459

¹¹ Нпр. [psilos] (ψηλός – ψιλόс), [klima] (κλίμα – κλήμα), [klino] (κλείνω – κλίνω), [pira] (πύρα – πείρα), [lira] (λίρα – λύρα) и сл.

¹² <https://moodle.fil.bg.ac.rs>

¹³ <https://forms.gle/1brKgtD12q2po8qy7>

¹⁴ Напомињемо да упитник није стандардизован, па добијени резултати не могу бити генерализовани.

испитивали ставови студената, те стратегије¹⁵ које користе при усвајању фонетско-фонолошких аспеката.

Од студената је пре свега затражено да искажу свој став по питању потешкоћа са којима су се сусрели приликом усвајања фонетских и фонолошких аспеката, као и по питању погледа на сопствену комуникативну компетенцију и изговор у модерном грчком језику. При испитивању ставова анкетираних коришћена је Ликертова скала¹⁶, док се у неколико питања од испитаника тражило да поређају по редоследу приоритета различите аспекте усвајања језика, односно да наведу стратегије и додатне изворе које су користили приликом развијања фонолошке компетенције.

Истраживање је обављено у марту 2021. године и у њему је учествовало 46 студената – 23 студента прве и 23 студента друге године ОАС. У наставку су приказани општи подаци испитаника.

Табела 1. Општи подаци

Пол	Узраст	Да ли сте пре почетка студија учили модерни грчки језик?	
мушки	19	34,8%	
	20	52,2%	
	21	6,5%	
женски	>22	6,5%	
		да	10,9%
		не	89,1%

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Када су упитани да ли су се сусрели са потешкоћама приликом усвајања фонетских и фонолошких начела савременог грчког језика, чак 52,2% студената је потврдно одговорило. Ипак, у случају усвајања изговора гласова у модерном грчком језику мањи проценат наводи да се сусрео са потешкоћама (21,7%). Када је реч о самопоуздању које студенти поседују по питању

¹⁵ Занимало нас је да ли студенти примењују директне (когнитивне) стратегије, попут елаборације, (ре)организације и понављања, компензационе стратегије, као и индиректне (метакогнитивне) стратегије, попут стратегија планирања, надгледања и провере. Најзад, желели смо да сазнамо да ли теже примени социјалне стратегије кооперативног типа или социјалне стратегије афективног типа (Дурбаба 2011: 122–123).

¹⁶ Поред сваког исказа, од студената је тражено да одаберу број од 1 до 5, у складу са мером у којој се слажу са одређеним тврдњама, а које су се односиле на став о личној компетенцији или о заступљености одређених типова вежби у приручницима, на часовима језика или платформи Мудл, почевши од броја 1 (*уошййше се не слажем*) до броја 5 (*слажем се у йошййносййш*).

свог изговора и владања фонолошким аспектима, одговори су већином позитивни, па их наводимо у табели која следи.

Табела 2. Став студената према сопственој компетенцији

Питања	1	2	3	4	5
Сматрам да сам у потпуности усвојио/ла фонетска и фонолошка начела модерног грчког језика.	2,2%	8,7%	39,1%	41,3%	8,7%
Сматрам да имам одличан изговор модерног грчког језика.	2,2%	21,7%	30,4%	39,1%	6,5%
Сматрам да мој изговор неће моћи да се побољша у будућности и да сам достигао/ла свој максимум.	76,1%	15,2%	4,3%	4,3%	0%

У наредном сегменту упитника испитаници су означили у којој мери се слажу са исказима да су фонетска и фонолошка објашњења и правила или одређени типови вежби довољно заступљени у приручницима модерног грчког језика, односно на часовима предавања и вежби из Савременог грчког језика Г-1¹⁷, као и на платформи Мудл. Показало се да су ставови студената веома позитивни, будући да је преко 40% њих за свако питање на скали одабрало број 5 (*слажем се у њој/у њој*).

Посебно се истиче као веома позитивна чињеница у вези са заступљеношћу алтернативног приступа у појашњавању фонетских и фонолошких правила на платформи Мудл (56,5% студената бира број 5). Такође, веома је значајно да 78,3% студената наводи да се у потпуности слаже са ставом да предавачи обрађају максималну пажњу на исправљање грешака у изговору, као и да страни лектори обрађају довољну пажњу на изговор приликом вежби за развијање усмене продукције (67,4% студената бира број 5 на скали).

Када је реч о значају изговора за ниво комуникативне компетенције, 43,5% студената се у потпуности слаже са ставом да је неопходно да има изговор близак изворним говорницима како би могао да каже да добро зна модерни грчки језик. Ипак, када је реч о грешкама у изговору, одговори испитаника варирају. Наиме, када су упитани да ли се грешке у изговору могу толерисати, без обзира на ниво знања језика, студенти најчешће бирају број 5 на скали (30,4%). Ипак, значајан број студената наводи да се скоро уопште не слаже са овом тврдњом (21,7%) или да се делимично слаже (23,9%). Без обзира на став према значају изговора, студенти сматрају да је важно обратити пажњу на овај сегмент усмене продукције, па се 56,5% испитаника у потпуности слаже са тим да је неопходно да се на предавањима и вежбама модерног грчког језика инсистира на увежбавању изговора.

¹⁷ Реч је о курсу модерног грчког језика који траје један семестар (15 недеља) и има обим 1 + 7 часова недељно.

У наставку је од испитаника тражено да поређају по редоследу приоритета изговор, граматiku, вокабулар и тематске садржаје, на основу онога што сматрају да им је најважније да успешно савладају како би могли казати да добро говоре модерни грчки језик. Највећи број испитаника (47,8%) на прво место ставља вокабулар, затим следи граматика (23,9%), док само седам студената истиче да је најважнији изговор. Ипак, резултати показују да је тематски садржај најмање значајан по мишљењу студената, па га чак 39% студената ставља на последње место.

У последњем делу упитника истражене су стратегије и додатни алати којима се студенти служе како би развили свој изговор. Показало се да су студенти примењивали одређене директне (когнитивне) стратегије, попут (ре) организације и понављања, будући да су успостављали везе између нових информација и постојећег знања у области фонолошких особина неког језика – страног и изворног. Такође, препознате су и метакогнитивне стратегије, као што је стратегија провере, где је платформа Мудл имала важну улогу у поновној обради информација које до тог тренутка студент није успео да усвоји. Додатно, студенти су путем стратегије надгледања вршили размену информација и рекапитулацију знања. Наиме, укупно 19,6% испитаника наводи да је користило неке додатне странице или изворе осим оних понуђених у оквиру наставе. Ти студенти наводе да су користили странице *YouTube* и *WordReference* или да су слушали грчку музику, гледали филмове и читали новости на грчком језику. Упитани шта сматрају да би им додатно помогло у развијању изговора у савременом грчком језику, већина испитаника је од понуђених одговора¹⁸ навела чешћи боравак у Грчкој (80,4%), затим туторијале и снимке на апликацији *YouTube* или неким другим страницама (41,3%), већи број часова са страним лекторима (32,6%)¹⁹, конкретне инструкције по питању положаја говорних органа приликом изговора²⁰ (30,4%), додатне аудио-материјале (30,4%), додатне вежбе у писаном облику (23,9%), детаљније знање о фонолошком систему модерног грчког језика (10,9%) и детаљније знање о историјском развоју грчког језика (8,7%).

¹⁸ Испитаници су могли да одаберу више од једног одговора.

¹⁹ Овде се истиче значај социјалне стратегије кооперационог типа, у којој је од кључног значаја проналажење комуникационих партнера – изворних говорника.

²⁰ Интересантан је податак да у великом броју приручника који се користе у настави модерног грчког нема илустративних приказа положаја говорних органа. Иако је разумљиво да је највећи број приручника намењен учењу модерног грчког као другог језика, односно да су писани за нефилолошки профил, ипак би било добро узети у обзир и чињеницу да велики број катедри за неохеленистику у свету користи управо приручнике и дидактичке материјале које креирају колеге са грчких универзитета.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Анализом резултата анкете дошли смо до закључка да су студенти неохеленистике свесни да и фонолошка компетенција има важну улогу у учењу страног језика. Препознају и позитивно реагују на додатне дидактичке материјале, којима могу приступити у сваком тренутку, будући да су постављени на образовну платформу Мудл. Такође, истичу важност додатне мотивације приликом часова модерног грчког језика, којој доприносе предавачи, како изворни говорници, тако и домаћи лектори. Како наводе аутори (Мајкан, Кокорада 2021: 17), у онлајн-окружењу је веома важна улога наставника, који користећи све могућности које се пружају стимулише мотивацију ученика и подстиче позитивну атмосферу.

Иако се у складу са резултатима анкете показало да студенти предност дају усвајању вокабулара и граматичких целина, ипак перципирају да је за постизање високе комуникативне компетенције у страном језику неопходно познавање фонетско-фонолошких начела језика који уче. Такође, студенти сматрају да су у великој мери успешни у усвајању фонолошких аспеката модерног грчког језика, као и изговора, али и виде простор за напредак у будућности, на вишим годинама студија.

Као одговарајући начин да се студентима неохеленистике приближи ова област, те да се више времена посвети стицању фонолошке компетенције, као вид алтернативног приступа одабрали смо постављање додатних материјала на платформу Мудл. Предност дигиталних платформи и ИКТ алата је у томе што се материјали могу прилагођавати у сваком тренутку, у зависности од потреба и постављених дидактичких циљева, без изискивања додатних трошкова. Такође, будући да још увек не постоји одговарајући универзитетски уџбеник за учење савременог грчког као страног, који би био намењен искључиво србофоним говорницима, наставници и сарадници креирају сопствене дидактичке материјале, с циљем да студенти на најадекватнији могући начин стекну фонолошку компетенцију у модерном грчком језику.

Циљ нашег истраживања није био да изведемо генералне закључке о месту фонологије у усвајању страног језика, већ да дамо занимљив увид у начин на који је студенти неохеленистике перципирају. Истраживање је обухватило ограничен број испитаника, студената савременог грчког као страног језика, па се наши резултати не могу генерализовати. Било би занимљиво, у неким будућим истраживањима, извршити поређење ставова студената других језика, како бисмо стекли потпунију слику о перцепцији значаја фонологије у усвајању страног језика. Значајне увиде би могло да пружи и истраживање везе између ставова који студенти имају у вези са својим нивоом фонолошке компетенције и резултата које постижу приликом полагања усмених испита.

Такође, истичемо да у процесу усвајања фонолошких карактеристика страног језика значајну подршку могу да пруже нове технологије, којима се градиво представља на иновативне начине, уз прилагођавање индивидуалним потребама студената. Стога је важно имати у виду све изазове и перспективе које се пружају, пратећи развој у области технологије и дидактике, како би настава језика била интерактивна и занимљива, а студенти постизали још боље резултате.

ЛИТЕРАТУРА

Барил (1985): С. Burrill, *The Sensitive Period Hypothesis: A Review of Literature Regarding Acquisition of a Native-Like Pronunciation in a Second Language*, преузето марта 2021. са <https://eric.ed.gov/?id=ED265745>.

Бејли, Ли (2020): D. Bailey, A. Lee, Learning from experience in the midst of covid-19: Benefits, challenges, and strategies in online teaching, *Computer-Assisted Language Learning Electronic Journal*, 21(2), 178–198.

Браун (2000): С. Brown, The interrelation between speech perception and phonological acquisition from infant to adult, *Second language acquisition and linguistic theory*, 1, 4–64.

Дурбаба (2011): О. Дурбаба, *Теорија и пракса учења и настава страних језика*, Београд: Завод за уџбенике.

Јеротијевић Тишма (2017): Д. Јеротијевић Тишма, *Перцепција и продукција консонантског система у енглеско-српској међујезичкој фонологији*, докторска дисертација, Крагујевац: Универзитет у Крагујевцу, преузето марта 2021. са <https://nardus.mpn.gov.rs/bitstream/id/50882/Disertacija.pdf>.

Кесада Васкез (2019): L. Quesada Vázquez, *The Introduction of Rhythm Instruction in the English as a Foreign Language Classroom to Improve the Comprehensibility and Fluency of English for Specific Purposes Students*, doctoral dissertation, Universitat Rovira i Virgili, преузето децембра 2021. са <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/668385/TESI.pdf?sequence=1>

Кизи, Анатолевна (2020): О. Qizi, Y. Anatolevna, The Role of Phonetics in Language Teaching, *Science and Education*, 1(2), 495–500.

Крашен (1982): S. Krashen, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon: FairviewPark.

Ламбропулу, Стојичић (2021): М. Λαμπροπούλου, Β. Στόιτσιτς, <δ> ή <ντ>; <θ> ή <τ>; <γ> ή <γκ>; Συστηματικά λάθη κατά την εκμάθηση του ορθογραφικού συστήματος της ελληνικής γλώσσας από серβόφωνους φοιτητές, In: Th. Markopoulos, Ch. Vlachos, A. Archakis, D. Papazahariou, G. Xydopoulos, A. Roussou (Eds.), *Proceedings of the ICG14*, Patras: University of Patras, 671–683.

Левис, Мојер (2014): J. Levis, A. Moyer, Future directions in the research and teaching of L2 pronunciation, In: J. Levis, A. Moyer (Eds.), *Social dynamics of second language accent*, Boston, MA: DeGruyter Mouton, 275–291.

Мајкан, Кокорада (2021): М. Maican, E. Cocoradă, Online foreign language learning in higher education and its correlates during the COVID-19 pandemic, *Sustainability*, 13(2), 1–21, преузето марта 2021. са <https://doi.org/10.3390/su13020781>.

Нурхајати (2019): D. Nurhayati, Students' Perspective on Innovative Teaching Model Using Edmodo in Teaching English Phonology: A Virtual Class Development, *Dinamika Ilmu*, 19(1), 13–35.

Нуфилд (1980): G. Neufeld, On the adults' ability to acquire phonology, *TESOL Quarterly*, 14, 285–298.

Пазила, Хашим, Јунус (2019): F. Pazilah, H. Hashim, M. Yunus, Using technology in ESL classroom: highlights and challenges, *Creative Education*, 10(12), 3205–3212.

Ревитијаду, Тзакоста (2007): Α. Ρεβυθιάδου, Μ. Τζακώστα, *Η φωνολογία στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας*, Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Ритонга, Кустати, Будиарти, Лахми, Асмара, Курњиаван, Јенти (2021): M. Ritonga, M. Kustati, M. Budiarti, A. Lahmi, M. Asmara, R. Kurniawan, E. Yenti, Arabic as foreign language learning in pandemic COVID-19 as perceived by students and teachers, *Linguistics and Culture Review*, 5(1), 75–92.

Ричардс, Роџерс (1986): J. C. Richards, T. S. Rodgers, *Approaches and Methods in Language Teaching: a description and analysis*, Cambridge: Cambridge University Press.

Савил-Тројк, Барто (2016): M. Saville-Troike, K. Barto, *Introducing second language acquisition*, Cambridge: CUP.

Симин, Хејдари (2013): S. Simin, A. Heidari, Computer-Based Assessment: Pros and Cons, *Elixir International Journal*, 55, 12732–12734.

Сноу, Хофнагел-Хол (1977): C. Snow, M. Hoefnagel-Hohle, Age differences in the pronunciation of foreign sounds, *Language and Speech*, 20, 357–365.

Стојичић (2016): В. Стојичић, *Рецептивне језичке активности у универзитетској настави савременог језика – релације између модерног и српског језика*, докторска дисертација, Београд: Филолошки факултет, преузето марта 2021. са <https://harvester.rcub.bg.ac.rs/handle/123456789/4826>.

Тарон (1978): E. Tarone, The phonology of interlanguage, In: J. C. Richards (Ed.), *Understanding Second and Foreign Language Learning*, Rowley, Mass: Newbury House, 15–33.

Трофимович, Гатбонтон (2006): P. Trofimovich, E. Gatbonton, Repetition and focus on form in processing L2 Spanish words: Implications for pronunciation instruction, *The Modern Language Journal*, 90(4), 519–535.

Халим, Хашим (2019): M. Halim, H. Hashim, Integrating web 2.0 technology in ESL classroom: A review on the benefits and barriers, *Journal of Counseling and Educational Technology*, 2(2), 1–8.

Хумел и Френч (2010): K. Hummel, L. French, Phonological memory and implications for the second language classroom, *Canadian Modern Language Review*, 66(3), 371–391.

Циарциони (2011): E. Tsiartsioni, Can pronunciation be taught? Teaching English speech rhythm to Greek students, *Selected papers on theoretical and applied linguistics*, 19, 447–458.

Џоунс (1997): R. Jones, Beyond “listen and repeat”: Pronunciation teaching materials and theories of second language acquisition, *System*, 25(1), 103–112.

Шамли, Фил (2012): S. Shyamlee, M. Phil, Use of technology in English language teaching and learning: An analysis, *International Conference on Language, Medias and Culture*, 33, 150–156.

Antonina V. Kostić

Vojkan B. Stojičić

University of Belgrade

Faculty of Philology

Department of Modern Greek Studies

THE USE OF ICT TOOLS IN THE DEVELOPMENT OF PHONOLOGICAL COMPETENCE IN L2 SERBIAN STUDENTS OF MODERN GREEK LANGUAGE

Summary: This paper aims at emphasising the importance of Information Communication Technology tools in contributing to the development of phonological competence of Serbian L2 learners of Modern Greek. Learning a new phonological system in a foreign language is a challenge and interest in this area has been in focus again. Phonological perception and production are viewed from different perspectives. The aim of this paper is to present a new view on the development of phonological competence in Modern Greek language, from the perspective of challenges and opportunities provided by distance learning. Also, the paper analyzes the attitudes of students of the first and second year at the Department of Modern Greek Studies regarding the use of modern multimedia technologies in teaching of Modern Greek as a foreign language. The advantage of digital platforms and ICT tools is that the materials can be adapted at any time, depending on the needs and set teaching goals, without requiring additional costs to reprint the materials. In addition, since there is still no appropriate university textbook for learning Modern Greek as a foreign language which would be intended exclusively for Serbian speaking students, teachers create their own materials, in order for students to acquire phonological competence in Modern Greek in the most adequate way.

Keywords: perceptions of phonological competence, Modern Greek as a foreign language, Serbian students, alternative approach, online teaching, *Moodle*.

Неда М. Маенза
Универзитет Сингидунум
Пословни факултет
Катедра за стране језике

УДК 811.133.1'243-057.875
DOI 10.46793/Uzdanica18.П.343М

Стручни рад
Примљен: 10. септембар 2021.
Прихваћен: 26. новембар 2021.

АКЦИОНО ИСТРАЖИВАЊЕ У ФУНКЦИЈИ ПОБОЉШАЊА ВЕШТИНЕ ПИСАЊА ФРАНЦУСКОГ ЈЕЗИКА

Айстџракиј: Акционо истраживање у функцији побољшања вештине писања француског, као другог страног језика, покренуто је ради решавања потешкоћа при писању на страном језику. Главни циљ овог истраживања је подизање нивоа писмености и побољшање квалитета писаног изражавања на француском језику код студената. Примењена је дескриптивна метода. Технике које су коришћене током истраживања су посматрање тренутног стања и праћење тока истраживања кроз технику тестирања. Техника интервјуисања, кроз фокус групне разговоре, коришћена је пре и после спроведеног акционог истраживања. Истраживање је указало да примена различитих занимљивих и несвакидашњих активности доводи до позитивних резултата. Значајно је што су кроз ово истраживање учесници потврдили напредак у описмењавању на француском језику. Указало се на све оне спорне моменте и омашке које су до сада правили како из несигурности тако и из незнања. Као кључна рефлексија овог акционог истраживања, издваја се дужина трајања фокуса студената и уложеног времена да се одређена активност уради. Увид из спроведеног акционог истраживања би могао да послужи многим наставницима-практичарима за подизање квалитета рада и испорученог знања, све у циљу бољег коришћења и конкретне примене теоријски стечених језичких умећа и искустава.

Кључне речи: француски језик, други страни језик, вештина писања, студенти, акционо истраживање.

УВОДНА РАЗМАТРАЊА

Акциона истраживања представљају новији тренд у побољшавању и јачању васпитно-образовне праксе и тиме заслужују посебну пажњу будући да је недовољан број како теоријских радова тако и емпиријских истраживања који се баве овом проблематиком (Максимовић, Манчић 2013). Акционо истраживање представља специфичну врсту истраживања које у себи интегрише акцију и истраживање. У самом процесу истраживања долази до промена у постојећој васпитно-образовној пракси, нових сазнања и њихове

инкорпорације, конкретизације и примене (Пешић 1989), где наставник кроз кооперативну активност својих ученика/студената истражује сопствену праксу и проналази простор за напредовање. Акциона истраживања се покрећу из разноразних разлога, од којих као најзначајнији издвајамо унапређење наставне праксе. С обзиром на њихову уплетеност и ослањање на акцију, ова истраживања се блиско доводе у везу са појмом праксе у најмодернијем смислу те речи (Максимовић 2012).

Управо ове особине акционог истраживања су нас навеле да овај тип квалитативне парадигме употребимо и покушамо да је применимо ради побољшања вештине писања код студената, јер је уочено да студенти имају потешкоће при писаном изражавању на француском језику. Желели смо да утврдимо на који начин је могуће подићи ниво писмености и вештине писања француског, као другог страног језика, доприносећи васпитно-образовној пракси. Ово истраживање испитује почетно стање у виду провере и процене знања кроз уводни диктат, а након активног рада кроз релевантне садржаје, додатно мимо планираних наставних активности на часовима, три пута на недељном нивоу у периоду од два месеца, наставник-истраживач утврђује стање и потенцијални напредак у писмености и вештини писања француског језика. Захваљујући евалуацији, добијене податке треба имплементирати у праксу и на тај начин унапредити један од сегмената наставног процеса.

Ово истраживање је спроведено с намером да се повећа писменост и поспешу вештина писања француског језика код студента који га изучавају као други страни језик, а да се притом примени начин рада који је другачији, интересантнији и интензивнији од уобичајеног, како би се код студената изазвало интересовање и како би били мотивисани да активно учествују у раду.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП РАДУ

Акциона истраживања разликује се од осталих педагошких истраживања јер су „еластична и флексибилно организована” (Банђур, Поткоњак 1999: 171), будући да се пројекат током акције коригује, допуњује, поправља, чак се из етапе у етапу по потреби и мења. Акционо истраживање се може дефинисати и као процес у ком практичари детаљно испитују феномене у курентној васпитно-образовној пракси (Ференс 2000), покушавајући да нађу решење за постојеће проблеме и незадовољство тренутним стањем. *Spiritus movens*, иницијатор и главни покретач једног акционог истраживања јесте потреба за променама које ће резултирати унапређењем васпитно-образовне праксе. Да би се једно истраживање овог типа спровело, неопходна је кооперативност и сагласност свих учесника и њихова добра воља да учествују у процесу мењања постојеће праксе и тако унесу новине у свој рад и усавршавање. Стога

је једна од најбитнијих карактеристика акционог истраживања учествовање практичара у истраживању и истраживача у акцији (Левин 1946).

Важно је нагласити социјалну или учесничку одлику акционих истраживања. Учесници истраживања активни су актери у свим фазама, не заузимају неутралан положај у односу на постојеће стање, већ учествују у акцији, мењајући васпитно-образовну праксу (Максимовић 2010). Акциона истраживања подразумевају активно учешће свих заинтересованих, јер се она не спроводе на људима, већ са људима (Ризон 1994). Улога истраживача није одвојена од оних на којима се истраживање спроводи, него су сви учесници укључени и узимају учешће у свим етапама истраживања, у зависности од својих потреба и могућности (Кениг, Цедлер 2001). Кундачина и Банђур (2004) сматрају да се акционим истраживањем тежи сазнању о предмету истраживања и оно представља „контролисану иновацију, односно покушај мењања и унапређивања васпитно-образовне праксе у којој се одвија” (Кундачина, Банђур 2004: 130). Акциона истраживања се сматрају значајним средством оснаживања наставника и средством истраживања, комбинујући неколико појмова: „непосредан циклус идентификације проблема, планирање интервенције, примене интервенције, евалуирање резултата, рефлексивну праксу, политичку еманципацију, критичку теорију, професионалан развој и истраживања практичара” (Максимовић, Манчић 2013: 60). Битна фаза евалуација омогућава процену успеха самог истраживања, као и утицај и одрживост у односу на постављене циљеве. Евалуација пружа повратне информације за све актере у истраживању (Максимовић 2012).

Приликом учења страног језика ученици/студенти користе различите стратегије као алат који им помаже да утичу на учинковитост, ефективност и ефикасност учења страног језика. Поред стратегија учења и уз њихову улогу у овладавању језиком, треба додати стил учења, став према учењу, мотивацију, страх и nelaгодност (Божиновић, Перић 2012). Наставник има битну улогу у образовном процесу и треба да инспирише ученике да пронађу и докуче своју сопствену мотивацију. Буарон (2010) тврди да наставници имају утицај и одговорност на самом часу, али да након тога, изван учионице, ученици сами морају да развијају своју сопствену мотивацију.

Француски језик се доживљава као леп, али комплексан језик. Славести га дефинишу као страни језик захтеван и тежак за савладавање. Такав став представља „субјективан дојам, јер тешко да говорник може бити објективан” (Јагуело 1988: 134). Учећи француски језик, могу се издвојити специфичне потешкоће са којима се сусрећу србoфони ученици и студенти, а као највећи изазов се издваја изговор француског језика који познаје назале и карактеристичне појаве попут елизије, везивања и хомофоније. Студенти најлазе на потешкоће при усменом и писаном изражавању, како у продукцији тако и у рецепцији, у разликовању поједине фонеме минималног пара. О

наведеној проблематици француске фонетике код ученика са подручја Балкана посебно се бавио Петар Губерина (1965).

Бајрић (2009), бавећи се дидактолингвистиком, сматра да су постојеће потешкоће, у усменом и писаном изражавању, проузроковане недовољним вежбањем и одабиром неодговарајућих метода при учењу вокабуларних, граматичких и фонетских партија, али и недовољно коришћеним знањима из матерњег језика, која могу бити од круцијалног значаја. Пивчевић (2018), у сарадњи са изворним француским говорницима, као и студентима француског језика са балканских подручја, бавећи се изговором, правописом, вокабуларом и граматику француског, као страног језика, закључује да су најчешћи проблеми са којима се сусрећу студенти француског језика управо изговор, вокабулар и граматика, а као последица тога произлазе потешкоће при усменом и писаном изражавању. Као кључни разлог наводи недовољно вежбање и залагање, али и непримерен и неадекватан избор метода.

Узевши у обзир све наведено, сматрамо да је корисно и подстицајно спровести акционо истраживање у функцији побољшања вештине писања француског, као другог страног језика, на терцијарном образовном нивоу, и на тај начин допринети унапређењу васпитно-образовне праксе.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Ово акционо истраживање у функцији побољшања вештине писања француског, као другог страног језика, покренуто је с циљем превазилажења потешкоћа при писању и побољшања вештине на нивоу писаног изражавања.

На Универзитету Сингидунум, где креатор овог истраживања ради, у другом семестру у оквиру редовне наставе на часовима француског језика се проверава вештина писања кроз диктат и кроз писање форме (званичне или незваничне) попут есеја или писма. Уочено је да студенти имају потешкоће при писаном изражавању на француском језику. Диктат који се ради у трећој наставној недељи послужио је као индикатор тренутног нивоа писмености и вештине писања на француском језику. Примећено је да постоји одређени ниво несигурности и насумичног писања француског, као и велики ниво интерференције са енглеским, као првим страним језиком. Стога се дошло на идеју да се спроведе акционо истраживање овог типа чији би се проблем могао дефинисати питањем са каквим потешкоћама се сусрећу студенти при писању на француском, као другом страном језику.

У складу са постављеним проблемом, дефинисан је предмет овог акционог истраживања: узроци који отежавају вештину писања француског језика код студената.

С обзиром на постављени предмет овог истраживања, дефинисали смо *Главни циљ*: подизање нивоа писмености и побољшање вештине писања

француског језика код студената. Сазнајни циљ нам је да на основу тока спроведеног акционог истраживања, исказа и искустава студената, опишемо сазнања са каквим потешкоћама, препрекама и интерференцијама се они сусрећу када пишу француски језик. Апликативни циљ је да, кроз изведене закључке и предлоге, сагледавајући резултате, укажемо на начине, методе и примере добре праксе за унапређивање вештине писања француског језика. Неопходно је указати на значај писмености на страном језику који се изучава.

На основу постављеног циља акционог истраживања одређени су истраживачки задаци.

1. Испитати шта студентима изазива несигурност и отежава правилно писање на француском језику.
2. Испитати да ли су студенти мотивисани да се посвете побољшању вештине писања француског језика.
3. Испитати студенте да ли редовно, континуирано и интензивно вежбање писања француског језика доноси напредак.

Као *узорак* овог акционог истраживања, одабрани су студенти који похађају часове предмета Француски језик 1 и Француски језик 2 на Пословном факултету и Факултету за туристички и хотелијерски менаџмент Универзитета Сингидунум у Београду. Одабрани студенти добровољно су приступили овом истраживању и дали пристанак за учествовање. Будући да наставник-истраживач већ извесно време ради и сарађује са студентима, одлучили смо се за овај пригодан узорак, будући да су то студенти који су активни и редовни на предавањима, отворени, показују афинитет и мотивацију за напредовање и усавршавање француског језика. Ниво знања којим владају зависи од године учења, а овде је реч о почетном нивоу А1 и средњем нивоу А2 (А2/1 и А2/2) према *Заједничком референцијном европском оквиру за учење, наставу и евалуацију језика* (CEFR 2018).

Методе, технике и инструменти истраживања. У овом истраживању примењене су методе, технике и инструменти који одговарају постављеном предмету, истраживачким задацима и унапред формулисаним циљевима. Коришћена је дескриптивна метода. Технике које су примењене током истраживања су посматрање тренутног стања и праћење тока истраживања кроз технику тестирања. Техника интервјуисања коришћена је пре и после спроведеног акционог истраживања. Од инструмената коришћени су тест и интервју.

Уводни диктат (као врста тестирања) урађен је ради одређивања нивоа знања и писмености из француског језика. Уводни интервју спроведен је с циљем да студенти искажу своја досадашња искуства и ставове док пишу на француском језику. Посебан део овог истраживања представљају материја-

ли који су дистрибуирани студентима и осмишљени тако да обухвате све оне потешкоће и несигурности које су уочене при уводном диктату. Фокус групни интервју на крају је спроведен да би показао ставове студената након обављеног акционог истраживања.

Организација испитивања. Акционо истраживање је спроведено од половине марта до половине маја 2021. са студентима Универзитета Сингидунум у Београду. Реализацији акционог истраживања приступило се онлајн, у складу са ситуацијом изазваном пандемијом корона вируса на глобалном нивоу.

Тренутна епидемиолошка ситуација није отежавала спровођење овог акционог истраживања, будући да је оно у целости изведено онлајн, путем друштвених мрежа и мејла. Претња која је могла да угрози спровођење овог истраживања је одбијање и незаинтересованост студената да прихвате учешће и занемаривање активности које су им прослеђиване, као и неразумеванье сврхе спровођења акционог истраживања. На самом почетку, при формирању групе студената за учешће у овом акционом истраживању, учесницима је објашњен појам акционог истраживања, поступци које оно користи, његов циљ и исход који се очекује. Студенти су били крајње расположени да учествују и да сарађују, врло лепо су прихватили ову акцију, изразито ведри, вољни и мотивисани за рад. Овде желимо да нагласимо да су студенти увек и све радо прихватили, чак и неочекивано промптно радили задате активности.

Ток испитивања. У првој фази овог истраживања спроведен је уводни диктат који је пружио увид у следећи корак, тачније одређивање најзаступљенијих грешака и несигурности при писању француског језика на које посебно треба обратити пажњу. Наставник-истраживач је након приступног диктата упутио изабраним студентима позив да учествују у акционом истраживању овог типа. Студенти, учесници истраживања, показали су велику заинтересованост и завидну мотивацију.

Наставник је саставио групу од 10 студената који показују афинитет и отвореност ка усавршавању и напредовању у француском језику. Креирана је Вибер група како би међусобна комуникација и повезаност била олакшана, али пре свега како би се и у групи комуницирало писаним путем на француском језику, што је и био први услов за све чланове групе: да комуникација буде искључиво на француском језику.

У другој фази, истраживач је тачно одредио план деловања, дефинисање улога и задатака, расподеле активности, праћење и вредновање истих, а у складу са детектованим потешкоћама и омашкама при писању француског језика. У овој фази студентима су дистрибуирани задаци и активности три пута недељно, тачније сваког другог дана. Активности су увек слате у Вибер групу и увек су биле објашњене до детаља на француском језику, уз поруку добродошлице. Од студената је увек захтевано да на тражени начин приступе и одраде активност, без давања временског рока и ограничења.

Трећа фаза подразумевала је праћење целокупног тока истраживања уз симултано и редовно бележење идеја, уочених ситуација, опсервација од стране истраживача, али и евентуалних примедби и увида самих студената. Током ове фазе осмишљен је протокол посматрања реакција студената по моћу којих је истраживач несметано могао да прати тренутно стање, као и резултате након сваке активности, с циљем дубљег залажења у испитивану проблематику.

Завршну фазу карактерише формативна и сумативна евалуација. Сама евалуација тока истраживања одвијала се од саме иницијације истраживања и током самог спровођења активности. Формативна евалуација се огледа у вредновању тока истраживања и током свих фаза. На тај начин се континуирано вредновало целокупно истраживање. Када су подаци прикупљени, анализирани и интерпретирани, извршена је сумативна евалуација како би се утврдила сврсисходност писаног садржаја, као и то да ли је акционо истраживање допринело мењању и побољшавању писмености и вештине писања код студената који учествују у истраживању.

Анализа података. Подаци добијени кроз фокус групне интервјуе, као и запажања добијена кроз посматрања пре, током и после самог истраживања, обрађени су квалитативним путем и интерпретирани су описно. Обрада добијених података извршена је у виду интерпретације кроз анализу садржаја.

АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

Кроз први фокус групни интервју са учесницима истраживања, анализирајући и коментаришући уводни диктат, наставник-истраживач је, заједно са студентима, увидео на које недоумице и потешкоће наилазе студенти током писања диктата и детектовао неправилности, те смо на тај начин добили одговор на први истраживачки задатак: студенти у писању не разликују инфинитив глагола од партиципа прошлог (*participe passé*); не препознају у којим ситуацијама се дуплира консонант; акцентују *e* испред сугласничке групе; заборављају финално *-s* које означава множину (иако имају детерминант за множину *les, des, ces...*); не разазнају и не пишу адекватан наставак за садашње време (*Présent*); не разликују треће лице јединине садашњег времена помоћног глагола *avoir* – *a* од предлога *à*; заступљена је велика интерференција и међудејство енглеског језика и тзв. лажни пријатељи (*les faux amis*) – по дефиницији то је пар француских и енглеских речи које су по форми сличне, али имају у потпуности или делимично различито значење (*Oxford Advanced Learner's Dictionary*); не праве разлику када треба употребити једину *au* и множину *aux*; заборављају да акцентују *e* (*é*) код партиципа прошлог глагола прве групе на *-er*; у писању не разликују инфинитивни наставак *-er* и

наставак за имперфекат *-ais/-ait*; заборављају на слагање партиципа прошлог (не додају *-e* за женски род и *-s* за множину); у писању не успевају да напишу упитне речи и изразе *qu'est-ce que* и *est-ce que*; погрешно пишу француски везник *и* (*et*); не праве разлику у писању између присвојног придева *son* и садашњег времена глагола бити (*être*) у трећем лицу множине *sont*; не разликују писање назала *em* и *en*, односно *am* и *an*; заборављају на појаву елизије која је карактеристична за француски језик.

Кроз фокус групни интервју са свих 10 учесника овог акционог истраживања, дошли смо до спорних места и несигурности при писању француског језика, која су детаљно описана у претходним редовима. На питање „Да ли се осећате несигурно док пишете на француском језику?“, чак 9 од 10 испитаника је одговорило потврдно. Разлози несигурности су били слични: пре свега нередовна употреба француског језика, недовољна посвећеност вештини писања, али и забуна и конфузија коју им ствара енглески језик који уче и користе неупоредиво дуже од француског језика. Интересантно је поменути да највише кроз вештину писања уочавају велику сличност између енглеских и француских речи. На питање „Да ли вам познавање правила за читање француског језика помаже да лакше и сигурније пишете на француском?“, већина студената се изразило потврдно. Неки су се изјаснили да та правила за читање не доводе у везу са писањем, затим да им је лакше да нешто прочитају него да напишу, а доста испитаника је признало да и није имало прилику да често пише на француском језику, будући да се настава већ годину дана одвија онлајн, да наставник припрема презентације које након предавања буду доступне студентима и да је то разлика у односу на наставу у учионици када наставник све записује на табли а они, студенти, морају да пишу. Кроз питање „Шта вам је најтеже при писању француског језика?“, студенти су се сложили да им је француски изговор најизазовнији и да им то најчешће отежава не само да напишу реч или реченицу, већ и да је разумеју. Једна студенткиња је била посебно отворена и рекла свој став да врло ретко пише на француском и да сматра да је то највећа отежавајућа околност. На то је уследило питање „Колико често вежбате француски или пишете на француском?“, а одговор чак 9 од 10 студената је био да не пишу никада самостално, само на часовима или као домаћи задатак.

Питањем „Да ли бисте волели чешће и више да се посветите писању на француском језику на недељном или чак на дневном нивоу?“ тежили смо да докучимо мишљења и коментаре који се односе на други истраживачки задатак. Одговор свих студената је био афирмативан, изражавајући велику вољу и мотивацију да се посвете повећању писмености и побољшању вештине писања француског језика. Један студент је објаснио да сматра да вежбањем вештине писања може да побољша познавање граматичких и вокабуларних партија. Једна испитаница је потврдила да воли да пише диктате и да сматра да је од велике користи бити писмен на страном језику. На питање „Да ли

сматрате да вам овакав тип активности може помоћи у даљем напредовању при учењу француског језика?” сви студенти су потврдно одговорили и изразили велики интерес и вољу да учествују у оваквом типу истраживања које ће пре свега њима бити на корист и помоћи да се активно и редовно посвете писању на француском језику.

Активности и релевантни садржаји су додељивани студентима, у складу са детектованим грешкама, додатно мимо планираних наставних активности на часовима, три пута на недељном нивоу у периоду од два месеца. Итерације су следеће: видео о изговору француских гласова (подсетник како се изговарају и пишу француски гласови кроз карактеристичне примере); слушање песме *Qui sait*, коментарисање, навођење и бележење омиљеног стиха; вежбе дистинкције два хомонима (речи који се изговарају на исти начин – нпр. *a* и *à*; *ou* и *où*; *ces* и *ses*; *ont* и *on*); диктат у виду дописивања речи које недостају (*Dictée vocabulaire*; *Avantage ville/campagne*; *Fréquence*; *Transports*); у целости писање диктата који диктира изворни говорник, писање мејла пријатељу (*Mail à un ami*); писање разгледнице са путовања; писање празничне честитке (*Les Pâques*); писање мотивационог писма (прво је одслушан видео који је заправо диктат, затим је дата активност да самостално напишу мотивационо писмо користећи издиктирани модел); писање мејла према сопственом нахођењу (слободна тема); коментарисање филма (предлог – француски филм *Le Monde est à toi* који је приказиван на РТС-у 2, а након тога исказивање основне импресије о акцијама, сценама, глуми, глумцима).

Након спроведених свих предвиђених активности, организован је други, закључни фокус групни интервју како би се дошло до ставова и виђења студената након активног учешћа у групи акционог истраживања и докуцио одговор на трећи истраживачки задатак. У интервјуу је учествовало свих 10 испитаника. На питање „Да ли вам је користило учешће у овом акционом истраживању?”, свих десет студената је одговорило потврдно, без изузетка, показујући видно задовољство. Једна студенткиња је истакла како су јој све активности помогле, јер су корисне и разноврсне и нагласила да уопште није имала осећај да је нешто напорно или досадно, већ јој је све било опуштајуће и једва је чекала наредну активност. „Да ли сматрате да сте успели да унапредите вештину писања и да ли уочавате разлику у писању на француском пре и након ове акције?” – на ово питање испитаници су стопроцентно дали афирмативан одговор. Наводе да уочавају велику разлику, да су кроз ова вежбања научили и нове речи и вокабуларне партије. Сматрају да су грешке које су и правили током активности искључиво на корист њима самима и да се учи на грешкама. Једна студенткиња је посебно истакла да се сада осећа много слободније и сигурније када треба да се изрази писаним путем на француском језику. „Да ли сад боље разумете француска правила за читање и писање?” – сви учесници тврде да им је ово истраживање доста помогло у томе, али их је инспирисало и да наставе тиме да се баве и да им је створило

жељу да наставе са вежбањем. Једна студенткиња подвлачи значај писане комуникације и да сада уочава како се нека реч пише, да успева да прати логику „иако Французи када изговоре читаву реченицу звучи као једна изговорена реч”. Једна испитаница посебно наглашава да сада много боље разуме француске хомониме (речи које се исто изговарају, али различито пишу). „Да ли вам се допада овакав тип истраживања у функцији побољшања одређене васпитно-образовне праксе и да ли сматрате да је од значаја у вашем даљем напредовању француског језика?” – сви испитаници чланови фокус групног разговора су потврдно одговорили и сматрају да је овакав тип активности значајан и користан. Једна студенткиња истиче да би начин вежбања и активности увек требало да буде овако интензиван и да послужи као модел за будуће организовање активности и курсева страног језика. „Да ли има примедби?” – сви испитаници су одговорили негативно и навели само речи хвале. „Да ли вам је значила размена искустава и мишљења са својим колегама?” – студентима се допада када сарађују са својим вршњацима, када заједнички раде и деле своје увиде, дају своја појашњења. Посебно им се допала заједничка Вибер група која је специјално креирана и коришћена искључиво у сврху овог истраживања. „Да ли бисте прихватили да на дневном нивоу издвојите 10 до 15 минута и посветите их вежбању француског језика?” – сви студенти су одговорили афирмативно сматрајући да је овакав вид активности одличан начин да се остане у континуираном контакту са страним језиком, што и јесте окосница за напредовање и стицање сигурности при овладавању циљаним језиком. Неопходно је да оно што је научено буде примењено и коришћено, како у свакодневној приватној, тако и пословној комуникацији.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

На основу анализе одговора студената, као и континуираног праћења њиховог рада, можемо да закључимо да постоје многобројни фактори који им стварају изазове при писању француског језика. Битан закључак је да студенти јесу мотивисани и показују интересовање да се посвете побољшању вештине писања другог страног језика који изучавају. Томе је допринела и чињеница да је редовно, континуирано и интензивно вежбање допринело унапређењу вештине писања француског језика.

Посебан увид, који је произашао из реализованог акционог истраживања и који желимо да истакнемо, јесте дужина трајања фокуса студената и уложеног времена да се одређена активност уради. Након сваке задате активности и итерације овог истраживања, у чију сврху је коришћена Вибер група, студенти су све радо прихватили и неочекивано брзо одговарали и испуњавали задатак, пишући у Вибер групи, путем мобилног телефона. Чак 90% до 100% је био одзив и учинак сваког урађеног задатка. Када је настав-

ник-истраживач први пут затражио од учесника да задатак напишу и пошаљу на мејл наставника, одзив за одрађивање активности је био знатно мањи, свега 50%. Овом задатку се требало више и дуже посветити, елаборирати га, дати више утисака, закључака, те је било потребно одвојити више времена. Слободни смо да закључимо да су студенти вољни да раде, али да им активност не изискује много времена и да то могу да обаве „у ходу”, путем мобилног телефона. Овде бисмо скренули посебну пажњу, а сагледавајући тренутне генерацијске трендове, да наставници треба да размисле да у своју наставно-образовну праксу уведу интензивирани, али краће активности. Мотивација студената постоји, треба је одржати и прилагодити дужину трајања израде и посвећености задатку: уместо да се једном недељно задаје активност за чију је израду потребно сат времена, дистрибуирати краће задатке сваког дана, на пример по једну активност за чије је извршење потребно 10 до 15 минута. Тиме би студенти били у контакту са изучаваним страним језиком на свакодневном нивоу и био би одржаван континуитет у раду. На тај начин би се ослободили и фамилијаризовали са одређеним вештинама које су декретоване као изазовне.

Желимо да истакнемо још једну потенцијалну меру за унапређивање наставног процеса, која је проистекла из овог акционог истраживања: тип вежбања и активности кроз мобилно учење би се могао увести у редован курикулум, и то као почетна вежба на првом часу предавања – одвојити првих 10 до 15 минута часа и посветити се вештини писања на интересантан и забаван начин или као домаћи задатак, где би сваком студенту била додељена вежба којој би се посветио након часова, посебно ако би се кроз ту активност вежбало градиво обрађено на часу (било да је реч о граматичкој или вокабуларној партији).

Кључ доброг познавања француског језика у писаној комуникацији, као и осећаја комфора и сигурности, јесте у константном коришћењу. Битна особеност савладавања страног језика се и заснива на различитим методама и облицима рада који су најприхватљивији и најуспешнији за студенте како би овладали вештином писања и тиме отклонили непријатност и личну несигурност при коришћењу француског језика. Анализирањем, поређењем, испробавањем и тестирањем различитих метода рада и евалуацијом након одређене примене може се доћи до делотворније и плодносније праксе. Такав начин не мора нужно бити најприхватљивији и најуспешнији за сваког студента понаособ, као ни за сваку генерацију студената. Препорука је да сваки наставник треба да примењује акциона истраживања у свом васпитно-образовном раду и пракси, са својом групом ученика или студената. На тај начин може да утврди који метод рада и који програм је најадекватнији и најприменљивији када жели да промени неку постојећу праксу и поради на побољшавању и унапређивању исте, а у циљу напредовања у коришћењу и примењивању страних језика и ретенције знања својих студената.

Евалуација након одржаног редовног двомесечног дистрибуирања активности имала је изузетну улогу у побољшању писмености и вештине писања на француском језику. Ово акционо истраживање је указало на то да примена различитих занимљивих и несвакидашњих активности доводи до позитивних резултата. Значајно је што су кроз ово истраживање учесници утврдили све оне спорне моменте и омашке које су до сада правили како из несигурности тако и из незнања. Драгоцена су била упутства која је наставник-истраживач пружао током целог тока истраживања, али и размена искустава и импресија након сваке активности. Након спроведеног истраживања студенти су наставили са оваквим типом вежбања увидевши корист коју су им донеле активности за побољшање вештине писања, те би следеће истраживање могло да буде лонгитудиналног типа с циљем утврђивања да ли и какве ефекте на дуже стазе пружају интензивне вежбе за унапређење вештине писања. Акционо истраживање овог типа може се наставити у наредним циклусима, а у функцији побољшања осталих језичких вештина (вештине слушања, вештине читања и вештине говорења). Показало се да увођењем нових садржаја и заједничким радом (присуство осећаја заједништва и припадности групи) долази до повећања мотивације и позитивног облика компетитивности. Изразито је велика улога наставника, који је организатор и медијатор, који је ту да пружи упутства, да смернице, покаже емпатију, подели своја дугогодишња искуства и савете и пружи осећај доступности учесницима истраживања.

Реализација акционих истраживања би могла да помогне многим наставницима страних језика у подизању квалитета рада и испорученог знања, све у циљу бољег коришћења и конкретне примене теоријски стечених језичких знања, те да их охрабри да у свом окружењу предузимају овакав вид истраживања ради побољшања тренутног стања и незадовољства и самосталног решавања специфичних изазова у образовној пракси. Ангажовање наставника у истраживањима доприноси његовој професионалној аутономији. Сваки наставник може да буде акциони истраживач који ће у својој пракси утврдити који је програм и начин рада најприменљивији и најуспешнији када жели да промени неку постојећу актуелну васпитно-образовну праксу.

ЛИТЕРАТУРА

Бајрић (2009): S. Bajrić, *Linguistique, cognition et didactique: principes et exercices de linguistique-didactique*, Paris: PUPS.

Банђур, Поткоњак (1999): V. Bandur, N. Potkonjak, *Metodologija pedagogije*, Beograd: Savez pedagoških društava Jugoslavije.

Буарон (2010): M. Boiron, Comment motiver les apprenants: Innovation et créativité en cours de langues, *Motiver à apprendre et apprendre à motiver*, преузето 1. 5.

2021. ca <https://docplayer.fr/11923437-Comment-motiver-les-apprenants-innovation-et-creativite-en-cours-de-langues.htm>.

Божиновић, Перић (2012): Н. Воџиновић, В. Перић, Употреба стратегија учења у односу на знање и разину учења страног језика, *Методички огледи: часопис за филозофију одгоја*, 19(2), Загреб: Хрватско филозофско друштво, 115–135.

Губерина (1965): Р. Губерина, Исправљање изговора ученика који уче француски, у: В. Сркновић, И. Јурјевић-Гркинић (ур.), *Говор и њовјек. Верботонални систем*, Загреб: Артресор накллада, 215–231.

Заједнички европски оквир за живе језике (2018): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Volume with New Descriptors*, Council of Europe.

Јагуело (1988): М. Јагуело, *Catalogue des idées reçues sur la langue*, Paris: Editions du Seuil.

Кундичина, Банђур (2004): Е. Көниг, Р. Зедлер, *Теорије знаности о одгоју*, Загреб: Educa.

Кундичина, Банђур (2004): М. Кундичина, В. Банђур, *Акциона истраживања у школи (наставници као истраживачи)*, Ужиче: Учитељски факултет у Ужичу.

Левин (1946): К. Левин, Action Research and Minority Problems, *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46.

Максимовић (2010): Ј. Максимовић, Елементи и постулати акционих истраживања у педагогији, *Радови Филозофског факултета*, 12(2), Пале: Филозофски факултет Универзитета у Источном Сарајеву, 189–198.

Максимовић (2012): Ј. Максимовић, *Акциона истраживања у педагошкој теорији и пракси*, Ниш: Филозофски факултет.

Максимовић, Манчић (2013): Ј. Максимовић, Д. Манчић, Акцијска истраживања у функцији превенције вршњачког насилја, *Методички обзори*, 8(1), Пула: Свеучилиште Јурја Добриле у Пули, 59–70.

Оксфорд (n.d.): Faux amis, у: *Oxford Advanced Learner's Dictionary*, преузето 28. 8. 2021. ca <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/false-friend>.

Пешић (1989): М. Пешић, Истраживања практичара, у: М. Пешић (ур.), *Педагогија у акцији: методолошки приручник*, Београд: Филозофски факултет, Институт за педагогију и андрагогију, 143–163.

Пивчевић (2018): М. Пивчевић, Iskustva lektora stažista u nastavi francuskog jezika na Sveučilištu u Zadru, у: С. Гудурић, В. Радић-Бојанић (ур.), *Jezici i kulture u vremenu i prostoru*, VII/1, Нови Сад: Педагошко друштво Војводине, 493–503.

Ризон (1994): Р. Reason, Three approaches to participative inquiry, In: N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*, Thousand Oaks: Sage Publications, 324–339.

Ференс (2000): Е. Ferrance, *Action research*, Providence: LAB at Brown University.

Neda M. Maenza

Singidunum University

Faculty of Business

Department of Foreign Languages

AN ACTION RESEARCH STUDY ON IMPROVING STUDENTS' WRITTEN PRODUCTION IN FRENCH

Summary: An action research study on improving students' written production in French as a second language was initiated with the aim of solving the difficulties they encounter while writing in French. The main goal of this research is to increase the literacy level and improve students' writing skills in French. Descriptive statistics was used. The techniques used during the research are observation of the current state and monitoring the course of the research through the testing technique. The interview technique, through focus group discussions, was used before and after the conducted action research. The research findings indicate that the application of various interesting and unusual activities leads to positive results. The respondents confirmed they had significantly improved their writing skills in French by being actively engaged in this action research. The results also suggest that participants became more aware of mistakes they often made while writing in French either out of ignorance or insecurity. Students' attention span and the amount of time they are willing to invest in doing an activity stand out as the key outcomes of the research. The insights into this action research could hopefully help many teachers – educational practitioners to raise the quality of their work so that its practical application in the teaching process is of greater importance.

Keywords: French, the second language, writing skills, students, action research.

Весна С. Трифуновић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука У Јагодина
Катедра за друштвено-хуманистичке науке

УДК 316.42:37(497.11)
DOI 10.46793/Uzdanica18.II.357T
Стручни рад
Примљен: 1. октобар 2021.
Прихваћен: 3. децембар 2021.

ДРУШТВЕНА КРИЗА И ОБРАЗОВАЊЕ¹

Апстракт: У раду се разматра повезаност друштва и образовања и утицај друштвене кризе на функционисање система образовања. Намера је да се, прво, истакне потреба континуираног истраживања повезаности друштва и образовања и, друго, опише начин на који оба система „одговарају” на глобалне изазове, укључујући и пандемију ковида 19. У раду ће бити коришћена дескриптивно-аналитичка метода.

У првом делу рада дају се основна одређења термина важних за разумевање релације друштво–образовање. У другом делу рада аутор анализира како глобализацијски процеси и слабљење државе у међународним односима утичу на формално образовање. У трећем делу анализира се утицај радикалних промена у друштву и култури изазваних безбедносним претњама, као и утицај нових технологија на „природу” формалног образовања. Закључује се да изазови и ризици које носи „екстремна” садашњост својим комплексним деловањем образовне политике чине глобализованим.

Кључне речи: друштвене промене, друштвена криза, образовање, образовне политике, пандемија.

УВОД

Овај есеј се бави проблематиком друштвених промена и промена у образовању које показују да је обликовање образовних политика појединачних држава све више под утицајем међународне политике и под утицајем глобализоване светске политике. У есеју се полази од становишта да се, данас, образовне политике у Републици Србији све више формирају под утицајем међународне политике и недржавних актера.

Само у последњих неколико деценија улога државе у стварању образовних политика се мењала и пролазила кроз следеће фазе: 1) држава је имала улогу најважнијег субјекта у креирању образовних политика, 2) држава

¹Рад је настао као резултат истраживања у оквиру билатералног пројекта „Кризе, изазови и савремени образовни систем” који реализују Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу (Србија) и Филозофски факултет Универзитета Црне Горе (Црна Гора) (2021–2023).

преноси један део властитог суверенитета на интеграције којима тежи да припада, „користећи” образовање као инструмент хармонизације са њима – дели одговорност за креирање образовних политика са надржавним асоцијацијама, 3) у савремености долази до снажних глобалних утицаја који у највећој мери обликују образовне политике – држава се усклађује и прилагођава глобалним трендовима. Структуру есеја чине три целине: у првој целини биће приказана основна одређења следећих термина – друштвене промене, друштвена криза, међународни систем, образовање. У другој целини биће, прво, дато основно одређење државе и, друго, кратки осврт на њен утицај на образовање и креирање образовних политика. У трећој целини биће приказана основна одређења глобализације и приказан начин на који глобализујући процеси попут ковид 19 пандемије својим сложеним деловањем обликују развојне политике друштва, а образовне политике чине глобализованим.

Анализиране су монографске студије домаћих и страних аутора које представљају резултате теоријских анализа и емпиријских истраживања у чијем средишту су кретања на европској друштвеној и образовној сцени, а која су посредно или непосредно повезана са актуелном реформом образовања у Републици Србији; затим, студије које се баве вредносним аспектом образовања и које могу представљати основу за формирање образовних политика.

Сложени карактер посматраних појава захтева примену различитих метода и пратећих техника и инструмената. Кључ за њихово разумевање јесте развојност, као базична карактеристика свих посматраних чинилаца и поред извесне склоности друштва и образовања ка конзервирању достигнутих стандарда. Овакво истраживање превазилази могућности једног истраживача – захтева интердисциплинарни приступ и тимски рад. Намера је аутора, стога, да у овом раду истакне потребу истраживања основних обележја актуелних образовних политика које дефинишу однос према променама и начин њиховог прихватања. Те политике су израз односа према вредносним оријентирима који су довели до друштвених промена (2000) оличених у одбацивању социјалистичке и прихватању неолибералне стратегије развоја. Мењала се и стратегија образовања, нарочито су процеси подстакнути потписивањем Болоњске декларације (2006) довели до круцијалних промена у организацији формалног образовања и избору садржаја намењеног учесницима образовног процеса, који су пратили нову идеолошку парадигму.

ОДРЕЂЕЊЕ ОСНОВНИХ ПОЈМОВА

Друштвене промене показују, уколико се прати историјска перспектива – континуирано испољавање и, уколико се прати културолошка перспектива – модификације у испољавању. У овом есеју проблему друштвених промена се приступа кроз анализу њихове повезаности са вредностима и

културом: за живот у друштву човеку су неопходни системи оријентације попут вредности и оквири усмерења попут културних образаца. И системи оријентације и културни обрасци се преносе путем формалног образовања – образовање учествује у процесу културне трансмисије (Огбу 1989). Категорије оријентације, како их описује Агнеш Хелер, неопходне су за друштвени живот: „оне преузимају улогу биолошких инстинката потиснутих сузбијањем природних граница [...] указују на то шта треба изабрати а шта избегавати у најразличитијим сферама реалности” (Хелер 1983: 34). Категорије оријентације, према Едварду Сапиру, захтевају од појединца самообуздавање: „Стремећи култури, дакле, појединачно лично ја се чврсто везује за нагомилана културна добра свога друштва [...] зарад усмерења што га пружа свет (или, боље, један свет) културних вредности” (Сапир 1974: 89). Промена система вредности је, дакле, повезана са наметањем нове стварности и потребом да се стара ревалоризује.

У социолошком смислу друштвена промена је, према П. Хафнеру (1997), ново друштвено стање које обележава измена социјалне структуре, међуљудских односа, друштвених односа, система друштвених вредности и образаца развоја културе, док је друштвена криза посебан облик спровођења друштвене промене у условима максималног заоштравања друштвених противуречности, када старе друштвене структуре не могу да се прилагоде новим захтевима друштвеног развоја. Друштвену кризу карактеришу односи неусклађености, стагнације, противуречности у различитим социјалним сферама и она постаје дубља уколико је мања прилагођеност битних елемената друштвене структуре захтевима развоја (Хафнер 1997).

Грчка реч *krisis* (κρίσις) означава избор, одлуку, преокрет, опасност, одлучивање. Сама реч се односи на давање мишљења, процене или одлуке. Обележава неку кључну ситуацију, преломни тренутак или прекретницу. Том се речју означава нестабилна ситуација у социјалној, политичкој, економској димензији стварности.

Кризе се појављују на индивидуалном и друштвеном нивоу. На индивидуалном нивоу представљају повећану напетост, психичко оптерећење, изложеност стресу, отежану оријентацију у времену и простору у процесу одлучивања, односно представљају промену у уобичајеном функционисању особе. „На друштвеној разини показују пријетећу друштвену ситуацију у политичким, економским, социјалним и културним суставима. Представљају препреку, битну промјену која омета нормалан рад и изазива другу појаву као своју посљедицу [...] Кризом се означава врло тешко стање након којег се очекује или разрешење или катастрофа” (Ивановић 2014: 12).

Проналажење излаза из кризних ситуација, према В. Ивановић (2014), представља велики изазов – потребно је да „излаз” буде заснован на општем добру, општеприхваћеним хуманистичким вредностима и међуљудској повезаности. Проналажење излаза из кризних стања је важно и за појединца и за

друштво и за међународну заједницу. У том смислу улагање у образовање и стицање знања из различитих дисциплина може да пружи значајан допринос процесу изласка из кризе. Уочава се да је препорука В. Ивановић за излаз из кризних стања подударна са препорукама Међународне комисије за образовање у 21. веку које наглашавају потребу развијања четири стуба образовања у циљу припреме појединца за прилагођавање бројним убрзаним променама у друштву (Делор 1996).

Извештај Жака Делора „Образовање: скривена ризница” темељи се на „стубовима образовања”, који ће осигурати остваривање концепта целоживотног учења, а темеље се на учењу *да се зна, да се чини, да се живи заједно и да се буде*. Извештај је настао у доба када је, с једне стране, знање почело да се редефинише због убрзавања протока информација, док је, с друге, формално образовање споро одговарало на нове изазове. Извештај се ослања на *Белу књију* Европске комисије о расту, конкурентности и запошљавању (1993) у којој се појединац посматра као одговорна, савесна и активна особа, која кроз процес образовања стиче знања и способности за различите друштвене улоге.

Начин организације и функционисања система формалног образовања и учења (*on-line* настава) у условима безбедносних ризика (тероризам, здравствени ризици попут пандемије) са којима се данас сусрећемо, међутим, не пружају прилику да се развијају сви стубови образовања. Данас се формално образовање углавном усредсређује само на први стуб образовања (*да се зна*), док су други занемарени.

Један од основних појмова важан за разумевање света у коме живимо, као и одговарајућих стратегија образовања, јесте међународни систем. Међународни систем није само скуп појединачних држава, већ његову суштину одређује међусобна интеракција и односи међу државама који се успостављају. Према Џ. Нају (Joseph Nye), „[м]еђународни системи нису само државе које га чине. Међународни политички систем је образац односа између држава” (Нај 2006: 42). И према И. Јањеву, међународни систем је заснован на „интеракцији субјеката у оквиру овог система држава” (Јањев 2003: 18–19). Интеракција међу државама уобличава међународне односе, а њихова суштина или „битак” се налази у „трансакцијама свих врста које пресецају државне границе: политичким, безбедносним, економским, друштвеним, културним, еколошким” (Симић 2009: 9). Интеракција међу државама и трансакције које их прате, може се закључити, повезане су и са уобличавањем њихових образовних политика у мери у којој су појединачне државе „премрежене” међудржавним (или међународним) споразумима који обезбеђују доминацију надржавних регулаторних тела.

Образовање има велики значај за појединца и друштво, међутим, његов основни задатак се мењао кроз различите историјске епохе. Основни задатак образовања у тзв. новом времену јесте да повећа човекову прилагодљивост

вост динамици промена које настају и има циљ да подстакне развој вештина и способности које би требало да му олакшају способност прилагођавања друштвеним променама, што би значило да ће човекова будућност зависити од његовог образовања (Миладиновић 2013). Придавање тако битне улоге образовању је повезано са сталним реформама образовања како би, претпоставља се, обезбедиле његову повезаност са дешавањима у области економије, привреде и културе. Посебно, како би припремиле нове генерације за радне улоге у условима појачане информатизације и нових технологија. На крају, реформе образовања које се одвијају и у европском и другим образовним просторима су у функцији стварања глобалног образовања.

ДРЖАВА И ОБРАЗОВНЕ ПОЛИТИКЕ

Према реалистичком концепту, држава је „национални субјект међународних односа и њене одлике су: територија, становништво, државна власт, национална привреда и национална култура” (Димитријевић, Стојановић 1996: 106), што упућује на закључак да су државе најзначајнији субјект формирања укупне развојне политике, укључујући и образовне. У неолибералном концепту, међутим, државе не представљају најзначајније субјекте међународне политике, већ је много важнији значај „недржавних актера” који остварују утицај на развојне политике, а међузависност се проглашава основном светског друштва (Нај 2006: 17). У оквиру концепта „комплексне међузависности” који су представили Р. Киохан (Robert Keohane) и Џ. Нај (Joseph Nye), нарочито се истиче значај транснационалних субјеката у формирању међународних односа и инструменти комуникације попут тзв. трансвладине политике, која означава повезивање са политикама других влада, а не са националним интересом. У моделу комплексне међузависности се релативизује повезаност деловања државе и националног интереса.

Једна од димензија националног интереса је национална култура, под којом се подразумевају основне претпоставке које деле чланови једне националне заједнице о кључним питањима са којима се суочавају. Те основне претпоставке се разликују у различитим националним културама. Међузависност и интеграције у савремености, међутим, намећу вредносне системе који постају заједничка културна основа припадника различитих нација и држава и воде уједначавању културе, тј. воде ка глобализацији културе која је снажно повезана са хомогенизацијом образовања.

Кроз фазу глобализовања пролазе сва подручја друштва, као и образовање које је, такође, укључено у мрежу међузависности из које проистиче хомогенизација образовања или, практично, концепт глобалног образовања.

Глобални актери (пре свега, међународне организације) имају врло сличан поглед на то како треба да изгледа образовање у информатичком добу,

те често промовишу врло сличне принципе образовања и развоја уопште, који треба да буду прихваћени у већини земаља (Спасеновић 2019: 78).

Како би се једноставно могао дефинисати концепт глобалног образовања? Постоји више одређења, а једно од њих је саставни део Декларација о глобалном образовању у Мастрихту (2002) које је декларативног карактера – глобално образовање подстиче људе да виде реалност глобализованог света и да учине да свет буде место веће правде, једнакости и људских права за све (Кабезудо и др. 2008).

Смернице за глобално образовање (2008) наглашавају нови приступ образовању чији је циљ да омогући учесницима да разумеју светска питања и истовремено им пружа пожељна знања, вештине, вредности и ставове како би се суочили са њима. У том смислу, глобално образовање је процес индивидуалног и колективног развоја који омогућава трансформацију и самотрансформацију. У суштини, то је друштвена пракса. То је такође трајна „припрема” за живот, у коме стицање оперативних и емоционалних способности за анализирање и критичко размишљање о реалности омогућава ученицима да постану активни друштвени чиниоци (Смернице за глобално образовање 2008: 17).

Прокламовани циљеви глобалног образовања намећу одређени концепт образовања и креирају образовну политику државе.

Образовна политика је традиционално спадала у надлежност националних држава, а вредности на којима се заснивала везивале су се за националне интересе. На основу своје политичке снаге, држава је изражавала и преносила своје идеолошке и вредносне преференције и социјално-економске циљеве и на тај начин усмеравала праксу образовања и контекст у коме она делује (Деспотовић, Поповић 2014: 49).

Међутим, у протеклом периоду, под утицајем глобализације и посредством деловања међународних актера (нпр. ОЕЦД, Светска банка), приметан је снажан утицај глобалних токова у образовању на креирање националних образовних политика у већини земаља света. Тиме су одређене вредности, засноване на неолибералној економији и тржишним принципима, упливале и у подручје образовања (Спасеновић 2019).

Тумачењу повезаности глобализације и образовања, посебно у погледу ширења глобалног модела образовања, многи аутори су приступили са позиција теорије зависности и теорије светског система (Портној 2016: 66). У складу са овим схватањима, образовање је један од кључних механизма којима тзв. државе светског центра остварују моћ над другим државама. Сврха развијања и унапређивања образовних система широм света није, првенствено, да се обезбеди квалитетно образовање за све, него да се одржи неједнакост у оквиру светског система, са доминантном улогом утицајних, економски развијених земаља. Другачије речено, кроз образовање се усва-

јају основне вредности капитализма и прихвата као нормална хијерархијска природа поделе рада.

Фински стручњак П. Салберг (Passi Sahlberg) посматрао је глобалну реформу образовања кроз трендове GERM (Global Educational Reform Movement) (Салберг 2010, 2012, 2016, према Спасеновић 2019). Он је издвојио кључне карактеристике у трендовима глобалног образовања: повећана конкуритивност унутар образовног система, стандардизација у образовању, сужавање фокуса у наставном процесу на кључне наставне области, ослањање на корпоративни модел управљања, успостављање одговорности наставника за постизање образовних стандарда.

Образовне политике покушавају да дају одговор на изазове из друштвеног окружења, иновирајући систем образовања, прихватајући нове вредности и покушавајући да обезбеде функционалност и модерност. Често при томе морају да се суоче са конфронтацијом између нових и старих идеја, метода и пракси.

Глобализујући процеси доводе до низа перманентних промена у различитим „локалним” друштвима изазваних прихватањем неолибералне стратегије развоја. Усаглашавање са захтевима неолиберализма на подручју образовања довело је до „глобализације или хомогенизације образовања” (Барлоу, Робертсон 2003) у коме је одабир циљева и избор вредности сведен на прихватање стандарда. Пример за овакво поступање је процес хармонизације образовања унутар држава које желе да приступе Европској унији (ЕУ) са тзв. европским образовним простором.

Приступање ЕУ за сваку државу која жели да постане део ове интеграције представља велики изазов јер је неопходно у предприступном периоду имплементирати огроман број правних норми, обавезујућих за ЕУ, у националне правне системе. Процедура приступања због дуготрајности може да изазове извесни замор. Стога је Одбор за образовање и културу Европског парламента спровео у дело идеју да се образовни програми ЕУ отворе за треће земље са перспективом приступања у намери да се на подручју образовања оствари њихово приближавање ЕУ. образовање је, у овом контексту, према речима Д. Пак (2011), добило улогу интеграцијског доприноса у склопу процеса придруживања ЕУ. Стварање нових образовних политика и образовних програма у овим земљама је финансијски подржано од ЕУ. Дакле, реформе образовања у земљама чланицама ЕУ и земљама са намером приступања овој интеграцији су израз политичке воље владајућих групација неолибералног опредељења.

Земље тзв. западног културног круга спроводе реформе образовања које се крећу према централизацији у образовању стварајући контекст у коме управљачке структуре одлучују шта и како да се учи и чему школе треба да подучавају. Стандардизоване реформе образовања у функцији тржишта истичу потребу достизања истих циљева без обзира на културу и друштво

у коме се спроводе и усмерене су, прво, на „подизање прага и смањивање разлика у успеху како би се побољшали резултати тестова из писмености и математике” и, друго, на развијање способности, под којима се „не подразумева помагање људима у достизању сопственог циља, већ припремање за извршење циљева образовне политике” (Харгривс 2013: 12).

ГЛОБАЛИЗАЦИЈА И ГЛОБАЛИЗОВАНЕ ОБРАЗОВНЕ ПОЛИТИКЕ

Под глобализацијом се, најчешће, подразумева процес који тежи свеобухватности и јединствености света. Јелена Лончар (2005) истиче да глобализација остварује двоструки утицај, доводи до повезивања, али и развлашћивања: „Долази до процеса децентрализације те уступања моћи и суверености држава наднационалним тијелима” (Лончар 2005: 92). У огледу „Процеси глобализације” (2002) Боавентура де Соза Сантос такође истиче да се глобализација националне државе суочава са губљењем моћи и потребом да се прикључи транснационалним савезима. Сматра да глобализација може да створи нови модел друштвеног развоја, али и да изазове кризу у светском систему – међународном поретку.

У анализи међународног поретка често се полази од концепта „рачвања глобалне структуре” који је разрадио Џ. Розенау (James Rosenau), у коме постоје два система – систем суверених држава и вишесредиштан систем. Тако, реконцептуализацију промене у светској политици М. Ковачевић (2017) сагледава у светлу постојања „два паралелна међународна поретка (’поредак 1’ који је постојан и ’поредак 2’ који је контингентан)” (Ковачевић 2017: 184–185). Како истиче овај аутор, међународни односи су изложени променама и пролазе кроз фазу глобализовања, под којом подразумева мрежу међузависности на великим удаљеностима, тачније, мултиконтиненталним растојањима.

Изазови глобализације су отворили питање трансформације поретка у свету и питање стварања нових развојних стратегија, укључујући и образовне. „Проблем” са стратегијом је у томе што не постоји договорено дефинисање стратегије, а једна од уобичајених савремених дефиниција стратегију описује као одржавање равнотеже између циљева, начина и средстава; као идентификовање циљева; и као ресурсе и методе неопходне за испуњавање тих циљева (Фридман 2013).

Велику стратегију Џ. Гадис (John Lewis Gaddis) одређује као способност да се потенцијално неизмерне тежње помире с капацитетима који су нужно ограничени. Када се такве тежње не поклапају с практичним материјалним могућностима, резултат је неравнотежа. Велике силе на међународној сцени, примењујући велику стратегију у пракси, постижу амбициозне

циљеве, али губе из вида да су њихови економски капацитети ограничени. И тај образац се понавља. Ограниченост економских капацитета је нарочито видљива у суочавању света са пандемијом ковида 19.

Својеврсни изазов постојећем светском поретку и стварању нових развојних стратегија, укључујући и образовне, представља пандемија ковида 19. Х. Брандс (Hal Brands) и Ф. Гавин (Francis Gavin) у делу *COVID-19 and World Order* (2020) разматрају проблеме који се тичу изласка из „света ковида” у „свет после ковида”, затим глобалну стратегију јавног здравља, појачано ривалство у области технологије између САД и Кине и „прехрамбене нестабилности”, затим, будућност глобалне економије, глобалне политике и управљања – наглашавајући да свет више неће бити исти. Сматрају да је криза изазвана пандемијом ковида 19 била шок, али није била и изненађење – отворена су многа „стара” питања која захтевају „нове” одговоре. Сви набројани проблеми из наведене студије, може се закључити, непосредно су и посредно повезани са образовним политикама јер управо дешавања на овом подручју друштва могу да доведу до његове предности у области технологија, производњи хране, као и успешном суочавању са другим изазовима у савремености. Остаје, међутим, отворено питање да ли ће образовне политике које се суочавају са многим „старим” проблемима моћи да пруже „нове” одговоре.

Џ. Арквила (John Arquilla) и Н. Робертс (Nancy Roberts) у књизи *Post-Covid Grand Strategy* (2020) истичу да су кључни елементи велике стратегије – војни, економски, дипломатски, информативни капацитети и ресурси. Међутим, уколико стратегија занемарује друштво, као пресудну димензију, онда промашује свој циљ. Пример су Сједињене Државе које имају проблем да људе ставе на прво место јер држава која има највиши БДП на свету, већи од 21 трилиона долара, има систем управљања у коме више од половине становника или живи у сиромаштву или га дели један корак од финансијског слома. Постоји и друго лице друштвене димензије велике стратегије, које гледа споља и утиче на међународне интеракције са циљем да се преусмере токови културе и историје. Арквила и Робертс, такође, истичу да уколико стратегије нису окренуте домаћој економији и друштвеној обнови, тј. примењују се економски механизми који имају негативан утицај на просечног човека – државе постају неприпремљене да одговоре на нарастајуће кризе. Ковид је открио неприпремљеност једног броја држава да се суоче са овом врстом претње и сматрају да добра велика стратегија мора да штити људе од микроба исто као од ракета. Овој анализи би се могла додати констатација да управо образовне политике усмерене ка друштвеној обнови и добробити људи могу да допринесу стварању контекста у коме ће државе, али и појединци, моћи успешно да се суочавају са бројним изазовима и претњама.

У ауторском тексту „Кина и САД су пале на тесту пандемије” Џ. Нај истиче да је ковид 19 суочио човечанство са највећим тестом од 1918, када је од пандемије грипа умрло више људи него што је страдало у Првом свет-

ском рату. Сматра да у свету у којем границе постају порозније према свему, од дрога и незаконитих финансијских токова до заразних болести и сајбер тероризма, државе морају да користе привлачност своје меке моћи како би развиле мреже и институције које се баве новим претњама. Наглашава да није довољно размишљати о моћи над другима већ мора да се размотри и моћ са другима, тј. оснаживање других држава да остваре своје циљеве (на пример, да побољшају своју енергетску ефикасност или системе јавног здравља). Нај (2020) наглашава да у глобалној промени „која траје” мреже и повезаност постају важан извор моћи и безбедности.

Функционисање формалног образовања у условима пандемије је било пред великим искушењима које је превазишло ослањањем на нове технологије, тј. стварањем мреже и повезаности између различитих актера образовања. Ослањање на нове технологије је створило нову реалност у којој су већ видљиве и нове опасности.

Компјутерске технологије су обogaћене вредностима те постаје битно да се испита њихов утицај на животе људи, као и да се испита на који начин одређене технологије преображавају или подстичу неке од вредности (Хестер, Форд 2009). „Технологије нису неутралне [...] технолошке иновације не додају само нешто ново средини у којој се јављају, већ мењају целокупну средину, еколошки и структурално [...] сајберспејс технологије имају еколошку последицу на културу као целину” (Келнер, Гротуи 2009: 541). Нове технологије мењају начин на који људи стичу знања, начин на који размишљају, начин на који се односе према ауторитету, себи и другом човеку што, у крајњем исходу, води ка дехуманизацији и неизвесности. „Суочавамо се с новом будућношћу, чије је основно својство неизвесност” (Кантон 2009: 17). За сада нема прецизног одговора на питање у којој мери ће нове технологије изменити образовање: „Да ли ће нове технологије имати радикалне импликације по образовање, како неки сматрају, још увек је отворено питање” (Гиденс 2007: 512). Ипак, извесно је да ће развој нових технологија наћи своју примену у формалном образовању и извесно је да ће променити његову „природу”.

Развој информационо-комуникационих технологија (ИКТ) и повећан обим услуга у области отвореног *on-line* образовања пружају бројне могућности, али и представљају изазов за све нивое формалног образовања. Примена ИКТ у настави захтева обезбеђивање одговарајуће рачунарске опреме, испитивање потреба учесника образовног процеса и њихове дигиталне компетенције, техничку подршку итд. Неопходно је, стога, израдити стратешки документ који би одговарао потребама формалног образовања „за даљу изградњу инфраструктуре, институционалних и професионалних капацитета, као и низ мера у области осигурања квалитета онлајн-образовања” (Шћепановић, Кораћ, Лазаревић 2021: 32).

У контексту јачања мрежа и институција за суочавање са новим претњама, важно је нагласити потребу развијања система формалног образовања који својим укупним деловањем може пресудно да утиче на припремљеност како генерација обухваћених образовањем тако и укупног друштва да се суочи са кризним циклусима. Хомогенизација образовања може да оствари улогу повезивања и успостављања мреже сарадње међу земљама које „деле” исте вредности обликујући тзв. вишесредиштан систем. С друге стране, хомогенизација образовања може да представља и увод у његово „осиромашење” – пуку унификацију и стандардизацију која комплексност образовања своди на његову квантитативност. Стога је неопходно да укупна развојна стратегија укључује пажљиво избалансиран развој свих димензија друштва, посебно образовања које, у недостатку других компаративних предности, може да представља окосницу будућег развоја.

ЗАКЉУЧАК

Глобализована светска политика не познаје границе или их, уколико постоје – лако прелази. То показују и догађаји који прате пандемију ковида 19. Почетак пандемије и пратећа дешавања у различитим државама су показала да је врло лако и готово једновремено успостављена глобализована светска политика у равни примене медицинских процедура и епидемиолошких мера. И формално образовање, које је одраније прошло кроз тзв. хомогенизацију, пружио је јединствен одговор на опасност од погубног утицаја вируса: организационо и технички је било спремно да одговори новим изазовима и прилагодило се деловању у новим условима. Стварање универзалне перцепције (Харингтон 2020) омогућило је непосредан утицај на доношење државних мера у циљу отклањања најразличитијих опасности и превазилажења ограничења. Дешавања поводом пандемије показала су како групе стручњака у једној држави повезивањем са сличним групама у другим државама могу да утичу на усвајање глобалних безбедносних политика. Истовремено, показало се да међународне организације попут Светске здравствене организације имају моћ да наметну усвајање глобалне здравствене политике која, последично, доводи до наметања глобалних политика у различитим подручјима друштва, укључујући и образовање. Свет се налази на прекретници – кризе и изазови који га потресају умногоме мењају улоге различитих субјеката унутар држава и на међународној сцени, и показују да је и формално образовање активно укључено у тзв. глобализовану светску политику.

Наметање глобалних политика, као једино „исправних” и прихватљивих, повезано је са ризицима и претњама. Пандемија ковида 19 представља нову претњу за појединца и друштво због социјалне дистанце проузроковане мерама здравствене заштите: затварање школа, финансијска несигурност, не-

запосленост. Бројни алати дигиталне технологије за друштвено повезивање и пословање омогућили су, ипак, одржавање тзв. *онлајн* комуникације. Коришћење интернета, међутим, поред предности има и недостатке јер хиперреалност коју ствара води ка дехуманизацији. Комуникација без личног присуства атомизује појединца и осиромашује његову природу, чија је есенцијална потреба реална повезаност са другим људима.

У свету који је данас премрежен новим технологијама стварају се нова правила чија примена ће изменити његову досадашњу суштину. Пред нашим очима се одиграва титански судар старог и новог, чије је друго име криза. Кризе се понављају и стални су пратилац развоја људског друштва, што ће рећи да су претходне генерације које су сведочиле титанским сукобима успевале да превазиђу њихове негативне последице. Друштвене кризе доводе до дубоких промена и успостављају нове конфигурације друштвеног простора у коме неки елементи друштвене структуре потврђују свој значај, а други их губе. образовање, чини се, има прилику да се изнова покаже као незаменљиво.

ЛИТЕРАТУРА

- Барлоу, Робертсон (2003): М. Barlou, Н. Dž. Robertson, Homogenizacija školstva, u: Dž. Mander, G. Edvard (ur.), *Globalizacija: argument protiv*, Beograd: Clio, 81–96.
- Брандс, Гавин (2020): Н. Brands, F. J. Gavin, *COVID-19 and World Order*, Baltimore: John Hopkins University Press.
- Делор (1996): J. Delors, *Learning: The Treasure Within*, UNESCO.
- Де Соза Сантос (2014): В. D. S. Santos, *Procesi globalizacije, Reč – časopis za književnost i kulturu i društvena pitanja*, 68/14, Beograd: Fabrika knjiga, 5–64.
- Деспотовић, Поповић (2014): М. Despotović, К. Popović, *Strategije obrazovanja odraslih – želje, potrebe, mogućnosti i rezultati*, u: В. Knežić, А. Pejatović, Z. Milošević (ur.), *Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja odraslih u Srbiji*, Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, 47–68.
- Димитријевић, Стојановић (1996): V. Dimitrijević, R. Stojanović, *Međunarodni odnosi*, Beograd: Službeni list SRJ.
- Фридман (2013): L. Freedman, *Strategy A History*, Oxford: Oxford University Press.
- Гадис (2018): J. L. Gaddis, *On Grand Strategy*, New York: Penguin Press.
- Гиденс (2007): Е. Gidens, *Sociologija*, Beograd: Ekonomski fakultet.
- Хафнер (1997): P. J. Hafner, *Društvene promene i društvene krize danas*, *Теме*, 20/3–4, Ниш: Универзитет у Нишу, 327–337.
- Харгривс (2013): Е. Hargravs, *Predgovor*, u: P. Sahlberg, *Finske lekcije: šta svet može da nauči iz obrazovnih reformi u Finskoj*, Beograd: Novoli, 9–16.
- Харингтон (2020): K. Harington, *Špijuni koji su predvideli COVID-19*, pristupljeno decembra 2020, <https://www.danas.rs/svet/spijuni-koji-su-predvideli-kovid-19/>.
- Хелер (1983): А. Heler, *Vrednosti i potrebe*, Beograd: Nolit.

Хестер, Форд (2009): М. D. Hester, P. Dž. Ford, *Kompjuteri i etika u sajber-dobu*, Београд: Службени гласник.

Ивановић (2014): V. Ivanović, Појам кризе: концептуални и методолошки аспекти, *Међународне студије*, 14/2, Загреб: Libertas међународно свеучилиште, 9–29.

Јањев (2003): I. Janjev, *Међународни односи и спољна политика*, Београд: Институт за политичке студије.

Кабезудо, Кристидис, Деметриаду-Салтет, Халбартшлагер, Михај (2008): A. Kabezudo, K. Kristidis, V. Demetriadou-Saltet, F. Halbartšlager, Đ. P. Mihaj, *Smernice za globalno obrazovanje*, Lisabon: Severno-južni centar Saveta Evrope.

Кантона (2009): Dž. Kantona, *Ekstremna budućnost*, превод Ђорђе Трајковић, Београд: Clio.

Келнер, Гротуи (2009): M. Kelner, D. Grotui, Губљење наше душе у сајберспејсу, у: M. D. Hester, P. Dž. Ford, *Kompjuteri i etika u sajber-dobu*, Београд: Службени гласник, 540–544.

Ковачевић (2017): M. Kovačević, Међународни односи у доба теоријског pluralizma: о станју discipline и главним расправима почетком 21. века, *Међународни проблеми*, vol. LXIX, br. 2–3, Београд: Институт за међународну политику и привреду, 181–205.

Лончар (2005): J. Lončar, Globalizacija појам, настанак и трендови развоја, *Geodria*, 10/1, Zadar: Hrvatsko geografsko društvo, 91–104.

Миладиновић (2013): С. Миладиновић, Константе културног контекста и транзиција, *Култура*, 140, Београд: Завод за проучавање културног развоја, 333–353.

Нај (2020): Dž. Naj, *Kina i SAD pale na testu pandemije*, приступљено децембра 2020, <https://www.danas.rs/svet/kina-i-sad-pale-na-testu-pandemije/>.

Нај (2006). Dž. Naj, *Kako razumevati međunarodne sukobe, uvod u teoriju i istoriju*, Београд: Stubovi kulture.

Огбу (1989): J. G. Ogbu, *Pedagoška antropologija*, Загреб: Школске новине.

Пак (2011): D. Pack, Предговор: О односу образовне политике и европске интеграције, у: V. Domović i dr. (ed.), *Evropsko obrazovanje – koncepti i perspektive iz pet zemalja*, Загреб: Школска књига, 8–10.

Портној (2016): L. Portnoi, *Policy Borrowing and Reform in Education: Globalized Processes and Local Contexts*, New York: Palgrave Macmillan.

Сапир (1974): E. Sapir, *Ogledi iz kulturne antropologije*, Београд: Библиотека XX век.

Симић (2009): D. Simić, *Svetska politika, međudržavni i međunarodni poredak, svetska politika, globalni odnosi*, Београд: Ћигоја.

Спасеновић (2019): В. Спасеновић, *Образовна полијтика: глобални и локални процеси*, Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду.

Шћепановић, Кораћ, Лазаревић (2021): D. Šćepanović, I. Korać, B. Lazarević, The readiness of teachers for implementing information and communication technology in Serbian higher education institutions, *TEME*, XLV/1, Niš: Univerzitet u Nišu, 19–32.

Vesna S. Trifunović

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department of Social Sciences and Humanities

SOCIAL CRISIS AND EDUCATION

Summary: The paper discusses the relationship between society and education and the impact of the social crisis on the functioning of the education system. The challenges that society faces are reflected both in the way the formal education system works and in many other aspects, causing changes that, together, lead to the evolution of education. In the context of global challenges, such as pandemics, formal education faces the need to ensure continuity in work, as well as the requirement to adapt its own functioning to changed working conditions. New circumstances can, in principle, have a multiple impact: 1) to accelerate the process of homogenization of education, 2) to create social and other barriers in the modern education system, 3) to simplify the educational process and prevent the development of four pillars of knowledge presented by the International Commission on Education in the 21st century.

The paper emphasizes the need for continuous research into the relationship between society and education and, especially in the context of global challenges, the ways in which these two systems respond to challenges.

The paper uses descriptive-analytical method and analysis of secondary material (analysis of scientific publications that deal with issues of social crisis, education and the Covid-19 pandemic).

Keywords: social change, social crisis, education, educational policies, pandemic.

ПРИКАЗИ

Илијана Р. Чутура
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за филолошке науке

УДК 821.163.41.09 Ковачевић М.
811.163.41'38(049.32)
DOI 10.46793/Uzdаница18.II.373C
Примљен: 29. септембар 2021.
Прихваћен: 22. октобар 2021.

О РАЗВОЈУ СТИЛИСТИКЕ КАО ДИСЦИПЛИНЕ У СРПСКИМ НАУЧНИМ ОКВИРИМА

(Милош Ковачевић, *Српски стилистичари*, Београд: Српска књижевна задруга, 2021)

Књига Милоша Ковачевића *Српски стилистичари* представља преглед утемељења и развоја стилистике као научне дисциплине на српском истраживачком простору од самих почетака до данашњих дана, обухватајући временски период нешто дужи од једног века. У складу са том концепцијом и чињеницом да су кључне фазе и реални доприноси везани за поједина имена око којих се развијала одређена фаза или парадигма развоја стилистике, Ковачевић структурира монографију као низ чланака посвећених по једном стилистичару. Тако, уз пратеће делове (предговор, финални текст „Умјесто говора: интегрална стилистика”, регистар имена и биографско-библиографску белешку о аутору), књига садржи следеће чланке: „Богдан Поповић – оснивач научне стилистике код Срба”, „Белићеви погледи на стилистику”, „Стилистичке анализе Јована Вуковића”, „Проблеми и принципи стилистике Миливоја Павловића”, „Стилистички доприноси Милорада Ђорџа”, „Језик и књижевност у лингвостилистичком приступу Душана Јовића”, „Драгиша Живковић као лингвостилистичар”, „Стилистички доприноси Радоја Симића”, „О стилистици Нова Вуковића” и „Стилистички погледи и анализе Новице Петковића”.

Од десет текстова, два до сада нису објављена (о Миливоју Павловићу и Нову Вуковићу). Остали су објављени или интегрално или у сегментима, тако да текст „Стилистички погледи и анализе Новице Петковића” обједињује два рада, а у последњи текст, „Умјесто говора: интегрална стилистика” инкорпориран је чланак „Интегрална стилистика у настави српског језика”.

Текст о Богдану Поповићу отвара монографију, расветљавајући саме почетке научне стилистике код Срба. У своје време признат на пољима књижевне критике, књижевности и културе као „некрунисани краљ” (према Ковачевићевом цитирању Д. Јеремића), Поповић је заправо, уколико се

са данашњег аспекта сагледа његово бављење стилистиком, у овој области најактуелнији. Како Ковачевић наглашава, овај налаз изненађује јер је Поповић као стилистичар „најмање познат, најмање истраживан, као уосталом и аспект развоја стилистике и стилистичке мисли код Срба уопште”.¹

У даљем току текста о Богдану Поповићу Ковачевић ће показивати и доказивати своје тврдње изнете у уводним пасажима: да „на почетку српске научне стилистике стоји Богдан Поповић са својим стилистичким студијама и огледима. Истина малобројним, али зато неспорно изузетно вриједним. Јер они су већим својим дијелом, како ћемо видјети, издржали провјеру ово-вјековног бурног развоја стилистике, посебно оне лингвистичке”. Анализа у овоме тексту креће се у два правца. Први је уочавање и издвајање разлога због којих Поповић до сада није ни уочен као оснивач научно утемељене стилистике код Срба. Други је управо опозитан: издвајање оних елемената његових поставки који доказују да он то јесте.

Непримећено је и нерегистровано остало место Поповићево у оснивању и развоју наше стилистике због недостатка представника ове области на нашим просторима који би могли указати на Поповићев значај. С друге стране, и сам Поповић допринео је томе да се његова улога на овом пољу не препозна. Како нам се чини, у овој анализи се огледа један од најзначајнијих домета Ковачевићевих разматрања. Он уочава да Поповићева схватања, иако актуелна и данас а готово револуционарна у његово доба (прва трећина двадесетог века), нису подржана ни његовим експлицитним схватањима о значају стилистике, ни систематизовањем сопствених идеја, нити терминолошким решењима. „Уз то”, каже Ковачевић, „наслови су његових најзначајнијих стилистичких радова стилистички непровокативни, чак ни у једном нема ни помена стилистике, што је итекако могло утицати да у каснијим стилистичким преиспитивањима већ по наслову ти радови буду заобиђени. А да не говоримо о томе да је постојала и још, нажалост, постоји строга подјела 'ресора' између језика и књижевности, тако да сарадње и струјања идеја (толико неопходних посебно за стилистику) између тих двију дисциплина код нас, за разлику од других, готово и није било. А управо то је био захтјев лингвостилистике као прве научне стилистике”. Поповићеви пропусти или, како Ковачевић каже, *кривице*, нису случајни: он, по свему судећи, стилистику није сагледавао као аутономну дисциплину, него као несамосталну међудисциплину која захвата пресечне рубове теорије књижевности, књижевне критике, лингвистике, науке о књижевности.

Ковачевић овде посеже и за европским и светским контекстом развоја стилистике како би показао револуционарност Поповићевих идеја. Наиме, то је време обележено схватањем да је предмет стилистике колективни говорни језик (почев од Бајијевог *Тракийца о француској стилистичкој*, 1909), док

¹ Сви цитати су из књиге коју представљамо.

Богдан Поповић иде и корак даље: примењује лингвостилистичку анализу, и то до детаља, аналитички проведеноу, на језик књижевника појединца.

Поповић је – како се у књизи *Српски стилистичари* показује – иско- рачио ка савременој парадигми стилистике и захтевом да књижевна критика буде научна, да има статус науке, односно да се одрекне методолошки неу- темељене и „недоказиве” позитивистичке и импресионистичке критике. Или, како Ковачевић поентира цитирајући самог Поповића, да „престане бити елегантан импресионистички дилетантизам”. И управо овде долази до пуног изражаја Ковачевићево „истраживачко око”, вештина уочавања и повезивања факата од најширих светских кретања до детаља у корпусу. Тиме се заокру- жује онај други правац анализе овога текста – онај *доказни*, који Поповића инаугурише у оснивача научне стилистике код нас.

Овај део текста јасно говори о Поповићевим чувеним инсистирањима на аналитичко-синтетичком приступу, иманентној критици, објективности. Све то Поповић види у методи „реда-по-ред”, чије поставке налази у *Енгле- ској композицији и рејторици* Александра Бена. И управо овај кључни обрт биће, како Ковачевић каже, „захтјев у свим битнијим књижевнотеоријским правцима који су обиљежили XX вијек (нпр. код руских формалиста, код представника нове критике, код књижевних структуралиста)”. Осим тога, Поповић уочава недостатност термилошког система, блиску потпуном не- постојању адекватне терминологије, на пољу стилистике. Међутим, он овај проблем и не покушава разрешити нити дати предлоге, тако да Ковачевић закључује да критеријум терминологије Поповића „повезује, али и одваја” од „стилистичких струјања која су обиљежила већи дио XX вијека”. Овај про- блем резултира и тиме да се (лингво)стилистичке анализе Богдана Поповића могу разумети у својој пуној иновативности и (данашњој) актуелности само уз „превођење” на термилошки код савремене науке.

Утврдивши место и значај Поповића као оснивача савремене српске стилистике, Ковачевић илуструје актуелност његових стилистичких погледа двома теоријама у његовим стилистичким погледима – *теоријом о актуелном рашичлањивању реченице* и *теоријом о исказу*. Ковачевић у доказивању увек, у свом али и Поповићевом маниру, иде „ред по ред”, детаљно анализирајући Поповићеве текстове и увек дајући потврде у виду краћих или дужих цитата. У складу с том праксом и потребом, Ковачевић ће примерима поткрепити и свој налаз да су, поред ових двеју теорија, значајна и друга Поповићева запа- жања „која, да су на вријеме била уочена, не би чекала пола вијека да поново – на страни – буду откривена и преточена у теорије”. Наравно, Ковачевић неће оставити ни ову тврдњу без поткрепљивања доказима, те издваја и приказује све оно што је Богдан Поповић наводио у својим анализама: граматичко-сти- листичку теорију осамостаљивања реченичних делова и парцелацију, трагове наслућивања идеја о дубинским структурама, која ће свој пуни облик добити

у генеративној граматици, указивање на значај супрасегменталних обележја за стилистичку анализу, антиципацију теорије о говорним вреднотама.

Свакако је веома систематичан и поткрепљен доказима преглед темељних (лингво)стилистичких категорија, по којима је, како се показује, Поповић и најближи модерној (лингво)стилистици. То су појмови *сџилем*, *сџилемајичност* и *сџилоћеност*, категорија избора и категорија контекста. У знацима је присутан и принцип изневереног очекивања. Језички нивои на којима се јављају стилски маркиране јединице, према најсавременијим истраживачима и владајућим системима Поповићевог доба (а то је пре свега Бајијево учење), јесу превасходно фоностилемски и семантостилемски, уз, како Ковачевић још једном наглашава, искључивање индивидуалног стила (било којег појединца, па и књижевника). Богдан Поповић се овде значајно помера од владајуће парадигме и бави се језиком књижевних дела, али и анализира стилематичност и стилогеност и морфостилема, синтаксостилема, па чак – мада у фрагментима – текстостилема и графостилема. На основу ових налаза који су, разуме се, у потпуности поткрепљени, Ковачевић закључује да је Поповић проширио и предметно поље (лингво)стилистике и „спектар стилематичних и стилогених јединица не само у поређењу с овим Бајијевим него и у поређењу са 'списком' јединица који даје Пјер Гиро шездесетак година послје Бајија”. Међутим, као што није ни покушао унапредити терминолошки систем стилистике, тако ни ове елементе, који ће се далеко касније показати као кључни, није систематизовао. „Расуте” по Поповићевим радовима, дефинитивно их је пронашао и у оквиру савремене стилистике „упаковао” Ковачевић. Тиме је коначно одредио право место Богдана Поповића у утемељењу научне стилистике на српском терену и у нашим научним оквирима, али и остварио једно још значајније одређење: идентификовао је прави заматак и почетак заснивања (праве) стилистике код нас.

Ово је свакако било тешко истраживачко питање јер су Поповићеве (лингво)стилистичке анализе остале без одјека чак и у нашој, тада скромној, научној заједници. Основни узрок томе јесте што Богдан Поповић није заокружио, тј. операционализовао своја запажања и идеје. Иако се по читању овога текста чини самоочигледним да су многа Поповићева промишљања (стилистичка, али и граматичка, па чак и општелингвистичка) аналогна теоријама које су се касније, „на страни” формирале као целовити теоријско-терминолошки системи, заправо је био прави изазов прикупити расуте и разбацане фрагменте, понекад само тек овлашно дотакнуте у Поповићевим анализама, и од њих направити хипотетички конструкт једне потенцијалне теорије коју Богдан Поповић никада није заокружио, а Милош Ковачевић ретроактивно показује, готово век касније, да је ипак било потребно „исправити неправду” према зачетнику српске стилистике.

После овог, можда и најзначајнијег текста у књизи, Ковачевић се посвећује Александру Белићу коме је стилистика била на маргинама и интересе

совања и доприноса. Вероватно зато текст и носи наслов „Белићеве погледи на стилистику”. Међутим, Белићева је огромна заслуга што је српској научној заједници представљао истраживања светских стилистичара. Дакле, са Белићем наступа етапа развоја српске стилистике у којој се, после превазиђене неаутономности стилистике, њене термилошке несистемности и непознатости са кључним категоријама, стилистика популаризује. Ковачевић скреће пажњу на то да је Белић „готово све своје радове из стилистике и о стилистици [...] написао у деценији пред Други свјетски рат, и безмало све их објавио у тада покренутом часопису *Наш језик*, чији је покретач и главни уредник био управо он”. И, у складу са неспорним даром за систематизацију, Ковачевић одмах најављује две тематске групе у које се могу подвести сви Белићеве текстови везани за стилистику: 1) Белићева оцена стилистичких теорија (учења), и 2) Белићева примена стилистичких критеријума. Даљи ток текста управо је одељен у ове две целине.

Квалитет и карактер *Белићеве оцене стилистичких теорија (учења)* према Ковачевићу почива на Белићевим уверењима да је стилистика једна „од најзначајнијих области истраживања књижевног језика” у време када, у погледу стилистичких критеријума и научне прецизности, у стилистици његовог доба влада недопустива произвољност. Стога је себи задао задатак да „прикаже оно што је тада у европској стилистици било најцјењеније и најкритеријалније (најнаучније), а то је стилистичко учење *Женевске лингвистичке школе*, односно Шарла Бајија, као утемељивача не само те стилистичке школе него и стилистике као егзактне лингвистичке науке уопште. Белић је за приказ узео главно Бајијево стилистичко дјело: *Traité de stylistique française (Трактат о француској стилистици)*”. Иако је ово Бајијево дело, које је утемељење стилистике као аутономне науке, приказао изузетно темељно у три броја часописа *Наш језик*, Белић ипак на уводно место ставља текст о односу стилистике и граматике. Ово Ковачевић означава као „нимало случајно” Белићево везивање за тада кључни проблем односа „објективне” и „субјективне” стилистике. Белићева решења су свакако, како Ковачевић истиче, везана за обједињавање тих двају аспеката које је промовисао немачки синтаксичар Јон Рис у књизи *Шта је синтакса* (1894). На приказ Рисовог учења Белић надовезује знатно темељнији осврт на Бајијево. И опет се, као код Богдана Поповића, појављује и код Белића значајно питање предметног одређења стилистике које он начелно разрешава: „Али зар и то свесно начело писаца и књижевника није засновано на језичком осећању пишчеву, исто онако као што је говор појединачног лица заснован на општем језичком осећању говорном?” Међутим, Ковачевић овде наглашава кључни елемент Белићеве теорије, који се опет – мада овде егземплификован контрастом између српског и француског језика – може превести у општестилистичко начело историјскојезичког контекстуализовања самог предмета стилистике.

Ковачевић наглашава (као и увек, поткрепљујући своје тврдње одабраним цитатима) да „Белић као основни критеријум генетичке стилистике, позивајући се на Марузоа, издваја управо онај што је у лингвистичкој стилистици постбајијевског периода био и остао најдоминантнији, и вјероватно највреднији, а то је – критеријум *сѣмилитичкој избора*”. Тиме је Белић на неки начин наследио Поповића у инаугурисању доста касније општеприхваћеног критеријума избора.

Када је реч о Белићевој *примени* стилистичких критеријума (што чини други сегмент централног дела текста), Ковачевић истиче да је Белић написао само два рада из којих се може закључивати о овом питању: „Насиље над језиком” (о „Уводу у збирку *Хроника моје вароши*” Момчила Настасијевића) и чланак посвећен језичко-стилској анализи једне песме Јосипа Косора. Ковачевић истиче да су и критеријуми анализе и закључци у оба чланка веома слични. Белић се, наиме, пита да ли је дозвољено *намерно незнање* под окриљем којег књижевници *кваре* језик, те износи став да је то *насиље* над језиком. Показавши извесно разумевање за питања *дисхармоније* (а у поређењу са музичком и ликовном уметношћу), ипак истиче да тако нешто јесте дозвољено зарад емоционалног ефекта, али само у делу које је „исправно”, канонски написано, компоновано или насликано. Не одричући Настасијевићу повремене стилске ефекте, Белић ће ипак рећи да се Настасијевићев стил „не може одобрити” јер „*у сѣмилу и језику – мора бити све јасно*. То је услов сваког правога књижевног или уметничког дела”. Веома је сличан Белићев осврт на Косорову песму. Дакле, из Ковачевићевих анализа и приказивања закључује се да је Белић, колико год у лингвистици напредан, у стилистици ипак традиционалиста, приклоњен парадигми правилности. Да би своје закључке поткрепио недвосмисленим доказима, Ковачевић се користи дугим пасажима цитата.

Коначни закључак Ковачевићев јесте да Белић, одређујући стилистици и граматички исти корпус, остаје на смештању стилистике „у окриље књижевног (стандардног) језика” иако се декларативно изјашњавао против поистовећења граматичке и стилистичке норме. Свакако је у томе имало удела Белићево инсистирање на истопредметности српске граматике и стилистике, засновано на српској књижевнојезичкој ситуацији тога доба, у којој је „правилност” у сваком погледу и даље била предуслов изградње савременог стандарда и узорног књижевног израза. У том смислу, Белић већ није на линији тадашње савремене лингвостилистике која у први план почиње да ставља одступања од норме. Међутим, његов несумњиви и велики допринос је у ономе у чему је потпуно пратио европску стилистику – у прегледним радовима који су српској стилистици дали, после Поповићевих фрагментарних и терминолошки „лабавих” запажања, право научно утемељење.

Овој двојници утемељитеља српске стилистике тек је овом монографијом дато место које им припада. Њихов је рад на томе пољу био више него

добар корен за процват стилистике на нашем терену, али је ипак после њиховога времена и њихових напора наступио одређени период „стилистичке тишине”.

Наредни текст посвећен је Јовану Вуковићу, који се бавио готово свим лингвистичким областима (у складу са временом које је тражило да лингвисти буду „универзални”). Иако је највише радова објавио управо из области стилистике, Вуковић је, како Ковачевић наводи, на том пољу најмање познат и цитиран.

Ковачевић систематизује Вуковићев опус по хронологији и тематици, а ова два критеријума прате (али и усмеравају) развој његових стилистичких погледа. Ковачевић дефинише три периода Вуковићевог бављења стилистиком: 1) период од 1948. до 1952; 2) период од 1962. до 1966; и 3) период од 1968. до 1976. године. Изузетно прецизно, са свим наводима и подацима, Ковачевић математички „одсеца” ову периодизацију према броју и карактеру публикованих текстова Вуковићевих, али, пре свега, према водећим идејама у њима.

У првом *стилистичком периоду*, који је превасходно „Маретићев(ск)и тип нормативне, граматичке стилистике”, Вуковић је објавио седам радова. Шест радова посвећено је језику и стилу појединачних или групе писаца. У само једном Вуковић се бави поезијом (Силвија Страхимира Крањчевића), а у осталима прозом, односно језиком и стилем Зија Диздаревића (чијим је језичким изразом, како Ковачевић каже, био импресиониран), тадашње савремене приповетке, младих босанских писаца окупљених око омладинског листа *Зора*, збирке приповедака *Крива Дрина* Марка Марковића и романа *Свадба* Михаила Лалића. Седми и последњи рад из овог периода је „на неки начин теоријски, сумирајући, јер се у њему на општем плану разматра задатак и улога књижевника у књижевном језику”. Анализом изнетих ставова у овим радовима, Ковачевић утврђује да је Ј. Вуковић у својој првој стилистичкој фази заступао потпуно диференцирање свега што је „неграматично”, неправилно, од стилогеног. „Стилско” може бити „надградња правилног књижевног језика”, али под ту одредницу никако не могу потпадати граматичке или које друге неправилности.

У другој етапи, после читаве деценије у којој није објављивао радове из стилистике, Вуковић се интензивно бави стилистиком, али са потпуно друкчијим базичним идејама у односу на први период. У тринаест радова написаних између 1962. и 1966. године Вуковић се бави питањима опште стилистике, међуодносом граматичке и стилистичке норме и особеностима српског поетског језика. Ковачевић издваја Вуковићеву детаљну анализу Поповићевог метода „реда по ред” и промовисање интонационе стилистике (примењене на српске десетерачке песме, тужбалице и Његошев *Горски вијенац*).

Међутим, ни Вуковићево бављење стилистиком није одмах добило настављаче, тако да његове „интонационо-стилистичке анализе као да још увијек траже свој наставак и своје продубљење у србистичкој стилистици”. Иста је судбина и његових критеријума међуодноса граматичке и стилистичке норме. Ковачевић истиче његов велики (а заборављени) научни допринос на овом пољу: једна граматичка категорија, закључује Вуковић, која је била уобичајена, током развоја књижевног језика може добити „конкурентно решење” и од „чисто граматичке норме” стећи вредност *граматичке + стилистичке*. Дакле, по питању теорије о интерференцији и диференцијацији граматичких и граматичко-стилистичких категорија, Ковачевић ће закључити да „ставови Ј. Вуковића о разграничењу чисто граматичких, граматичко-стилистичких и чисто стилистичких категорија не само да не смију бити заобилажени, него морају добити статус ’нормативнога буквара’”.

На крају, у трећем стилистичком периоду Вуковић издваја четири питања која црпе из Виноградовљеве књиге *Стилстике и његовике* (за чији је превод написао предговор): питање функционалних стилова, питање стилистике као науке која интегрише науку о језику и науку о књижевности, питање интонационе стилистике, и питање синтаксичке стилистике. Према Ковачевићу, Вуковић се у овој фази посебно плодно бави синтаксичком стилистиком, посвећујући најзначајнија истраживања синтаксичкој синонимији и (п)остављајући српској лингвостилистици својеврсну законитост: „да је нужно комплементарно истраживање граматичке (комуникативне) и стилистичке (емотивне) стране реченице, јер је ’граматичка анализа текста неодвојива од стилистичке, и обратно’”.

У наредном раду Ковачевић се бави стилистичким анализама и принципима Миливоја Павловића, који су представљени у Павловићевим двама универзитетским уџбеницима стилистике, објављеним 1960. и 1969. године, у време када је стилистика добила статус веома популарне науке међу истраживачима и ауторима различитих профила. Ковачевић прецизно одређује овај контекст: „то је вријеме у коме врхунац доживљава свјетски позната *Зајребачка стилстичка школа*, која је дјеловала од средине педесетих (или тачно од 1956. године када је у Загребу покренут часопис *Умјетносћ ријечи*) до краја седамдестих година XX вијека (Удиер 2011). То је вријеме у коме и на српској страни најбоље стилистичке резултате остварује један од највећих, ако не и највећи српски стилистичар, Драгиша Живковић”.

Утврдивши да је, заправо, реч о двама књигама од којих је друга значајно (више но двоструко) проширена прва, Ковачевић се надаље посвећује само другој као далеко садржајнијој и структурно кохерентнијој. Од овога места, текст превасходно има карактер прегледа ове Павловићеве књиге (*Проблеми и принципи стилстике*), што свакако најављује и наслов текста.

Павловић полази од тога да је стилистика лингвистичко-естетичка дисциплина и у широком обухвату говори о многим стилистичким питањима.

Ипак, Ковачевић на крају закључује да су Павловићеве стилистичке анализе анахроничне „већ у времену свог настанка”, пре свега када се погледа терминологија. У овом погледу Ковачевић се позива и на текст Јелене Јовановић *Теоријски појмовник Миливоја Павловића са сџановишија сџилисџије* (2003), те оцењује да Ј. Јовановић о Павловићевом ангажману у области стилистике закључује потпуно исправно, али и помало еуфемистички. Додали бисмо да Павловићеву књигу коју Ковачевић анализира ипак треба посматрати као оно што она и јесте – као универзитетски уџбеник, без претензија на научноистраживачку иновативност и допринос у том смислу. Али и да је овај текст (свакако ненамерни) подсетник на то да је универзитетска настава (а о другим нивоима образовања да и не говоримо) неретко научно анахрона и инертна.

У следећем тексту, који је посвећен Милораду Ђорџу, као да се, усред монографије, дефинитивно профилише темељно питање и базични проблем са којим се српска стилистика – исто као и стилистика уопште – суочавала до коначног научног уобличења. Деценијама лутајући између захтева за нормативношћу и одскакања од ње, општег комуникативног и индивидуалног језичког израза, „узорног” језика и „насиља” над њим, наилазећи на препреке у погледу дисциплинарног, термилошког и предметног одређења, стилистика је пронашла свој простор. Посебна вредност ове монографије као да се најнедвосмисленије очитује управо у овом тексту, који можда и најјасније показује да је пут формирања стилистике као научне дисциплине на европском и светском простору Ковачевић представио у једном микроконтексту: у српској стилистици. Тај микроконтекст показује да су нека „залутавања” била глобална, општа, светска, те да су у недостатку широке популаризације науке, термилошких система и метода поједини наши истраживачи остали несхваћени а да су заправо могли дати снажан замајац и утемељење иманентној стилистици.

Смештајући сваког од српских стилистичара у контекст његовог времена и у датом тренутку владајуће парадигме, Ковачевић тако започиње и текст о стилистичким доприносима Милорада Ђорџа, који је, као професор Приштинског универзитета, у периоду од 1968. до 1982. године „од свих лингвиста стилистички најплоднији и најактивнији”. Ковачевић анализира четири Ђорчеве лингвостилистичке књиге: *Језик и сџил Михаила Лалића* (1968), *Линџисџичко-сџилисџичко исџираживања* (1974), *Сџилисџичка срџскохрвајској књџжевној језика* (1974), и *Меџафорски линџвосџилеми* (1982). Приказујући детаљно њихов допринос, који се састоји у допуњавању „подтипова језичких јединица које потпадају под одређене стилистичке категорије”, односно у проширењу структурних типова стилистичких јединица, Ковачевић истиче и у чему је недостатак Ђорчевих бављења лингвостилистиком. А тај недостатак резултирао је изостанком утицаја рада Милорада Ђорџа на даља истраживања и истраживачку јавност. Реч је о томе да је у

његовим делима теоријска подлога лингвостилистичких анализа недостатна, те да доводи до тога да су кроз све четири књиге критеријуми класификације и анализе остали неизмењени, па и до тога да критеријуми диференцијације граматичких и стилистичких јединица једноставно нису адекватни.

Одредивши Ђорџа као пре свега *ипрактичној* а не *итеоријској* лингвостилисту, Ковачевић посвећује наредни рад истраживачу за којег би се могло утврдити да је у своме научностилистичком опусу успоставио равнотежу теоријских тема и емпиријских истраживања. То је Душан Јовић, професор Опште лингвистике на Филолошком факултету у Београду. Одређујући и овом приликом контекст – и то југословенски – развоја стилистике, Ковачевић анализира Јовићеве књиге *Лингвостилистичке анализе* (1975) и *Језички систем и поетска драматика* (1985). Прва укључује превасходно емпиријске, а друга теоријске радове.

Јовићево место у српској стилистици Ковачевић маркира неколиким кључним тачкама његових разматрања. Пре свега, Јовић основну разлику између свакодневног комуникативног и поетског језика темељи на разлици природе језичког знака у њима, на опозицијама *деноуипивносћ–коноуипивносћ* и *моуипивносћ–немоуипивносћ*. Према односу норме и индивидуалног стила Јовић ће заузети став да ограничења теоријски бесконачног броја комбинација језичких јединица (одређена нормом), не важе за песнички језик. Дакле, књижевном се тексту мора прилазити као *индивидуалној итворевини* и са аспекта лингвистике што, наравно, не значи да би му се могла приписати неподложност било каквој норми.

Ковачевић говори и о Јовићевом, код нас сасвим оригиналном, испитивању могућности да се поетска информација у књижевноуметничком тексту *мери*, математички искаже. У овоме се Јовић ослања на критеријуме теорије информација, подстакнут *Мајтемајичком поетичком* румунског математичара С. Маркуса.

Ковачевић потом утврђује и да је већина Јовићевих анализа текстова савремених српских писаца *стилематична*, односно да он трага за начинима структурисања поетске поруке. Посебан допринос, према Ковачевићу, остварен је у анализама савременог српског романа где Јовић поставља основ хронологизацији српског романа с обзиром на однос писаца према норми. Он одређује Други светски рат као временску прекретницу од које се напушта „традиционални однос према језику” прозе, од које се „стандардни језик и језик књижевног дела [...] један од другог, бар у једном делу, знатно удаљавају” (Јовић 1985: 124). Ковачевић у овом смислу као најуспелију Јовићеву лингвостилистичку анализу одређује ону која је у његовом опусу једина интегралностилистичка (*Нишчи* и *Рефуз Мртвак* Видосава Стевановића).

Закључке о лингвостилистичким погледима Драгише Живковића Ковачевић изводи на основу анализе дванаест Живковићевих текстова. У обимном тексту, на основу опсежног прегледа Живковићевих радова, показује се

да је овај стилистичар „превладао ограничења бајијевско-шпицеровске књижевне стилистике, која је за предмет истраживања имала готово искључиво стилеме као јединице 'формалног отклона'". Живковић, наиме, као (потенцијалне) носиоце стилогености укључује и нестилематичне јединице, и то на свим нивоима, те показује да оне могу бити стилогене. Стога га Ковачевић одређује као првог стилистичара „не само код Срба који је, с обзиром на свеукупност језичких јединица, вршио тоталну стилистичку анализу”, издвајајући анализу Шантићеве „Вечери на шкољу” као непревазиђени модел интегралности стилистичког приступа књижевном тексту. Ови Ковачевићеве закључци, као, уосталом, и сви други изнети у књизи, јасни су, прецизни и недвосмислени, а до њих се долази увек опсежном анализом, и увек са непобитном аргументацијом која се поткрепљује одабраним изводима. Због свега тога, и о Живковићу као стилистичару исправља се крива слика: ни у једној биографској белешци, ни у књигама ни у енциклопедијама, он се не помиње као стилистичар иако је Живковић сам говорио супротно, и иако је – према Ковачевићу – ако не инаугуратор, несумњиво антиципатор интегралне стилистике.

О професору Радоју Симићу, односно о његовим стилистичким доприносима, Ковачевић говори у веома обимном наредном тексту, истичући на почетку да „готово да нема лингвистичке дисциплине којој Радоје Симић, професор (и) стилистике српског језика на Филолошком факултету у Београду није посветио бар једну монографију, или монографску студију”, а да Симићева библиографија указује на то да се највише бавио стилистичким темама.

Ковачевић креће од прве стилистичке књиге Симићеве, *Увод у филозофију стила* (1991), у којој Симић у одређењу предмета и статуса стилистике полази од теорије језичког знака у суодносу с лингвистиком и поетиком, те стилистику дефинише као науку „о семиолошкој структури знака: о начину уобличења, природи и ефицијентности њеној”. Из таквога одређења проистичу и интересовања Радоја Симића за општу стилистику, па своја виђења на овом пољу уобличава у монографији *Општа стилистика*. Ковачевић детаљно приказује Симићеве критичке осврте на општестилистичку литературу (или ону која је такве наслове носила, али – по Симићевим закључцима – не с правом).

У овом тексту Ковачевић наизменично приказује Симићеве анализе постојеће литературе и ставове које је Симић формулисао и на њима засновао своје стилистичке погледе и анализе. Један од најважнијих међу њима јесте да се моћ речи најизразитије испољава у ефицијентности језичког знака, те да је то темељни предмет стилистике. Стилска обележја испољавају се, према Симићу, „двојачко: у структури појединачног знака, и у знаковном систему. С тим је у вези могуће распоредити истраживања на два основна плана” – структурну стилистику и нормативну стилистику, а „особености које

подједнако вреде за структуру и систем, упутно је издвојити и проучавати у оквирима *ојшије сџиллсџике*". Ковачевић даље детаљно говори о Симићевим експликацијама везаним за дате планове, обједињујући Симићеву „стилистичку филозофију” дату у овим двама монографијама.

Слично томе, Ковачевић се „обједињено” бави и другим двама књигама, *Сџиллсџика срџској језика* (2000) и *Линџвисџика сџила* (1993), у којима је Радоје Симић кренуо ка операционализацији постављеног теоријског оквира и „покушао издвојити конкретне критеријуме ефицијентности, и примижени-ти их у анализи језичке грађе”. Симић, како Ковачевић истиче и потврђује, одбацује као површан антагонизам између категорија избора и одступања јер „међу варијантама влада такав однос да је најчешће немогуће одредити централну, базичну или сл., тако да није могуће говорити о ’одступању’ на један тако упрошћен начин како се често покушава чинити у стилистичким објашњењима. Много је ближе истини, и теоријски далеко продуктивније, о томе размишљати са гледишта *вредносџи и вредносних хијерархија* међу елементима система, на једној страни, и структуре употребљених јединица, на другој”. Ковачевић, на основу Симићевих ставова које илуструје овим цитатом, закључује да „Р. Симић има, еуфемистички речено, непријемчив и одбојан став према критеријумима Бајијеве и бајијевске лингвостилистике, односно критеријумима Шпицерове или шпицеровске књижевне стилистике [...], једном ријечју, према темељним критеријумима доминантних лингвистичких праваца XX вијека”. За њега је критеријални основ ефицијентности варијантност израза, што Ковачевић опет поткрепљује серијом реферисања на Симићева разматрања и доказне анализе.

Међу њима, најзанимљивија је паралела коју Ковачевић изводи између Симићеве (фоностилистичке) и Живковићеве (антиципаторски фоностилистичке) анализе песме „Вече на шкољу” Алексе Шантића: ове две анализе – каже Ковачевић – „најбоље показују развој и примјену фоностилистичких идеја и критеријума у србистици. Али, што је још битније, показују и развојни пут лингвостилистике и примјене њених критеријума код Срба”.

У даљем току текста, Ковачевић ће се посветити и другим Симићевим монографијама (и часописним чланцима). То су, прво, функционално-стилистичка разматрања, пре свега у монографији *Полиџички дискурс* (са поднасловом *Инфлација речи у самоуџравном друшџиву СФРЈ, I, Језичка џрофилакса*), за коју Ковачевић каже да „спада међу ријетке текстолингвистичке монографије у србистици и/или сербокroatистици”, и књизи *Основи џеорије функционалних сџилова* (Радоје Симић и Јелена Јовановић, 2002). Ковачевић истиче да „поглед у функционалну стилистику Симић отвара из њене тематике, сматрајући да је ’веза унутрашњих (’инхерентних’) и вањских (’атхерентних’) карактеристика језичког израза – предмет посебне научне дисциплине која себе назива *функционалном сџиллсџиком*””. У обема овим књигама, као уосталом и у осталим Симићевим чију садржину Ковачевић

анализира, приметно је темељно бављење „историјатом питања”, „теоријама и теоретичарима који су били антиципатори или утемељивачи” стилистичких (под)дисциплина.

На крају, Ковачевић ће веома исцрпно приказати и монографију Радоја Симића и Јелене Јовановић Симић *Вербалологија*, са поднасловом *Лингвистичке основе науке о вербализацији свешта*, коју оцењује као иновативну и научно изазовну. *Вербалологија* се само у одређеној мери може припојити стилистичким истраживањима (и то функционалностилистичким) и, у том смислу, и тематици дела које представљамо. Иначе, Ковачевић ову књигу високо вреднује као једну од ретких монографија које опсежној критичкој и критеријалној анализи подвргавају ранија тумачења текста и дискурса.

Изузетно је комплексан следећи текст, који је посвећен Нову Вуковићу. Можда парадоксално делује наша тврдња да је текст комплексан јер се односи на само једну књигу – уџбеник *Путићи стилистичке игеје* (2000). Међутим, Вуковићево место у српској стилистици Ковачевић одређује управо преко ње, као место аутора можда и најзначајнијег дела наше стилистике. Стога Ковачевић веома детаљно, са освртима на готово читав пут утемељења и развоја српске стилистике, анализира свако поглавље, сваки сегмент, показујући, из реда у ред, да Вуковић не мимоилази ниједну од стилистичких парадигми и теорија, не пропушта да разјасни значајне појмове, обухвата све критеријуме поделе стилистике. Тако, на пример (што Ковачевић веома исцрпно приказује), Вуковић у „разврставање” поддисциплина и аспектних оријентација стилистике укључује и критеријум предмета, и критеријуме опште концепције и метода, и критеријум намене (циља), и критеријум перспективе и, наравно, језичких нивоа.

Полазећи од критичког осврта на стилистику двадесетог века и наставаљајући све до „перспектива” модерне стилистике, Вуковић овом књигом – према Ковачевићевој оцени – поставља „брану” објављивању површних и научно некритеријалних не само стилистичких радова него и уџбеника, какве нам је у србистици ’подаривао’ ХХ вијек. Стилистички уџбеник Нова Вуковића тако је међаш, посебно уџбенички међаш, у србистичким стилистичким погледима”. Наравно, Ковачевић се неће задржати на овој тврдњи а да је не поткрепи навођењем уџбеника стилистике који су се, мање или више научно успешно или макар коректно, бавили „само једним дијелом или аспектом стилистике”. Вуковић, за разлику од других, „доноси прегледно освјетљење свих стилистичких идеја, учења и теорија, како оних лингвостилистичких и књижевностилистичких, тако и оних функционалностилистичких”. Осим тога, посебна вредност Вуковићевог уџбеника у поређењу са претходнима (Павловићевим и Ђорчевим) јесте актуелност, па и иновативност.

Последњи текст посвећен је Новици Петковићу. Текст започиње истацањем истог проблема којим се започињу текстови о Богдану Поповићу и Драгиши Живковићу: у *Енциклопедији српског народа*, у одредници о Новици

Петковићу, Ковачевић проналази да „нешто крупно у тој енциклопедијској одредници недостаје: недостаје квалификација Новице Петковића као стилистичара, и податак о његовом истрајном бављењу питањима која се налазе у средишту стилистичких интересовања. Не треба, наиме, бити велики познавалац стилистике да би се – након упознавања с (нај)већим бројем Петковићевих радова – закључило како они приоритетно потпадају под стилистичке, односно, при ужој спецификацији стилистике, под књижевностилистичке. Књижевностилистички радови Новице Петковића без сумње му [...] прибављају статус **највећег** српског књижевног стилистичара”. Иако је, дакле, овај проблем, да тако кажемо, *неидентификације* највећих стилистичара у Срба већ регистровао, Ковачевић ће на крају сумирати узроке ових пропуста, препустивши читаоцу да их сагледа кроз време од, оквирно, једног века. А Ковачевићу их није било тешко сумирати с обзиром да на почетку и крају – дакле код Поповића као зачетника наше научне стилистике и Петковића као „највећег књижевног стилистичара кога су Срби имали” – потпуно изостаје и њихова спецификација сопствених радова као стилистичких. Да је Петковић стилистичком аспекту својих радова давао „пресупозицијско значење”, да се код њега, „баш као и код Поповића, декларативни и суштински статус стилистике битно разилазе”, Ковачевић објашњава Петковићевим односом према стилистици. „Најбоља потврда томе јесте чињеница – каже Ковачевић – да је Петковић, и кад је у анализи примјењивао чисте (лингво)стилистичке поступке, те поступке најчешће именовао лингвистичким (или пак граматичким), а кад је проводио чисте књижевностилистичке анализе – те анализе проглашавао готово увијек књижевнокритичким.” Овај кључни проблем, ставове Петковића о стилистици као науци, Ковачевић „дешифрује” преко јединог рада у којем се Петковић бави теоријским питањима стилистике. То је рад *Чему служи стилистика* чији већ сам наслов имплицира ставове свога аутора – „као да прије указује на сврху постојања стилистике, на њен практични, експланаторни карактер, неголи на њене епистемолошке претпоставке, тј. на њен објекат и предмет истраживања”. Међутим, Ковачевић овако формулисан наслов доводи у везу са сврхом самога текста, „правдајући” Петковићев избор: он је „писан као увод за уџбеничко-хрестоматијску књигу *Публицистичка стилистика*. А у уџбеничким књигама увод има ’усмјеривачку улогу’: он треба да покаже суштину наставног предмета који дати уџбеник ’покрива’. А ако је уџбеник још и хрестоматијског типа, какав је управо овај, онда уводни текст треба да буде и својеврсна упута за разумијевање текстова што слиједе. Због тога и овај Петковићев текст у наслову сврху стилистике ставља испред њеног предмета и статуса”.

Ковачевић даље представља начине на које Петковић комплементарно представља и темељна одређења стилистике: у представљању предмета стилистике он не даје њен историјат, него само констатује да се она јавила „на периферији традиционалних научних грана, између осталог и лингвистике”;

издвајањем елемената поља стилистике, „готово мимогредно” представља њене осниваче и кључне представнике. Дакле, не прегледно, хронолошки, већ успутно, како би се тек осврнуо у контексту одређених идеја и поставки. „Петковића историјски аспекти интересују – каже Ковачевић – само уколико доприносе разјашњењу актуелног предмета стилистике”. А у том одређењу примарни статус даје принципу релационог идентитета.

Ковачевић даље показује да су основни предмет стилистике за Петковића језичка стилогена средства, односно да је основни задатак стилистике проучавање стилогености. А како стилематичност остаје изван визуре Петковићеве, па се не може ни говорити о раздељивању аспеката, он својеврсну разделницу формира према предмету, односно предметном обухвату, па у том смислу „лингвистичку стилистику чак надређује књижевној, очито јој придајући статус ’интегралне стилистике’. Предмет лингвистичке стилистике јесу и некњижевни и књижевни текстови (дискурси), а књижевне – само књижевни”.

Ковачевић тражи, налази и пружа доказе за овакав Петковићев став који ће, у крајњем резултату, „помирити” „чисто лингвистичку са књижевно-поетском анализом књижевног текста”. Истиче да Петковић „језичке чињенице увијек посматра с обзиром на њихов ’двоструктурни’ карактер: најприје с обзиром на њихову припадност структури језика као комуникативног система, а потом и с обзиром на њихову припадност структури књижевног текста као поетског система. [...] Зато су лингвистичке анализе Петковићеве, најчешће сводљиве на анализе стилематичности језичких јединица у књижевном тексту, нужан предуслов књижевнокритичким његовим анализама, по правилу сводљивим на анализе стилогености као књижевноумјетничке вриједности датих јединица”.

Уместо поговора аутор књигу закључује текстом који јасно опонира *deziniјијeписану*, на један аспект усмерену, и *интегралну* стилистику. Уз то, он указује на применљивост и предности интегралностилистичког приступа у науци и у настави.

И, на крају, да истакнемо оне вредности књиге које је стављају у ред једне од монографија на које се дуго чекало.

Основна вредност је свакако Ковачевићева „гвоздена методологија”, његов показни и доказни апарат којим издваја кључне тачке развоја српске стилистике, оличене у њеним најзначајнијим представницима. Кључни допринос је што је ово први преглед историје утемељења и развоја једне дисциплине у нашим научним оквирима.

Друга је, по нама, контекстуални обухват. Ковачевић све српске стилистичаре смешта у контекст европских кретања, водећих парадигми и теоријских утемељења стилистике. Стога ова књига – иако то, по свему (наслову, структурној организацији и фокусу) судећи, није била намера аутора – чини и својеврсну *малу историју* европске и светске стилистике. Та је историја

преломљена кроз призму утицаја ширих кретања у овој области или кроз визуру међуодноса развоја европске и српске стилистике. Ипак, и као таква, мимогредна, слика развоја стилистичких истраживања и теорија довољно је широка и детаљно представљена да се може рећи да је пред нама не само књига о српским стилистичарима, него и књига о утемељењу стилистике као научне дисциплине у светским оквирима.

Трећа је свакако чврста аргументација која је поткрепљена доказима. У том смислу, Ковачевићева методологија је неоторива, а закључци су кристално јасни. Није случајно што је управо Милош Ковачевић изразио (и доказао) став да је уџбеник Нова Вуковића *међаш* и *брана*, књига после које се не може писати неаргументовано и ненаучно. Јер и ова књига је, као и други Ковачевићев текстове, управо таква *брана* свим површним „истраживањима” историје и развоја српске стилистике, па и свеколике науке.

То показују и одабрани цитати и потврде, велики корпус извора, опсежна библиографија. И то је четврта вредност књиге.

На пету аутор највероватније није обратио пажњу нити је имао на уму. Она је у (имплицитном) назначавану, како се види, непобитне чињенице да се у српској стилистици већ више од века међу водећим стилистичарима не појављује ниједна жена (изузев Јелене Јовановић Симић у улози коаутора). Стилистика, као терен којем је иманентан сензибилитет за танане „нијансе” језичког и уметничког израза, остала је на нашем терену апсолутно „мушка” дисциплина.

На крају, морамо истаћи и да ову монографију Милоша Ковачевића обележава један важан недостатак. Иако се корпусно скоро потпуно ограничава на период до 2000. године (мада укључује и рецентнију литературу), непотпуна је из једноставног разлога што није могла укључити и преглед лингвостилистичких истраживања самог Милоша Ковачевића, и то не само као наследника линије највећих стилистичара које је представио, него и као истраживача који је отворио нове путеве српске стилистике.

Недељко М. Милановић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за друштвено-хуманистичке науке

УДК 821.163.41.09 Копас-Вукашиновић Е.
16.624-053.2(049.32)
DOI 10.46793/Uzdanic18.П.389М
Примљен: 1. октобар 2021.
Прихваћен: 12. новембар 2021.

ПРЕВЕНЦИЈА НЕПРИМЕРЕНИХ ПОНАШАЊА ДЕЦЕ И МЛАДИХ: ПЕДАГОШКИ ПРИСТУП

(Емина Копас-Вукашиновић, *Контрола понашања деце и младих: превенција и/или моућносци васпитног деловања*, Јагодина, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, 2021, 93 стр.)

Контрола понашања деце и младих: превенција и/или моућносци васпитног деловања јесте репрезентативна монографија проф. др Емине Копас-Вукашиновић. Дело је објављено 2021. године у издању Факултета педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина. Монографија је приказана на 93 стране и структурирана је на следећи начин: „Предговор”, „Педагошка превенција непримерених понашања деце и младих”, „Педагошка превенција непримерених понашања у пракси”, „Уместо закључка”, „Литература”, „Индекс аутора” и „Белешка о аутору”. Попис литературе садржи 53 референце, укључујући и релевантне правилнике, законе и извештаје. Шематским и табеларним приказима ауторка истиче кључне сегменте које читаоци могу прегледно сагледати и јасно разумети.

Прво поглавље – „Педагошка превенција непримерених понашања деце и младих”, започето је приказом питања која треба читаоце да подстакну на размишљање о релевантности превентивног васпитног деловања одраслих на децу и младе. Јасно је направљена разлика између синтагми *непримерено понашање* и *поремећаји у понашању* и прегледно дат опис нивоа превентивног педагошког деловања – примарна, секундарна и терцијална педагошка превенција. Како би се успешно могло деловати у педагошкој превенцији непримерених понашања неопходно је добро познавати појединца и водити се следећим корацима: идентификација (уочити и препознати непримерена понашања), мотиви и узроци (сагледати мотиве и узроке непримерених понашања), могући начини деловања (на основу непримереног понашања одабрати прикладне поступке у раду), снаге, способности, вредности појединца, слабости и препреке, праћење исхода примењених поступака или програма и праћење понашања и деловања. У раду са децом и младима васпитачи, учите-

љи/наставници, родитељи морају се придржавати правила управљања понашањем – *биџи јасан, биџи свесџан, биџи миран и доследан, даџи смернице, биџи џозиџиван*. Правила управљања понашањем су међусобно повезана и потребно је да их одрасли поштују у превентивном деловању како би крајњи исход био успешан. Ауторка представља професионалне компетенције васпитача у предшколским установама, учитеља/наставника и васпитача у домовима, које су неизоставне у успостављању контроле понашања деце и младих. Објашњене су технике надзора и истакнуто да њихова примена утиче на спречавање непримереног понашања и утицаја који могу подстаћи овакво понашање.

Друго поглавље, „Педагошка превенција непримерених понашања у пракси”, јасно се наставља на претходно и читаоцима представља начине препознавања непримерених понашања деце и младих и педагошког деловања у процесу њиховог спречавања. Како је улога одраслих неизоставна у овом комплексном процесу, истакнут је значај васпитног деловања родитеља и стручних лица и образложена је њихова функција у васпитном деловању на децу и младе. Позивајући се на резултате релевантних истраживања, ауторка сумира и наводи најучесталије грешке до којих долази како у породичном васпитању, тако и у институционалном васпитно-образовном систему. Из спектра непримерених понашања ауторка издваја агресивно понашање, дечју раздражљивост, слабу концентрацију, претерану прилагођеност и депресивно расположење. Како су данас ови облици непримереног понашања веома чести у васпитној пракси, ауторка полази од начина идентификовања и препознавања оваквих понашања, што и јесте кључни корак којим се започиње процес деловања. За сваки наведени облик непримереног понашања прецизно су описане карактеристике које их прате, уз посебан осврт на могуће правце деловања, што одраслима даје могућност да наведене савете практично примене и имају на уму да је овој деци потребно неизмерно разумевање, емпатија и усмеравање.

Проф. др Емина Копас Вукашиновић у својој монографији кроз савремен приступ даје лезу савета и смерница у сагледавању непримерених понашања деце и младих и превентивном деловању. Својственост монографије огледа се у конкретним теоријским поставкама на које се надграђују практични савети усмерени ка превентивном деловању одраслих. Академским стилем ауторка читаоце води кроз актуелност проблема и веома јасно објашњава сваки сегмент усмерен ка превенцији непримерених понашања и/или могућности васпитног деловања. Наставницима, предшколским и домским васпитачима, стручним сарадницима, родитељима и студентима дело може бити од круцијалне користи у педагошкој превенцији неприлагођених понашања. Дугогодишње искуство и компетентност ауторке континуирано прате сваки део монографије и читаоцима дају прилику да ову актуелну тему сагледају из педагошке перцепције и праксе једног еминентног педагога.

УПУТСТВО АУТОРИМА

Узданица, часопис за језик, књижевност и педагошке науке, објављује научне и стручне чланке. У категорији научних чланака доноси оригиналне научне радове, прегледне радове, кратка или претходна саопштења, научне критике, односно полемике и осврте. У оквиру стручних чланака даје стручне радове, информативне прилоге и приказе.

Оригинални научни радови треба да садрже претходно необјављене методолошки утемељене резултате сопствених истраживања. Прегледни рад садржи оригиналан, детаљан и критички приказ истраживачког проблема. Кратко или претходно саопштење представља оригинални научни рад пуног формата, мањег обима или полемичког карактера. Научне расправе на одређену тему, засноване на научној аргументацији, дају се у оквиру научне критике, полемике и осврта.

У оквиру стручних прилога дају се стратегије и искуства корисна за унапређење професионалне праксе, уводници, коментари и прикази књига. Изузетно, у Часопису, примерено „Акту о уређивању научних часописа” Министарства за науку и технолошки развој Републике Србије, могу бити објављивани и монографски радови, као и критички прегледи научне грађе: историјско-архивске, лексикографске и библиографске.

Језик рада може бити српски и енглески, а према научној проблематици могу се објављивати и радови на другим језицима.

За објављивање у Часопису прихватају се искључиво радови који нису претходно објављивани. Све приспеле радове рецензирају два рецензента, после чега Редакција доноси одлуку о објављивању и о томе обавештава аутора у року од највише три месеца. Рукописи се шаљу електронском поштом, а прилози (цртежи, графикони, схеме) могу бити послати поштом и не враћају се. Адреса уредништва и електронска адреса дате су у импресуму часописа.

Рад приложен за објављивање треба да буде припремљен према стандардима часописа *Узданица* да би био укључен у процедуру рецензирања. Неодговарајуће припремљени рукописи неће бити разматрани.

Обим и фонџ

Рад треба да буде написан у текст процесору Microsoft Word, фонтом Times New Roman величине 12 тачака, ћирилицом, са проредом од 1,5 реда. Обим оригиналних научних, прегледних и стручних радова је до једног ауторског табака (око 30.000 знакова), а информативних прилога и приказа до 1/3 ауторског табака (око 10.000 знакова). Уредништво задржава право да публикује и радове који прелазе овај обим.

Име ауџора

Наводи се пуно име, средње слово и презиме, као и година рођења (свих) аутора. Година рођења се не објављује у *Узданица*, али се користи у бази аутора Народне библиотеке. Презимена и имена домаћих аутора увек се исписују у оригиналном облику (са српским дијакритичким знаковима), независно од језика рада.

Назив усџанове ауџора (афилијација)

Наводи се пун (званични) назив и седиште установе у којој је аутор запослен, а евентуално и назив установе у којој је аутор обавио истраживање. У сложеним организацијама наводи се укупна хијерархија (на пример: Универзитет у Београду, Филозофски факултет, Одељење за социологију).

Афилијација се исписује непосредно након имена аутора. Функција и звање аутора се не наводе.

Конџакџ њодаци

Адреса или имејл-адреса аутора даје се у напомени при дну прве стране чланка. Ако је аутора више, даје се само адреса једног, обично првог аутора.

Аџсџракџ (сажеџак)

Апстракт је кратак информативни приказ садржаја чланка који читаоцу омогућава да брзо и тачно оцени његову релевантност. Саставни делови сажетка јесу циљ истраживања, методе, резултати и закључак. Сажетак треба да има од 100 до 250 речи и треба да стоји између заглавља (наслов, имена аутора и др.) и кључних речи, након којих следи текст чланка.

Резиме

Ако је језик рада српски, сажетак на страном језику даје се у проширеном облику, као резиме. Посебно је пожељно да резиме буде у структурираном облику. Дужина резимеа може бити до 1/10 дужине чланка. Резиме се даје на крају чланка, након одељка Литература. Саставни део резимеа на страном језику чини и пуно име аутора, потпуна афилијација, назив рада и кључне речи.

Кључне речи

Број кључних речи не може бити већи од 10. У чланку се дају непосредно након сажетка, односно резимеа.

Литература

За навођење референци користи се АПА стил, а референце се могу наводити и по следећем моделу.

1. Књига

У тексту: (презиме година: страна)

У списку литературе: презиме (година): иницијал имена презиме, наслов, место: издавач.

Кристал (1999): Д. Кристал, *Енциклопедијски речник модерне лингвистике*, Београд: НОЛИТ.

Чомски (2008): N. Čomski, *Hegemonija ili opstanak*, Novi Sad: Rubikon.

Чомски (1968): N. Chomsky, *Language and Mind*, Harcourt, Brace and World: New York.

2. Чланак

У тексту: (презиме година: страна)

У списку литературе: презиме (година): иницијал имена презиме, наслов чланка, наслов часописа/зборника, број, место: издавач, страна.

Јовановић, Симић (2009): Ј. Јовановић, Р. Симић, Текст као лингвистичка и комуникацијска структура, *Српски језик*, XIV/1–2, Београд: Научно друштво за неговање и проучавање српског језика, 325–345.

Када се исти аутор наводи више пута, поштује се редослед година у којима су радови публиковани. Уколико се наводи већи број радова истог

аутора публикованих у истој години, радови треба да буду означени словима уз годину издања, нпр.: 1999а, 1999б...

Навођење дела које има више од једног аутора подразумева да се имена аутора наводе према редоследу који је дат на насловној страни.

У тексту: (Франковић, Ракић, Вилотијевић 1973)

У списку литературе: Франковић, Ракић, Вилотијевић (1973): D. Fran-
ković, B. Rakić, M. Vilotijević, *Vaspitni rad u domovima*, Beograd: Delta pres.

Ако је више од три аутора, у тексту се наводи презиме првог аутора и додаје се „и др.“, а у оквиру листе референци треба навести имена свих аутора према редоследу на насловној страни књиге/чланка.

Навођење необјављених радова није пожељно, а уколико је неопходно, треба навести што потпуније податке о извору.

Веб-документи

Презиме аутора, година, назив документа (курзивом), датум када је сајт посећен, интернет адреса сајта, нпр.:

Mercer, S. (2008): Learner Self-beliefs. *ELT Journal* 2008 62(2): 182–183. Retrieved in January 2009 from <http://eltj.oxfordjournals.org/cgi/content/full/62/2/182>

Цртежи, слике и табеле

Слике (цртежи, графикони, схеме) и табеле могу се припремити компјутерском или класичном технологијом (тушем или оловком на папиру). Дају се у посебном фајлу или на посебним папирима. У основном тексту се маркира место где долазе и не уводе се у текст. Табеле, слике и илустрације морају бити разумљиве. Нису пагиниране и морају имати редни број, наслове и легенде (објашњења ознака, шифара и скраћеница) класификоване по врстама и нумерисане унутар своје категорије. На папиру редни број слике или табеле, као и презиме аутора морају бити уписани на полеђини графитном оловком. Приказивање истих података табеларно и графички није дозвољено.

Стаτισички подаци дају се према параметрима научних методологија.

Уредништво

Издавачки савет

Проф. др Вељко Банђур, Универзитет у Београду, Учитељски факултет; проф. др Виолета Јовановић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; проф. др Емина Копас-Вукашиновић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; проф. др Радивоје Микић, Универзитет у Београду, Филолошки факултет; проф. др Тиодор Росић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; проф. Слободан Штећ, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука

Editorial committee

Prof. Veljko Bandur, PhD, University of Belgrade, Teacher Education Faculty; prof. Violeta Jovanović, PhD, University of Kragujevac, Faculty of Education in Jagodina; prof. Emina Kopas-Vukašinić, PhD, University of Kragujevac, Faculty of Education in Jagodina; prof. Radivoje Mikić, PhD, University of Belgrade, Faculty of Philology; prof. Tiodor Rosić, PhD, University of Kragujevac, Faculty of Education in Jagodina; prof. Slobodan Šteć, University of Kragujevac, Faculty of Education in Jagodina

Рецензенти

Доц. др Дејан Антић, проф. др Дијана Вучковић, проф. др Ирена Голубовић-Илић, доц. др Маја Димитријевић, проф. др Марко Ђорђевић, проф. др Предраг Живковић, доц. др Даница Јеротијевић Тишма, проф. др Емина Копас-Вукашиновић, проф. др Сања Милић, доц. др Верица Милутиновић, доц. др Јелена Младеновић, проф. др Далиборка Поповић, проф. др Далиборка Пурић, проф. др Душан Ристановић, доц. др Јелена Спасић, доц. др Ненад Стевановић, проф. др Биљана Стојановић, проф. др Ивана Ђирковић-Миладиновић, проф. др Оливера Цекић-Јовановић, проф. др Илијана Чутура

Ликовни уредник

Проф. Слободан Штећ, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

Технички уредник

Радомир Ивановић

Лектура, коректура и превод резимеа

Мср Марија Ђорђевић

Штампа

Донат Граф, Београд

Тираж

150

Илустрација на насловној страни

Михајло Штећ

Адреса уредништва

УЗДАНИЦА

Часопис за језик, књижевност и педагошке науке

Факултет педагошких наука

Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

Милана Мијалковића 14, 35000 Јагодина

✉ uzdanica.pefja@gmail.com

☎ +381 35 223805



<https://pefja.kg.ac.rs/uzdanica>

CIP – Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37+82

УЗДАНИЦА : часопис за језик, књижевност и педагошке науке / главни и одговорни уредник Илијана Чутура. - 2003, [бр. 1] (окт.)- . - Јагодина : Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, 2003- (Београд : Донат Граф). - 24 cm

Полугодишње. -

Је наставак: Узданица (Светозарево) = ISSN 0500-8557

ISSN 1451-673X = Узданица (Јагодина)

COBISS.SR-ID 110595084
