

ГОДИШЊАК ЗА ПЕДАГОГИЈУ



<https://doi.org/10.46630/gped.2.2024>

ПЕРИОДИКА

Серија
Годишњаци

Департман за педагогију
Филозофског факултета у Нишу

Годишњак за педагогију

Др Јелена Петровић
главни и одговорни уредник

Секретар редакције
Др Марина Ћирић

Адреса
Филозофски факултет у Нишу
18000 Ниш
Ћирила и Методија 2
pedagogija.godisnjak@filfak.ni.ac.rs

Copyright © Филозофски факултет у Нишу

Универзитет у Нишу
Филозофски факултет

ГОДИШЊАК ЗА ПЕДАГОГИЈУ

Год. IX, број 2, 2024



Ниш 2024.

РЕДАКЦИЈА:

Др Марјан Блажич

Педагошки факултет, Универзитет у Љубљани,
Словенија

Др Милан Матијевић

Учитељски факултет, Свеучилиште у Загребу,
Хрватска

Др Данимир Мандић

Учитељски факултет, Универзитет у Београду,
Србија

Др Оливера Кнежевић Флорих

Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду,
Србија

Др Марина Матејевић

Филозофски факултет, Универзитет у Нишу, Србија

Др Вера Стојановска

Филозофски факултет, Универзитет „Св. Кирил и
Методиј“ у Скопљу, Македонија

Др Јелена Максимовић

Филозофски факултет, Универзитет у Нишу, Србија

Др Мариана Крашован (Mariana Craşovan)

Факултет за социологију и психологију,
Универзитет у Темишвару, Румунија

Др Зорица Станисављевић Петровић

Филозофски факултет, Универзитет у Нишу, Србија

Др Розалина Попова Коскарова

Педагошки факултет, Универзитет „Св. Кирил и
Методиј“ у Скопљу, Македонија

Др Бисера Јевтић

Филозофски факултет, Универзитет у Нишу, Србија

Др Виара Гурова (Viara Gyurova)

Педагошки факултет, Универзитет „Св. Климент
Охридски“ у Софији, Бугарска

Др Снежана Маринковић

Учитељски факултет, Универзитет у Крагујевцу,
Србија

Др Данијела Василијевић

Учитељски факултет, Универзитет у Крагујевцу,
Србија

Др Марија Јовановић

Филозофски факултет, Универзитет у Нишу, Србија

Др Албена Чавдарова (Albena Chavdarova)

Педагошки факултет, Универзитет „Св. Климент
Охридски“ у Софији, Бугарска

Др Саша Дубљанин

Филозофски факултет, Универзитет у Београду,
Србија

Др Јелена Петровић

Филозофски факултет, Универзитет у Нишу, Србија

Др Милан Станчић

Филозофски факултет, Универзитет у Београду,
Србија

Др Анета Баракоска

Филозофски факултет, Универзитет „Св. Кирил и
Методиј“ у Скопљу, Македонија

Др Жана Бојовић

Учитељски факултет, Универзитет у Крагујевцу,
Србија

Др Драгана Станојевић

Педагошки факултет, Универзитет у Нишу, Србија

Др Марија Марковић

Филозофски факултет, Универзитет у Нишу, Србија

Др Франк Танги (Franck Tanguy)

Универзитет Мишел Монтењ у Бордоу, ЕСПЕ
(École supérieure du professorat et de l'éducation),
Француска

Др Јелена Јевгењевна Рибњикова

Државни институт културе Кемеровски, Руска
Федерација

Др Анита Рончевић

Педагошки факултет, Универзитет у Ријеци,
Хрватска

Др Младен Вилотијевић

Учитељски факултет, Универзитет у Београду,
Србија

Др Раденко Круљ

Филозофски факултет, Универзитет у Приштини -
Косовској Митровици, Србија

Др Драгана Јовановић

Филозофски факултет, Универзитет у Нишу, Србија

Др Марина Ћирић

Филозофски факултет, Универзитет у Нишу, Србија

САДРЖАЈ

<i>Borislava Manojlovic</i> EDUCATION FOR PEACE IN INSTITUTIONS OF HIGHER LEARNING IN DIVERSE CONTEXTS	7
<i>Marina Ćirić</i> ANGAŽOVANJE STUDENATA I PARTICIPACIJA U VANNASTAVNIM AKTIVNOSTIMA	23
<i>Miroljub Ivanović</i> PERSONALITY DIMENSIONS AND SOCIAL VARIABLES: PREDICTORS OF CIGARETTE SMOKING AND ALCOHOL CONSUMPTION IN ADOLESCENCE	37
<i>Александар Новаковић</i> МЕСТО И ФУНКЦИЈА ВЕБИНАРА „КАКО ДА УЧЕНИЦИ ВИШЕ ГОВОРЕ НА ЧАСУ?“ У САВРЕМЕНОЈ НАСТАВИ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА	53
<i>Марина Семиз, Славица Дражовић Перошевић</i> ПАСОШ ЗА УЧЕЊЕ КАО ДИГИТАЛНИ АЛАТ ЗА ПРОФЕСИОНАЛНИ РАЗВОЈ ЗАПОСЛЕНИХ У ПРЕДШКОЛСКОМ ОБРАЗОВАЊУ	65

UDK 378.017.92

Originalan naučni rad

Priljeno: 13.5.2024.

Prihvaćeno za objavljivanje: 20.11.2024.

DOI: <https://doi.org/10.46630/gped.2.2024.1>

EDUCATION FOR PEACE IN INSTITUTIONS OF HIGHER LEARNING IN DIVERSE CONTEXTS

Borislava Manojlovic¹

Carter School for Peace and Conflict Resolution, George Mason University

Abstract: Teaching about peace, human rights and tolerance in diverse societies requires a thoughtful and sensitive approach that promotes understanding, empathy, and dialogue. This study poses a question of how to integrate theory and practice of peace in the educational programs at academic institutions of higher learning in diverse multicultural and/or divided contexts. The method of inquiry was qualitative. Data was collected from multiple sources: interviews and surveys with professors and students (109 participants) were complemented by the review of the relevant literature on the topic of multiculturalism and tolerance. Purposive selection of the people of interest that possess knowledge or offer a variety of perspectives about the studied phenomenon contributed to elaborating and deepening of initial analysis. The goal of the research was to explore if and how the field of conflict and peace studies can stimulate fresh perspectives and approaches in the AI era that would better equip future generations to deal with diverse multicultural or divided contexts.

Keywords: multiculturalism, peace, human rights, diversity, higher education

Introduction

A peaceful society where people and communities coexist in an atmosphere filled with respect, tolerance, and understanding can be seen as both an ideal social condition and a utopian wishful thinking. When we look at the ongoing conflicts in the Middle East and Ukraine, political polarizations and strengthening of authoritarianism around the world, it seems like the ideals of peace are almost impossible to attain. The way we study and teach about conflict and peace is at a crossroads. There is a growing sense of dissatisfaction with the traditional approaches and theories, both in what we have learned and what we are passing on to the next generation (Davies, 2003; Ahmed, 2018; Kester, 2017; Maley, 1988). Those of us

¹ bmanojlo@gmu.edu

who truly care about this field feel an urgent need to rethink our strategies and find a new, more effective path forward. The main concern for scholars studying peace and conflict revolves around identifying our mistakes and finding more effective ways to advocate for peace. This study takes a closer look at some key ideas in the field of peace and conflict studies, identifying main challenges and laying out a practical plan for moving forward in how we approach the field and how we teach future generations.

One of the main contributions of conflict and peace studies' field is the idea that all conflicts can be resolved constructively, which means non-violently. A truly peaceful society prioritizes nonviolent means of conflict resolution such as open dialogue, negotiation, diplomacy, mediation, and compromise to address differences and resolve conflict. All violent conflicts eventually end at a negotiation table, where the parties involved must establish communication to reach a resolution. The challenge is that the non-violent means do not always work or they are not properly utilized. They depend on the parties and context of the conflict. Not all parties involved may be willing to engage in an open dialogue or negotiations with their adversaries due to deep-rooted hostilities, power differences, ineffective communication and lack of trust and guarantees. When conflicts are escalated, it is much more difficult to talk. Although these challenges are well-known, the solutions provided so far have been superficial and anecdotal.

Education has often been hailed as a tool for leveling the playing field (Dewey, 1915), offering opportunities to individuals based on their merit and scholarly achievements. However, education also has the potential to reinforce and perpetuate existing social inequalities (Bourdieu, 1973; Nash, 1990). This research delves into the limitations of educational systems in shaping individuals thought processes, particularly in the postmodernist era where the emphasis on relativity of knowledge and truth is increasingly evident, particularly through the influence of social media, which aims to shape our thoughts and behaviors through curate content. This study contends that education needs to focus more on teaching fostering critical thinking, creativity, and imagination. This is where the field of peace and conflict studies becomes crucial—it can equip students with innovative approaches to addressing conflict, embracing diversity, and overcoming adversity. Education, like other societal structures, is under considerable strain as individuals are increasingly shaped by virtual reality, which dictates their thoughts and delineates right from wrong through various systems of reward and punishment. This diversity of perspectives creates uncertainty and relativism in beliefs and values. As a result, it fosters confusion and anxiety in the modern individual, leading to a sense of existential futility. Today's person is not only susceptible to manipulation but also increasingly disengaged.

In the emerging era of AI, education holds the power to provide direction and meaning for the modern individual. This article examines how foundational principles in peace and conflict education can inspire new perspectives on conflict and explores effective ways to integrate peace studies into diverse higher education curricula.

Literature Review

The social malaise experienced by a modern individual has found resonance in the realm of social sciences through critical theory. Critical peace education underscores the significance of critically analyzing power dynamics, disparities, and injustices that fuel conflict and violence. It encourages learners to develop a deep understanding of root causes of conflict, such as social, economic, political, and cultural factors, and to explore ways to address them through nonviolent means. Critical peace education aims to empower individuals to become active agents of positive change in their communities and beyond. This study has been partially influenced by Salomon (2011) critical peace education ideas. He emphasizes the need to promote critical thinking skills among learners to challenge dominant narratives and ideologies that perpetuate violence and conflict. Monisha Bajaj (2015) is also known for her work on critical peace education, particularly in the context of addressing issues such as social justice, human rights, and sustainable development. She emphasizes the importance of fostering empathy, dialogue, and solidarity among learners to build a more just and peaceful world. The theoretical propositions of these scholars serve as theoretical underpinning for this research. Specifically, this study highlights the evolving nature of peace education, emphasizing critical analysis, interdisciplinary collaboration, and empowerment needed for positive social change.

The structural and cultural aspects of education for peace cannot be truly understood without the pioneering work of the late Johan Galtung (1989) who emphasized the importance of interdisciplinary approaches to understanding and addressing conflicts. He has promoted the concept of as a comprehensive process that involves multiple stakeholders and disciplines working together to transform conflict dynamics. Reardon (2000) is another important scholar known for her work on peace education and human rights, advocating for an interdisciplinary approach that integrates insights from diverse fields to promote a culture of peace and nonviolence. She emphasizes the interconnectedness of peace, human rights, and sustainable development, and the need for comprehensive educational strategies to address root causes of conflict. This study expands upon the concept of interdisciplinary, advocating for the integration of peace studies into broader discussions within the social sciences and humanities to promote peace and nonviolence.

Another set of ideas about education that influenced this study come from public intellectuals Yoval Harari (2018), and Jordan Peterson (1999) who argue that the conflicts need to be understood through the prism of narratives. Conflicts are not solely driven by tangible factors like resources and territories; they are also fueled by the narratives we uphold. This study delves into the influence of stories in education, a notion that aligns with long-standing assertions by narrative scholars in conflict studies spanning over six decades. Our realities and thought processes are shaped by the narratives we embrace, often revolving around materialistic concerns such as resources, land, water access, and employment. Initially rooted in concrete material concerns, these narratives transcend into mythological realms to captivate and

manipulate audiences, often justifying violence through tales of identity, security, justice, and power. Conflict narratives are stories that perpetuate polarization, competition, and can ultimately lead to violence. As they proliferate through media and political discourse, they solidify into dominant discourses, propagated through memes. However, the drawback of narrative research is its fixation on power which can restrict scholars from seeing a more comprehensive broader view of conflict and peace.

This study is also influenced by mimetic theory (Girard, 1979; 1987) which suggests that mimetic desire (for resources, recognition, identity) naturally leads to rivalry, conflict, and scapegoating. Education must help students recognize how imitation fuels conflict narratives, particularly simplistic “us vs. them” stories. Such narratives often begin by defining a desired outcome, then demonizing opponents. Social media amplifies these narratives, as individuals align themselves publicly to display loyalty and virtue. Dissenters are quickly silenced through ostracism, shame, or cancellation, reinforcing collective opposition and identifying scapegoats, a process Girard (1989) called the “scapegoat mechanism”. Historical examples, such as Nazi Germany’s scapegoating of Jewish people, illustrate how this mechanism can unify societies around a common enemy. Today, cancel culture mirrors this process on social media, where the battle for narrative control has become a struggle for visibility—essential to one’s existence in the virtual world. Those ostracized may regroup, form alliances, and intensify competition within this digital sphere.

The significance of grasping the influence of narratives in education for peace lies in the realization that narratives are adaptable, contestable, and disruptive. The conflict resolution methods, including mediation, dialogue, problem-solving, and negotiation, seek to change or destabilize the initial narrative of conflict in favor of crafting a mutually acceptable alternative. Constructive conflict resolution, as advocated by Morton (1994), underscores the importance of seeking solutions that benefit all parties, establishing common ground, and addressing underlying concerns to foster mutual understanding. This endeavor hinges on the ability to construct a as proposed by Sara Cobb (2013), a fresh narrative that remains our coexistence with perceived adversaries in a manner that is acceptable to all involved in the conflict.

The new age of education will be about search for ‘better stories’ which will incorporate different views with the use of imagination and innovation and without a cookie cutter prescription that would fit all. Creating a better narrative of peace through education involves fostering critical thinking, empathy, interdisciplinarity and a deep understanding of the complexities of conflict and peace building processes. By integrating peace education into school curricula and lifelong learning programs, individuals can develop the knowledge, skills, and attitudes necessary to become active agents of positive change in their communities.

Methodology

The methodology used in the study was exploratory, and the method of inquiry was qualitative. The exploratory methodology is a research approach used to investigate a topic when there is limited existing knowledge or understanding. This method is often employed at the initial stages of a research project to explore and gain insights into a phenomenon, problem, or area of interest. Data was collected from multiple sources: interviews and surveys with professors and students (130 participants) were complemented by the review of the relevant literature on the topic of peace education, multiculturalism and tolerance. Purposive selection of the people of interest that possess knowledge or offer a variety of perspectives about the studied phenomenon contributed to elaborating and deepening of initial analysis.

Research Aims

The aims of the research was to explore if and how the field of conflict and peace studies can stimulate fresh perspectives and approaches in the AI era that would better equip future generations to deal with diverse multicultural or divided contexts.

Research Question

By examining core principles of peace and conflict education, the study investigates how to integrate peace theory and practice into educational programs at higher learning institutions in diverse multicultural or divided contexts. The specific questions focus on three key components: 1) peace as a universal value in education; 2) effective methods for teaching peace; and 3) envisioning a peaceful society.

Participants

The present study was, conducted at the University of Nis in Serbia, engaging participants primarily comprising professors and students from the aforementioned institution. The sample encompassed 109 student participants aged between 18 and 25, alongside 21 professor participants aged between 35 and 55. Interviews and surveys were administered in English, given the proficiency of the majority of participants in the language. Regarding gender distribution, 88 female students constituted the majority participants, while there were 19 male students and 2 individuals identifying as other. Among professors, 7 identified as male, and 13 as female. With respect to educational level, the student participants were all undergraduate, whereas all professors held doctorates. All students took part in the survey, while 7 professors were interviewed, and 15 engaged in the survey component of the study. The professors and students belong to different departments at the University including psychology, sociology, philosophy, pedagogy, and andragogy.

Instrument and Procedure

Data was collected from multiple sources, including document analysis of relevant academic and online sources pertaining to the topic, a survey and interviews. The same five open ended questions were used in both survey and interviews² Survey also included demographic questions which enabled categorization of participants according to age, profession and gender. All questions were developed by the author. The in-depth zoom interviews were conducted only with professors, while surveys with open ended questions were primarily aimed at students in order to collect as much data as possible across different departments. Participants were accessed through established connections with local academic institutions. The survey was distributed electronically through the Qualtrics platform, with prior consent and ensuring participants' anonymity. The confidentiality of the collected data was ensured by saving it on a password protected external drive.

Data Analysis

This study relies on a qualitative analysis of data generated through document analysis, survey and interview responses. The data analysis began with looking into academic and non-academic sources (journal articles, books, newspaper articles, blogs, etc.) which enabled initial examination of the topic. Content analysis was used to uncover and compare patterns across respondents' replies to open-ended questions. Comparisons among different sources of data, probed into intersexuality by searching for convergence of patterns and themes in different texts. Inductive coding was used as a ground-up approach to derive themes from the data.

Discussion of Findings

Peace as a Universal Value and Its Place in Education

Based on the content analysis of data elicited through qualitative survey and interviews, two major themes emerged around the topic of peace as a universal value and its place in education: a) Violent conflict is not inevitable; and b) Peaceful societies and promotion of diversity, tolerance and multiculturalism in education.

1) Violent Conflict is not inevitable

The majority of participants of this study reflected on the nature of war and human propensity to conflict when discussing the value of peace. Most participants point to the fact that they have been taught, not only in school, but also through other

² Interview and survey questions: 1. Is peace a universal value that should be promoted through education? Explain your reply. 2. How should we teach about peace and conflict to the students in divided societies? Provide examples. 3. Should peace education be integrated into the curriculum at the institutions of higher learning and why? 4. Can you think of some concrete examples of behaviors that contribute to peaceful communities? (Provide examples from the media, your friends/family or own experience). 5. How do you envision peaceful societies?

sources, such as media, books and stories of family members, those violent conflicts are inevitable because conflict is inherent in human nature. Some respondents argue that competition for resources and power are ingrained in human behavior, but that people are also capable of collaboration in resolving issues.

One interviewed professor highlighted the environmental activism aimed at protecting the Šar Mountain region as a notable example of human agency and collective efforts to peacefully address environmental conflicts in Serbia. The Šar Mountains, known for their rich biodiversity and natural beauty, face threats from development projects like mining and infrastructure. In response, local residents, environmental activists, and civil society organizations have united to advocate for the protection, organizing protests, petitions, and awareness campaigns to emphasize its ecological importance. Through these efforts, they have drawn attention to the need for conservation, engaged in dialogue with policymakers, conducted scientific research, and collaborated with international organizations to promote sustainable practices. Despite ongoing challenges from resource extraction interests and limited government responsiveness, this activism exemplifies a peaceful approach to resolving environmental conflicts and preserving natural ecosystems for future generations.

The participants' responses indicate that education can play a pivotal role in learning about peace and conflict. While some respondents argue for the inevitability of conflict, most of them agree that the violent conflict is not inevitable.

When looking into the history, philosophy, political theory and psychology, there are many renowned scholars who presented excellent arguments for the inevitability of conflict among humans. Evolutionary psychology certainly suggests that humans have evolved with competitive instincts that can lead to conflict, as seen in the struggle for survival among early humans. In his work "Leviathan", Hobbes (1651, reprint. 1967) famously described the state of nature as a condition of perpetual conflict, where individuals compete for self-preservation. He argued that in the absence of a strong central authority to enforce order, humans are driven by their inherent self-interests, which inevitably lead to conflicts, including war. Carl von Clausewitz (1832, reprint 2007), a Prussian military theorist, is renowned for his work "On War" in which he posited that war is an extension of politics by other means. He emphasized the role of competition for power and dominance among states, driven by their respective interests and objectives. According to Clausewitz, the pursuit of these interests can culminate in armed conflict. An Austrian ethnologist and Nobel laureate, Lorenz explored the biological and evolutionary roots of aggression in animals, including humans. In his book "On Aggression" Lorenz (1966) argued that aggression and competition are innate instincts shaped by evolutionary processes. He suggested that these instincts predispose humans to engage in conflict, including warfare, as a means of securing resources and ensuring survival. Finally, Hans Morgenthau (1948) a prominent figure in the field of international relations, realism and political theory, perfectly encapsulates the idea of inevitability of war in his seminal work "Politics among Nations". He argues that states act primarily to pursue their own interests in a self-interested and power-driven manner. In an anarchic

international order, states prioritize their security and survival, often employing strategies such as balance of power and deterrence to maintain their position and protect their interests.

However, when we look at the recent warfare in Europe-Russo-Ukrainian conflict, we cannot but think about it as an anomaly and a remnant of the Cold war attitude that hardly fits in the new age. The great powers have become increasingly reluctant to engage in open and direct wars and occupations. The idea of a classical warfare exemplified in the Cold war, occupation of Iraq and war in Yugoslavia in the modern time seems anachronistic in the present day.

We are moving into the age of distant conflict in which terrorism, atrocities and destruction will be moved into the periphery until they finally become anachronisms. Occupation, terrorist attacks, seizing of territory is on its way out. While it will exist in the peripheries of the great powers' blocks, it will be more and more absent from the imagination of an ordinary citizen. The Foucauldian 'spectacle of gallows' will be moved once again into the shadows (Foucault, 1995). The unpalatability of violent destructive conflict for the modern individual indicates that a significant struggle will be taking place in the realm of narratives and in the sphere of virtual reality in which the AI will be taking an even more prominent role.

2) Peaceful Societies and Promotion of Diversity, Tolerance and Inclusivity in education

Most participants agree that peace is a universal value that underpins other important values such as inclusion, empathy, care for other's diverse identities etc. The value of peace is important for individual as well as community as it is a precondition for human development. One student participant captured this idea in the following citation: "I consider peace to be a universal value that should be promoted in education. At our university, we discuss certain universal human values that indirectly contribute to peace and stability in a society, family, and community. Values, such as tolerance, diversity, etc., influence the individual level as well; they can awaken someone to offering peace to others (tolerance, acceptance, support, etc.), and make the individual feel safer and more peaceful within their community". There were few participants who disagreed with the idea of peace being a universal value saying that "peace only seems like universal value, but it is actually really subjective depending on what party is speaking about peace". This view needs to be taken into consideration as it points out a main challenge to the idealistic view of peace that no one can really achieve. It points to the fact that peace always comes with some caveats. One cannot have peace without justice; one cannot have justice unless there is equality; to be equal means to have access to the same opportunities; but the opportunities are often taken by those who are either more skillful, talented, aggressive or have better connections than us. So equality is arguably an impossible endeavor due to the fact that the human nature is such that we do like to compete as much as we like to collaborate; we are selfish and self-interested just as we are magnanimous and empathetic. The disparity lies in the contradiction between the prevailing reality, marked by widespread inequality, and the ideal of equality as the

cornerstone of an ideally peaceful society.

In some societies with more homogenous populations or different cultural norms, the emphasis on multiculturalism, equity, tolerance and diversity in education may be less pronounced or even contested. In some cases, there may be resistance to inclusive education due to concerns about cultural assimilation, national identity, or political ideologies. This is, for example, the case in Bosnia and Herzegovina, and the existence of segregated schools as an effort to preserve specific cultural identities and language. Equity which recognizes that each person has different circumstances and allocates the appropriate resources and opportunities needed to reach an equal outcome may be very important for the minority communities, but they can also contribute to the exclusion of other groups. For example, equity seems to be in opposition to inclusivity in the implementation of affirmative action policies in college admissions. While affirmative action aims to address historical and systemic inequalities by providing preferential treatment to underrepresented racial or ethnic groups, it can sometimes be perceived as excluding or disadvantaging individuals from other groups, particularly those who may have achieved higher academic or merit-based qualifications. The discriminatory admission policy toward Asian students in Harvard is such a case. Critics argue that Harvard's admissions process, which considers factors beyond academic performance such as extracurricular activities and personal qualities, may inadvertently disadvantage Asian American applicants by imposing higher standards on them compared to applicants from other racial or ethnic groups. This situation raises questions about fairness and equity in college admissions, as well as concerns about the impact of diversity initiatives on inclusivity. In such cases, the pursuit of equity in access to educational opportunities for marginalized groups may appear to conflict with the principle of inclusivity, which emphasizes creating diverse and inclusive environments that welcome individuals from all backgrounds.

This tension underscores the complexities involved in balancing the goals of equity and inclusivity and the importance of carefully considering the impacts and implications of policies aimed at addressing systemic inequalities. Peace and conflict education can offer a more nuanced view that would address the tension between inclusivity and equity by fostering critical thinking, empathy, dialogue and social responsibility among students.

How to Teach Peace and How to Integrate It in Higher Education

Teaching about peace in education is essential for nurturing compassionate, empathetic, and socially responsible individuals. The participants of this study provided many good examples on how peace can be taught in a variety of different subjects and fields stressing the pervasive value of peace that can be learned. Based on the analysis of data elicited through qualitative survey and interviews, two major themes emerged: a) Curriculum integration, conflict resolution skills, and media literacy, and b) Experiential learning and multicultural education.

1) Curriculum Integration, Conflict Resolution Skills, and Media Literacy

Learning about peace can be incorporated into various subjects such as social studies, history, literature, and even science. For example, history can take a more nuanced approach by exploring different types of conflicts and its aftermaths by looking at ways and efforts made to resolve them peacefully and highlighting key peacemakers and their contributions. Conflict resolution field can take a more nuanced approach by studying different forms of government, and their impact on peace, wellbeing, and lives of individuals. Literature classes can include texts promoting empathy and understanding, and science can emphasize collaboration and consensus building as skills necessary to address global issues like climate change and sustainable development. One of the professor respondents encapsulated the power of examples that need to be included into the curriculum: “We should teach about peace by giving examples of good and successful people that contributed to peace in the past and how it has positively affected humanity and we should also teach students about the bad examples and how they negatively affect us today”. Several respondents talked about the example of Malala Yousafzai, a Pakistani education activist, known for her advocacy for girls’ education and human rights. After she survived a brutal Taliban attack, her activism gained international attention, leading to the establishment of the Malala Fund, which aims to ensure every girl has access to twelve years of free, safe, and quality education. But there are many more lesser known advocates for peace and education that we should know about such as, Wangari Maathai, a Kenyan environmentalist and political activist, Nobel laureate, Irom Sharmila, advocate for peace, justice, and human rights in conflict-affected regions of India, or Hadiqa Bashir, a Pakistani activist who has been advocating against child marriage and for girls’ education in her community.

Some student participants argue for introducing in curricula of different disciplines standalone courses or modules specifically focused on peace studies, conflict resolution, and nonviolent communication which could contribute to students’ understanding of conflict analysis, mediation skills, human rights, and global citizenship. Different social sciences, humanities as well as other fields of knowledge could benefit from students learning about cross-cultural communication, respectful engagement, and conflict resolution.

A professor argues: “It is important to hear both sides of the story. We cannot negate victims on either side of the conflict, but teach and inform about crimes, causalities, and innocent victims no matter to which ethnic or minority group they belong to.” One student adds: “It would be great to learn practical skills for resolving conflicts peacefully.” Peace education is about teaching skills such as active listening, empathy, negotiation, and compromise, which are key for promoting peaceful behavior. Conflicts often arise due to misunderstandings, differing perspectives, or historical grievances. By learning how to listen to different sides, individuals gain a more comprehensive understanding of the underlying issues, motivations, and experiences that have led to the conflict. This understanding is essential for finding common ground, addressing root causes, and working towards sustainable solutions. Hearing different sides of a story also humanizes the parties involved and fosters empathy.

Since we live in the era of social media that permeates our lives, the peace education also needs to help students to critically analyze media representations of various social phenomena and especially, conflicts and stereotypes, and encourage them to question biases and propaganda, develop their own informed opinions, and engage in constructive dialogue with others. This can create opportunities for dialogue, reconciliation, and building trust, ultimately paving the way for peace.

2) Experiential Learning and Multicultural Education

Some participants pointed out the need for more culturally interactive study abroad programs, hands-on activities, simulations, and role-playing exercises as key to understanding the complexities of conflicts in diverse societies.

One professor summarizes it well: “We need to encourage students to engage in structured dialogues, workshops and other projects with their peers from different backgrounds to better understand each other’s experiences and perspectives.” Another student adds: “Conflicts often arise from a lack of understanding of other cultures, so I think it would be very beneficial to encourage interaction through various lectures, travel, collaborations, and exchanges.”

Experiential learning programs cultivate peaceful behavior in students by immersing them in real-life situations where they must navigate diverse perspectives, collaborate with others, and practice empathy.

By actively engaging with the communities, students learn to appreciate the value of cooperation, compassion, and mutual support, laying the groundwork for peaceful behavior both within and beyond the classroom.

Furthermore, conflict resolution simulations and peer mediation programs offer students opportunities to practice peaceful negotiation and communication skills in a structured and supportive environment. By role-playing various conflict scenarios and exploring alternative solutions, students learn to empathize with different perspectives, listen actively, and seek mutually beneficial outcomes. These experiences empower students to become effective mediators and peacemakers, equipped with the tools and confidence to resolve conflicts peacefully among their peers.

Imagining Peaceful Society

Questions about imagining peaceful society allowed participants of this study to express some innovative ideas and future scenarios that resulted in three major themes: a) Fostering trust, responsibility and collaboration, c) Language of peace, and c) Involvement of different community members in education and teachers’ training.

1) Fostering Trust, Responsibility and Collaboration

Education can reframe the approach to peace and offer a wider perspective. As one professor said: “Peace is not pacification.” Disagreements and conflict exist in peaceful societies. But in a peaceful society people have respect for each other, they accept that it is normal to agree to disagree and live with those who have different

views.” The study of conflict resolution is an invitation to think differently, to behave responsibly as conflicts are complex situations which require smart and meaningful responses. Smart responses can be encouraged through peace education by fostering collaboration, inquiry, and feedback. As one student participant posited: “Only through collaborative learning practices we can gain a wider picture and integrate multiple voices.” Encouraging collaborative reflection on both issues and processes can help create truly integrated peaceful communities in which different actors can be partners in their quest for peace. Peace is a process that requires engagement with others. Education for peace, therefore, has a role in fostering responsibility, trust, collaboration, and inquiry. A professor summarized it well: “Teaching students to question, assess and think independently is a peaceful way to address problems that we face.”

2) Language of Peace

This study also looked at narratives communicated within educational settings highlighting the importance of language, which can be used both constructively and destructively. As Deutsch (1973) has noted in his classic work on competitive (confrontational) conflict, competitive processes tend to produce “unreliable and impoverished communication that reinforce the pre-existing orientations and expectations toward the Other” (p. 353). The language represents and invaluable source of knowledge about the level or magnitude of deprivation in a given society (Kriesberg, 2007) or institution. In educational settings, narratives and the very language can provoke a reaction that can move the system toward conflict. As one student pointed out: “Learning together through mutual trust, recognition and respect can contribute to overcoming any problems and differences.” Learning how to communicate peacefully and nonviolently and learning how to avoid harming or hurting others communicatively can be very important in this context. Language itself can be used as a tool to escalate conflicts because of its salience for individual and group’s identity. For example, providing minority with the right to use their language in educational and other public settings may diffuse tensions, but true transformation can only take place by creating safe conditions for free, fearless and open interaction between different groups.

3) Involvement of Different Community Members in Education and Teachers’ Training

To ensure success of any educational initiative, parents, teachers and other relevant community members need to be involved. The role of parents and teachers can be key for students’ engagement in the analysis of various sources of knowledge as well as for the quality engagement and the development of critical consciousness. As one professor pointed out: “Projects and partnerships with local organizations, peace activists, and community leaders provide students with real-world opportunities to engage in peace building initiatives and exercise peaceful behavior”. Service-learning projects and internships enable students to apply classroom knowledge to address community issues. Parental involvement plays a crucial role in contributing to the peace education of children by providing support, guidance, and reinforcement

of values both at home and in the broader community. Parents serve as primary role models for their children, modeling behaviors such as empathy, tolerance, and conflict resolution in their interactions with others. By demonstrating these values in everyday life, parents reinforce the importance of peaceful behavior and create a supportive environment for children to learn and practice these skills. Additionally, parents can actively engage in discussions with their children about topics related to peace, social justice, and global issues, encouraging critical thinking and empathy. By fostering open communication and creating a safe space for dialogue, parents empower their children to ask questions, explore different perspectives, and develop a deeper understanding of complex issues.

Teachers are key mediators of meaning in education and they are the facilitators engaging in the process of inquiry and collaborative learning with students. The teacher can play a key role in enabling the process of collaborative, keeping in mind values of tolerance, respect, civility and freedom of choice. However, as one professor pointed out: “We need to equip teachers with the necessary skills and resources that enables them to effectively integrate peace education into their classrooms. According to another professor: “Teachers need help in dealing with challenging behaviors in classroom and beyond.” By offering professional development opportunities for educators to enhance their understanding of peace education principles and teaching methodologies, teachers can create a safe space in which learning about peace can take place.

Conclusion

The results of the study show that violent conflict is not an inevitable part of human existence. While we must acknowledge a tendency towards competition and conflict in humans, most participants agreed that collaboration and peaceful conflict resolution can be learned through education. Most participants affirmed that peace is a universal value essential for promoting diversity, tolerance, and inclusivity, and they advocated for the integration of peace studies into various academic disciplines, highlighting the importance of teaching conflict resolution skills and cross-cultural communication. The study also identified the need for fostering trust, responsibility, and collaboration among students through experiential learning and community involvement. Engaging diverse community members in peace education initiatives is viewed as crucial for creating a supportive environment that promotes peaceful behavior and critical consciousness. Several avenues for further research could include: a) study on how peace education is implemented in different cultural and educational contexts. For example, more insight is needed into the effectiveness of various pedagogical approaches to peace education in homogenous versus diverse societies; b) exploring the role of digital media and technology in facilitating or hindering peace education. Specifically, it would be good to understand how social media influences perceptions of conflict and peace, as well as how online platforms can be utilized to promote dialogue and understanding in diverse contexts.

By empowering individuals with the tools to promote understanding, respect and cooperation, peace education lays the foundation for a collective narrative of peace that values diversity, respects human rights, and seeks to create a stable and sustainable society. A route to peace leads through the change of narrative about the inevitability of conflict and, as the findings of this study have suggested, the conditions for such change already exist within communities and they start with each individual's choice. For positive peace to occur, people must come to an understanding about what peace really means and how to foster it. This can happen only if we engage in interactive processes of learning and inquiry about each other, the structures and fundamental questions of peace.

References

- Ahmed, Z. S. (2018). A Critique of the Need and Application of Peace Education in Pakistan. *Asian Journal of Peacebuilding*, 6(1), 99–112.
- Bajaj, M. (2015). 'Pedagogies of Resistance' and Critical Peace Education Praxis. *Journal of Peace Education*, 12(2), 154–166.
- Bourdieu, P. (1973). Cultural Reproduction and Social Reproduction. In *Knowledge, Education, and Cultural Change*. New York: Routledge.
- Clausewitz, C. von. (2007). *On War*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Cobb, S. (2013). *Speaking of Violence: The Politics and Poetics of Narrative in Conflict Resolution* (1 edition). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Davies, L. (2003). *Education and Conflict: Complexity and Chaos*. London, UK: Psychology Press.
- Deutsch, M. (1973). *The Resolution of Conflict: Constructive and Destructive Processes*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Deutsch, M. (1994). *Constructive Conflict Resolution: Principles, Training, and Research*. *Journal of Social Issues*, 50(1), 13–32.
- Dewey, J. (1915). *The School and Society*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Foucault, M. (1995). *Discipline & Punish: The Birth of the Prison* (2nd Vintage ed). Visalia, CA: Vintage.
- Galtung, J. (1989). *Solving conflicts: A peace research perspective*. Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- Girard, R. (1979). *Violence and the Sacred*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press.
- Girard, R. (1987). *Things Hidden Since the Foundation of the World*. Redwood City, CA: Stanford University Press.
- Girard, R. (1989). *The Scapegoat*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Harari, Y. N. (2018). *21 Lessons for the 21st Century* (Reprint edition). New York, NY: Random House.

- Hobbes, T. (1967). *Hobbes's Leviathan*. Moscow: Рипол Классик.
- Kester, K. (2017). The Case of Educational Peacebuilding Inside the United Nations Universities: A Review and Critique. *Journal of Transformative Education*, 15(1), 59–78.
- Lorenz, K. (1966). *On Aggression*. New York, NY: Harcourt, Brace & World.
- Louis Kriesberg. (2007). *Constructive Conflicts: From Escalation to Resolution* (3rd ed.). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Maley, W. (1988). Peace Studies: A Conceptual and Practical Critique. *Australian Outlook*, 42(1), 29–36.
- Morgenthau, H. J. (1948). *Politics among nations; the struggle for power and peace* (1st). New York, NY: A. A. Knopf.
- Nash, R. (1990). Bourdieu on Education and Social and Cultural Reproduction. *British Journal of Sociology of Education*, 11(4), 431–447.
- Peterson, J. B. (1999). *Maps of Meaning: The Architecture of Belief* (1st edition). New York, NY: Routledge.
- Reardon, B. A. (2000) "Peace Education: A Review and Projection." In M. Ben-Peretz, S. Brown, and B. Moon (Eds), *Routledge International Companion to Education*, 397–425. London: Routledge, 2000.
- Reardon, B. A. (2000). *Peace Education: A Review and Projection*. In *Routledge International Companion to Education*. New York, NY: Routledge.
- Salomon, G. (2011). Four Major Challenges Facing Peace Education in Regions of Intractable Conflict. *Peace and Conflict. Journal of Peace Psychology*, 17(1), 46–59.

OBRAZOVANJE ZA MIR U RAZLIČITIM VISOKOŠKOLSKIM USTANOVAMA I KONTEKSTIMA

Borislava Manojlović

Karterova škola za mir i rešavanje konflikata, Univerzitet Džordž Mejson

Apstrakt: Nastava u kojoj se podučava o miru, ljudskim pravima i toleranciji u različitim društvima zahteva promišljen i osjetljiv pristup koji promovise razumevanje, empatiju i dijalog. Ovo istraživanje bavi se problemom kako integrisati teoriju i praksu mira u obrazovne programe visokoškolskih ustanova u različitim multikulturalnim kontekstima. Metoda korišćena u istraživanju je kvalitativna. Podaci su prikupljeni iz više izvora: intervjui i ankete sa visokoškolskim nastavnicima i studentima (109 učesnika) dopunjeni su pregledom relevantne literature na temu multikulturalnosti i tolerancije. Selekcija ispitanika koji poseduju znanja ili nude različite perspektive o proučavanom fenomenu doprineo je razradi i produblјivanju inicijalnih podataka. Cilj istraživanja bio je da se istraži da li i kako učenje o miru može podstaći nove perspektive i pristupe u dobu veštačke inteligencije. Takvim pristupom bismo adekvatno pripremili buduće generacije za suživot u različitim multikulturalnim kontekstima.

Кljučне речи: multikulturalizam, mir, ljudska prava, različitost, visoko obrazovanje

UDK 378-057.875:316.621

Originalan naučni rad

Primljeno: 1.12.2024.

Prihvaćeno za objavljivanje: 22.12.2024.

DOI: <https://doi.org/10.46630/gped.2.2024.2>

ANGAŽOVANJE STUDENATA I PARTICIPACIJA U VANNASTAVNIM AKTIVNOSTIMA¹

Marina Ćirić²

Departman za pedagogiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu

Apstrakt: Savremeno obrazovanje nije moguće sagledati bez relacionih odnosa unutar njegovog sistema. U domenu visokog obrazovanja relacije se ogledaju u međuodnosu kontekstualnih činilaca, izbora i obaveza na nivou studenata, nastavnika i visokoškolskih institucija. S tim u vezi, sve se više ispituje studentski angažman, shvaćen kao relacioni odnos studenata, odnosno učestalost i nivo posvećenosti učenju, aktivnostima i interakcijama koje ostvaruju, a institucionalnih prilika kojima se podstiče angažovanje. Cilj istraživanja predstavlja ispitivanje međuodnosa angažovanja studenata i njihove participacije u vannastavnim aktivnostima tokom procesa studiranja. Na uzorku 514 studenata sa šest fakulteta Univerziteta u Nišu primenjeni su upitnici o angažovanju (*The College Student Report, 2020*) i participaciji u vannastavnim aktivnostima (*Pravilnik o vrednovanju vannastavnih aktivnosti studenata, 2017*). Spirmanovim koeficijentom korelacije u svakoj od vannastavnih aktivnosti identifikovana je povezanost sa određenim pokazateljima angažovanja. Premda postoje statističke značajnosti, smer korelacija, odnosno negativan predznak, ukazuje na to da je angažovanje izraženije kod studenata koji nisu učestvovali ili ne žele da učestvuju u vannastavnim aktivnostima koje se organizuju na fakultetu na kojem studiraju. Izostanak interesovanja studenata za vannastavne aktivnosti kao i slabija akademska postignuća studenata koji u njima participiraju proističe iz okolnosti gde su angažman i vannastavne aktivnosti neusklađene. Jedan od razloga leži u činjenici koja se proteže kroz rezultate ovog istraživanja, a to je (preveliko) opterećenje studenata predispitnim i ispitnim obavezama. Samim tim, njihovo nastavno angažovanje isključuje sticanje vannastavnih iskustava učenja i razvoja. Valorizacija vannastavnih aktivnosti preduslov je za svaki vid unapređivanja u ovoj oblasti.

Cljučne reči: angažovanje studenata, participacija, vannastavne aktivnosti, visoko obrazovanje, visokoškolske ustanove

¹ Pripremljeno u okviru projekta *Afirmacija pedagoške teorije i prakse u savremenom društvu*, koji se izvodi na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Nišu (br. 336/1-6-01).

² marina.ciric@filfak.ni.ac.rs

Angažovanje studenata

Angažovanje studenata predstavlja konstelaciju srodnih konstrukata kojima se iskazuje vreme i energija koju studenti posvećuju pedagoški efektivnim aktivnostima, odnosno aktivnostima važnim za njihovo učenje i postignuća. Ovaj koncept sagledava se kroz prizmu kontekstualnih činilaca, izbora i obaveza na nivou studenata, nastavnika i visokoškolskih institucija. Studentski izbori obuhvataju kvalitet napora i uključivanje studenata u nastavne i vannastavne aktivnosti i interakcije. Pri izboru aktivnosti u kojima se angažuju, studenti ne uzimaju u obzir samo sadržaj predmeta, raspored, organizaciju rada, već i karakteristike nastavnika i obim predispitnih zadataka i obaveza. Takođe, studenti donose odluke o tome kako upravljaju vremenom, ispunjavaju obaveze i ostvaruju kontakte i druže se sa drugim studentima tokom i van nastave. Relevantni izbori i obaveze u institucionalnom kontekstu oslanjaju se prvenstveno na principe dobre nastavne prakse (Chickering & Gamson, 1987). Nastavnici donose odluke o aktivnostima koje realizuju u okviru nastavnih predmeta, o očekivanjima od studenata, prirodi i toku povratnih informacija, kao i ličnom formalnom i neformalnom usavršavanju. Uprava fakulteta donosi odluke o uspostavljanju normi i raspodeli sredstava za podršku studentima. Zaposleni u službama za nastavu i studentska pitanja mogu uočiti tekuće potrebe studenata kako u pogledu okruženja za učenje, tako i u organizovanju događaja koji obogaćuju proces studiranja. Kroz organizacionu politiku i prakse formulišu se norme i standardi za podršku svim učesnicima institucionalnog okruženja.

Ovaj pristup integrativno obuhvata kognitivne, afektivne i bihejvioralne aspekte angažovanja uz reciprocitet odgovornosti i studenata i fakulteta (nastavnika). Zalaganje studenata podrazumeva učestalost i nivo posvećenosti učenju, aktivnostima i interakcijama koje ostvaruju, a institucionalne prilike obuhvataju *efektivne akademске aktivnosti* kojima se postiže visok nivo studentskog angažovanja. Uzimajući u obzir značaj karakteristika studenata i celokupnog iskustva koje unose u proces studiranja, kao i ulogu obrazovnog i socijalnog okruženja, Kuh sa saradnicima (Kuh et al., 2006) načinio je pokušaj da odredi angažovanje putem dva ključna pitanja vezana za proces studiranja: *Šta student čini?* i *Šta institucija čini?* Smatrao je da se pomoću odgovora na ova pitanja može identifikovati angažovanje, odnosno zalaganje studenata u svetlu prilika koje institucija pruža studentima da se angažuju.

Polazeći od ovog stava, autor određuje angažovanje kao „ukupno vreme i napor koji studenti posvećuju efektivnim akademskim aktivnostima i nivo do kojeg fakulteti podstiču studente da u njima učestvuju” (Kuh, 2008: 683).

U efektivne akademске aktivnosti ubrajaju se one za koje su istraživači u ovoj oblasti utvrdili da doprinose učenju i razvoju studenata i dovode do željenih, unapred predviđenih, ishoda učenja (National Survey of Student Engagement, 2018). Takođe, pored efektivnosti, osnovna ideja o manifestovanju studentskog angažovanja zasnovana je na stavu da studenti participiraju i uključuju se u akademске, tačnije obrazovne i socijalne aktivnosti ukoliko u njima vide svrhu. Bliže određenje aktivnosti koje su efektivne i svrsishodne i kroz koje se studenti angažuju tokom

studiranja operacionalizovane su preko *dobrih praksi – indikatora angažovanja*, svrstanih u četiri oblasti: akademski izazov, zajedničko učenje studenata, iskustvo sa nastavnicima i institucionalno okruženje.

Od posebnog značaja u okvirima savremenog modela angažovanja ističu se *aktivnosti snažnog uticaja na učenje i razvoj studenata* (Kuh, 2008). Ovim aktivnostima se od studenta zahteva visok nivo rešavanja problema, umeća prezentovanja, timskog rada i kontinuirana refleksija na vlastiti proces učenja (Ćirić, 2022). U aktivnosti snažnog uticaja ubrajaju se: (1) seminarska nastava koja se odvija u malim grupama (engl. *community-based learning*); (2) nastava organizovana po principu učenja zalaganjem u zajednici (engl. *service-learning*); (3) učešće u zajednicama koje uče (engl. *learning communities*); (4) savladavanje međupredmetnih sadržaja kroz intenzivne tečajeve (medijska pismenost i sl.); (5) učestvovanje studenata u projektnoj nastavi, istraživačkim projektima i u stručnoj praksi; (6) studiranje u inostranstvu (razmena studenata); (7) izrada završnog rada (diplomski rad, portfolio, završni ispit). Kuh smatra da svaki od studenata tokom procesa studiranja treba da učestvuje barem u dve od navedenih aktivnosti jer je njihova svrha bogaćenje ne samo obrazovnih već i životnih iskustava. S obzirom na osobenosti visokoškolskih ustanova u našoj zemlji, aktivnosti snažnog uticaja prepoznate su u elementima vannastavnih aktivnosti.

Vannastavne aktivnosti

Vannastavne aktivnosti, kako sam naziv sugeriše, podrazumevaju obrazovne aktivnosti koje se dešavaju izvan nastave, a neretko i mimo visokoškolske ustanove. Šurluf (Shulruf, 2010; prema: Kotlar i Ćulum, 2014: 32) u svojoj meta analizi naučnih radova koji istražuju vannastavne aktivnosti daje pregled brojnih termina kojima se one opisuju i tako ukazuje na izazove terminološkog nesaglasja i izostanka konsenzusa među istraživačima: *extracurricular activities/engagement; out-of-school activities; out of-school learning activities; extra class activities; non-academic student activities*, itd. Iako obuhvataju širok dijapazon različitih aktivnosti, mogu se u literaturi (Fredricks & Eccles, 2005) uočiti određeni zajednički elementi: naglasak na razvoju kompetencija, nezavisnosti i kritičkog mišljenja, fizička i psihološka sigurnost, pozitivna interakcija i podržavajući odnosi između učesnika, prilika za jednakost i participaciju, jasno određena pravila, redovnost i facilitatorska uloga koordinatora aktivnosti.

Značajan doprinos vannastavnih aktivnosti u obrazovnom i kontekstu angažovanja onih koji uče evidentiran je brojnim istraživanjima u poslednjih tridesetak godina. Istraživanja se uglavnom bave učenicima, a potom i studentima, pri čemu se najveći broj istraživanja odnosi na američko podneblje. Kuh i saradnici (Kuh et al., 2006) izvršili su sistematizaciju nalaza brojnih istraživanja uticaja vannastavnih aktivnosti na angažovanje studenata i istakli povezanost vannastavnih aktivnosti sa upornošću, perzistiranjem i postignućima kao i razvijanjem liderskih veština, donošenjem odluka i razvijanjem ličnih kompetencija studenata, poput svesti o sebi,

autonomnosti, samopouzdanja, samopoštovanja, socijalnih veština i osećanja svrhe. Pored navedenog, Rumelova i Mekdonaldova (Rummel & MacDonald, 2016) ukazuju na benefite vezane za integraciju iskustava studenata u novim okolnostima i okruženju. Integracija u tom pogledu ima šire efekte na postizanje zadovoljstva i osećaj pripadnosti kod studenata.

Podaci o angažovanju studentske populacije u vannastavnim aktivnostima na našim prostorima još uvek se ne prikupljaju sistematično, a istraživanja se retko realizuju. Ipak, vannastavno angažovanje i potreba za njegovom validacijom prepoznati su i verifikovani poslednjih godina. Prema *Pravilniku o vrednovanju vannastavnih aktivnosti studenata* (2017: 1) angažovanjem studenata u vannastavnim aktivnostima u Republici Srbiji smatra se „svako relevantno angažovanje studenta koje nije predviđeno studijskim programom” i ono obuhvata naučno-stručno, volontersko, takmičarsko, humanitarno angažovanje. S obzirom na nedostatak literature i istraživačkih studija u ovom području visokog obrazovanja na prostorima Republike Srbije i Univerziteta u Nišu, od posebnog je značaja sagledavanje perspektive studenata i nastavnika prema postojećem stanju i mogućnostima za razvoj i implementaciju prakse vannastavnih aktivnosti u visokoškolskim ustanovama.

Metod istraživanja

Cilj istraživanja je da ispita međudnos angažovanja studenata i njihove participacije u vannastavnim aktivnostima tokom procesa studiranja. U skladu sa navedenim ciljem, postavljena je hipoteza: Pretpostavlja se da postoje pozitivne korelacije između pojedinih pokazatelja angažovanja i vannastavnih aktivnosti.

Uzorak istraživanja činilo je 514 studenata sa šest fakulteta Univerziteta u Nišu: Medicinskog, Filozofskog, Elektronskog, Prirodno-matematičkog, Fakulteta sporta i fizičkog vaspitanja i Fakulteta zaštite na radu. U istraživanju su učestvovali ispitanici oba pola, različitih sociodemografskih i obrazovnih karakteristika i usmerenja. Struktura uzorka prikazana je u Tabeli 1.

Tabela 1

Struktura uzorka prema visokoškolskoj ustanovi

Visokoškolska ustanova	Studenti	
	N	%
Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja	92	17.9%
Prirodno-matematički fakultet	87	16.9%
Filozofski fakultet	115	22.4%
Medicinski fakultet	56	10.9%
Elektronski fakultet	63	12.3%
Fakultet zaštite na radu	101	19.6%
Ukupno	514	100.0%

Sagledavajući pojedinačno visokoškolske ustanove, u uzorku je najveći broj ispitanika koji pripadaju Filozofskom fakultetu (22,5%), zatim Fakultetu zaštite na radu (18,4%), Fakultetu sporta i fizičkog vaspitanja (17,4%) i Prirodno-matematičkom fakultetu (17,1%) a nešto manje Elektronskom (14,4%) i Medicinskom fakultetu (10,3%). U pogledu broja studenata i nastavnika svake od ustanova, broj ispitanika je poprilično ujednačen. Kada je reč o nastavnicima, najveći broj ispitanika radi na Elektronskom (23,7%) i Filozofskom (22,9%), a najmanji na Medicinskom fakultetu (7,6%). Što se tiče studenata u istraživanju, najzastupljeniji su studenti Filozofskog (22,4%) i Fakulteta zaštite na radu (19,6%), a najmanje zastupljeni studenti koji pohađaju Medicinski fakultet (10,9%).

Instrumenti u istraživanju

Upitnik o angažovanju (engl. The College Student Report, 2020). Ovim upitnikom procenjuje se odnos studenata prema kvalitetu studiranja i ličnog uključivanja na način gde se procenjuje participiranje u aktivnostima, stavovi o praksi podsticanja angažovanja i odnos prema prilikama za angažovanje i lični razvoj. Pitanja u instrumentu vezana za područja i pokazatelje angažovanja studenata predstavljaju teorijski i empirijski potvrđene „dobre prakse” u visokoškolskom obrazovanju i nastavi (Cruce et al., 2006; Kuh, 2001; 2009). Ove prakse odražavaju određene postupke i ponašanja studenata i članova visokoškolske ustanove koja su u vezi sa ostvarivanjem ishoda i razvijanjem kompetencija studenata. Za svaki od indikatora kvaliteta angažovanja instrument sadrži niz stavki (na primer: *Refleksivno i integrativno učenje* / Tokom studiranja, koliko često ste kombinovali znanja iz različitih predmeta prilikom izrade nekog zadatka?; *Interakcije sa nastavnicima* / Tokom studiranja, koliko često ste sa nastavnicima razgovarali o planovima za budući posao?; *Podržavajuća organizaciona kultura* / Koliko se na fakultetu koji pohađate organizuju događaji vezani za značajne društvene, ekonomske ili političke teme (gostovanja domaćih i stranih predavača iz različitih oblasti, poseta tribinama, itd.)) sa kojima studenti izražavaju stepen ličnog (ne)slaganja.

Upitnik o participaciji studenata u vannastavnim aktivnostima. Budući da su vannastavne aktivnosti utvrđene *Pravilnikom o vrednovanju vannastavnih aktivnosti studenata*, u ovom istraživanju navodi se sledeće: (1) *naučno-stručno vannastavno angažovanje* (učešće studenata u radu organa i tela Univerziteta i fakulteta, u različitim oblicima naučnoistraživačkog rada kao i realizovanje stručne prakse koja nije predviđena studijskim programom); (2) *volontersko vannastavno angažovanje* (dobrovoljni rad studenata u lokalnoj zajednici, volontiranje na manifestacijama (univerzijada, Festival nauke i sl.) ili u ustanovama pod ingerencijom ministarstava zaduženih za prosvetu, nauku, zdravlje, kulturu, socijalni rad i politiku, omladinu i sport); (3) *takmičarsko vannastavno angažovanje* (ostvarivanje uspeha studenata na sportskim manifestacijama u okviru timova fakulteta, Univerziteta ili Republike Srbije, na opštinskim, gradskim, republičkim ili međunarodnim takmičenjima i nagradnim konkursima iz različitih oblasti); (4) *humanitarno angažovanje* (kratkoroč-

no angažovanje studenata u humanitarnim akcijama i dugoročno angažovanje u radu humanitarnih organizacija i udruženja lica sa posebnim potrebama).

Rezultati i interpretacija

Korelacije angažovanja studenata sa njihovim participiranjem u vannastavnim aktivnostima u ovom istraživanju ispitivane su na način gde je studentima postavljeno pitanje: „U kojim od navedenih vannastavnih aktivnosti ste učestvovali ili planirate da učestvujete tokom studiranja?“ Ponuđeni su im odgovori u okviru kojih su se izjašnjavali da li su učestvovali ili ne, da li (ne)planiraju da participiraju tokom studiranja ili nisu sigurni. Pretpostavilo se da će se javiti pozitivne korelacije između pojedinih pokazatelja angažovanja i vannastavnih aktivnosti. Za ispitivanje ove hipoteze korišćen je Spearmanov koeficijent korelacije, a podaci su predstavljeni u Tabeli 2.

Tabela 2

Korelacije angažovanja studenata i participacije u vannastavnim aktivnostima

	Učenje mišljenjem višeg reda			Refleksivno i integrativno učenje	
	P	Spearman's rho		P	Spearman's rho
Stručna praksa koja nije predviđena studijskim programom	.434	-.035	.051	-.086	
Rad studentskih organizacija ili grupa	.362	-.040	.024	-.099*	
Podučavanje drugih studenata (demonstratori)	.054	-.085	.297	.046	
Organizovana usavršavanja i seminari	.558	-.026	.003	-.131**	
Međunarodne razmene studenata	.055	.085	.833	-.009	
Organizovana okupljanja i manifestacije	.003	-.130**	.003	-.132**	
Sportski događaji	.565	.025	.896	.006	
Nagradni konkursi i takmičenja	.667	-.019	.740	-.015	
Humanitarne akcije	.093	-.074	.000	-.244**	
Pisanje samostalnog naučnog rada	.293	-.047	.095	-.074	
Pisanje naučnog rada u koautorstvu sa nastavnicima	.394	-.038	.656	-.020	
Naučno-istraživački projekat	.122	-.068	.029	-.096*	
Nacionalni ili međunarodni naučni skupovi	.969	.002	.523	.028	

Angažovanje studenata i participacija u vannastavnim aktivnostima

Efektivno podučavanje	Interakcije nastavnika i studenata		Negovanje različitosti		Kolaborativno učenje		Numeričko rezonovanje		Strategije učenja	
	P	Spearman's rho	P	Spearman's rho	P	Spearman's rho	P	Spearman's rho	P	Spearman's rho
.440	.000	-.168**	.006	-.121**	.248	-.051	.179	-.059	.434	-.035
.950	.000	-.289**	.000	-.157**	.100	-.073	.002	-.138**	.362	-.040
.513	.000	-.164**	.089	-.075	.228	-.053	.022	-.101*	.054	-.085
.842	.001	-.153**	.000	-.154**	.003	-.132**	.033	-.094*	.558	-.026
.485	.010	-.113*	.136	-.066	.820	-.010	.074	-.079	.055	.085
.254	.000	-.300**	.000	-.178**	.001	-.148**	.002	-.139**	.003	-.130**
.288	.000	-.200**	.006	-.122**	.881	.007	.002	-.139**	.565	.025
.740	.000	-.229**	.128	-.067	.500	-.030	.000	-.224**	.667	-.019
.035	.000	-.247**	.000	-.210**	.000	-.182**	.051	-.087	.093	-.074
.663	.000	-.200**	.067	-.081	.148	-.064	.001	-.145**	.293	-.047
.452	.000	-.159**	.005	-.124**	.244	-.052	.019	-.104*	.394	-.038
.395	.000	-.202**	.089	-.075	.044	-.089*	.184	-.059	.122	-.068
.509	.000	-.181**	.131	-.067	.447	.034	.063	-.082	.969	.002

	Podržavajuća organizaciona kultura		Kvalitet interakcija	
	P	Spearman's rho	P	Spearman's rho
Stručna praksa koja nije predviđena studijskim programom	.492	-.030	.004	-.126**
Rad studentskih organizacija ili grupa	.323	-.044	.002	-.139**
Podučavanje drugih studenata (demonstratori)	.007	-.119**	.000	-.206**
Organizovana usavršavanja i seminari	.123	.068	.005	-.123**
Međunarodne razmene studenata	.145	-.064	.044	-.089*
Organizovana okupljanja i manifestacije	.199	-.057	.000	-.235**
Sportski događaji	.007	-.119**	.000	-.160**
Nagradni konkursi i takmičenja	.003	-.130**	.000	-.166**
Humanitarne akcije	.083	-.077	.000	-.188**
Pisanje samostalnog naučnog rada	.898	.006	.051	-.086
Pisanje naučnog rada u koautorstvu sa nastavnicima	.820	-.010	.062	-.082
Naučno-istraživački projekat	.213	-.055	.006	-.122**
Nacionalni ili međunarodni naučni skupovi	.233	-.053	.010	-.114**

U svakoj od vannastavnih aktivnosti postoji povezanost sa određenim pokazateljima angažovanja. Premda postoje statističke značajnosti, smer korelacija, odnosno negativan predznak ukazuje na to da je kvalitet angažovanja izraženiji kod studenata koji nisu učestvovali ili ne žele da učestvuju u vannastavnim aktivnostima koje se organizuju na fakultetu na kojem studiraju. Tako studenti koji su uzeli učešće u realizaciji prakse mimo nastave iskazuju više nivoe interakcije u ustanovama. Ovi studenti su otvoreni za komunikaciju i saradnju, što upotpunjuju aktivnostima izvan ustanove. Na osnovu odgovora studenti realizuju ili imaju u planu ovakve aktivnosti.

Kada su u pitanju studentske organizacije, studenti uglavnom nisu sigurni ili ne žele da učestvuju u njihovom radu. Ovi rezultati mogu biti značajni pokazatelj studentskim organizacijama da treba raditi na približavanju i promociji aktivnosti kojima se bave. Studente treba informisati o načinima na koje se mogu uključivati u ovaj vid organizovanja kao i benefitima koje studentsko organizovanje donosi. Takođe, dobijene korelacije imaju negativan predznak, što ukazuje na to da studenti, iako ostvaruju visok nivo interakcija u ustanovama, ipak ne žele da se aktiviraju u formalnim oblicima organizovanja.

Zabrinjavajuća je činjenica da studenti ne dobijaju priliku da se oprobaju u ulozi tutora svojim kolegama. Od ukupnog broja, svega par studenata je učestvovalo u ovoj vrsti aktivnosti, dok većina nije sigurna da li bi uzela učešće. Kako studenti

nemaju negativan stav, ali i ne participiraju u funkcionisanju ustanove kao demonstratori, potrebno je uputiti ih u načine na koje mogu postati tutori i oprobati se u ulozi predavača. Ovo je od posebnog značaja za obrazovanje budućih nastavnika jer se tako uvežbavaju nastavničke kompetencije.

Shodno razvijanju profesionalnih kapaciteta, većina studenata odgovorila je da planira da se usavršava na nekom od seminara, međutim, retko ko je uzeo učešće u ovoj aktivnosti. Ukoliko jesu, to su uglavnom studenti završnih godina dok brucešima nedostaju informacije o stručnom usavršavanju. Takvi podaci mogu se smatrati logičnim jer da bi se studenti adekvatno uključili u različite programe usavršavanja potrebno je da steknu određena teorijska znanja iz struke. Informisanju studenata početnih godina studija u tom slučaju mogu doprineti različite promotivne aktivnosti koje bi se realizovale unutar fakulteta, javnim pozivima preko sajtova fakulteta, organizacijom aktivnosti od strane nastavnika i studenata i tome slično.

Iako se proteklih godina dosta radilo na unapređivanju kvaliteta međunarodne saradnje, studenti Univerziteta u Nišu nemaju pozitivan odnos prema učešću u ovoj vrsti aktivnosti. Mogući problemi jesu nedovoljna informisanost, nedostatak finansija ili pak jezička barijera i sumnja u sopstvene sposobnosti. Veoma je važno produbiti istraživanje u ovom aspektu i raditi na konkretnim problemima kako bi se što više studenata osnažilo i učestvovalo u promenama. Ovaj vid aktivnosti smatra se „životno važnim” jer značajno menja percepciju o okruženju i samom pojedincu, te je potrebno intenzivnije, ali i adekvatnije pristupiti razvoju ove oblasti.

Za razliku od razmena, studenti su prisustvovali organizovanim manifestacijama u ustanovama. Ipak, participacija u ovim aktivnostima u negativnoj je korelaciji sa većinom pokazatelja angažovanja. Prema rezultatima, studenti zainteresovani za posetu okupljanjima u manjoj meri su angažovani u procesu studiranja.

Prema humanitarnim akcijama, sportskim događajima i raznim takmičenjima studenti imaju pozitivan odnos i rado u njima učestvuju. Ipak, ove aktivnosti negativno koreliraju sa angažmanom, te su studetni koji učestvuju u vannastavnim aktivnostima ovog tipa manje angažovani od onih koji u njima nisu uzeli učešće.

Naučno-istraživački rad, samostalni, sa nastavnicima ili u okviru projekata, retko je zastupljen među ispitanicima u ovom istraživanju. Iako studenti iskazuju želju i planiraju da uzmu učešće u nekoj od ovih aktivnosti, svega nekolicina je to i učinila. S tim u vezi interakcije u okruženju i sa nastavnicima negativno su povezane sa vannastavnim aktivnostima. Ovaj podatak ukazuje na potrebu za sistemskim pristupom rešavanju problema participacije u vannastavnim aktivnostima i interakcije studenata. Kako je navedeno u teorijskom delu rada, valorizacija vannastavnih aktivnosti preduslov je za svaki vid unapređivanja u ovoj oblasti. Trenutne okolnosti ukazuju na to da ne postoji neophodan odziv ustanova da se aktivnosti adekvatno vrednuju.

Slični rezultati zabeleženi su i u drugim istraživanjima (prema: Kuh et al., 2009), u kojima se ukazalo na izostanak interesovanja studenata za vannastavne aktivnosti, slabije rezultate studenata koji se uključuju u volonterske aktivnosti i slično. Angažman i vannastavne aktivnosti često su, nažalost, neusklađene. Jedan od razloga leži u činjenici koja se proteže kroz rezultate ovog istraživanja, a to je (preveliko)

opterećenje studenata predispozitivnim i ispitnim obavezama. Usled želje i potrebe da ispune sve neophodne obaveze i zadatke, studentima ostaje malo vremena za aktivnosti koje nisu u direktnoj vezi sa ostvarivanjem njihovih postignuća. Samim tim, njihovo nastavno angažovanje isključuje sticanje vannastavnih iskustava učenja i razvoja. Takođe, postoji neadekvatno informisanje studenata od strane ustanove o postojećim vannastavnim aktivnostima i mogućnostima da u njima studenti učestvuju.

Ipak, benefiti koje vannastavne aktivnosti donose studentima su brojni i višestruko potvrđeni u naučnoj literaturi. Mnoga dosadašnja istraživanja ukazuju na to da participiranje studenata u vannastavnim aktivnostima pozitivno korelira sa upornošću, perzistiranjem i postignućima (Bowdre & Chavez, 2011; Metsapelto & Pulkkinen, 2012; Wang & Shiveley, 2009). Na ovaj način studentima se značajno povećava verovatnoća da će pravovremeno i efikasno završiti svoje studiranje. S tim u vezi, rezultati do kojih su došli Astin i saradnici (Astin et al., 1999) i Stirling i Ker (Stirling & Kerr, 2015) pokazuju da je angažman u vannastavnim aktivnostima prediktor sličnog obrasca ponašanja po završetku studija.

Osim postignuća, vannastavne aktivnosti doprinose razvoju kompetencija studenata. Ekles sa saradnicima (Eccles et al., 2003) i Paskarela i Terenzini (Pascarella & Terenzini, 2005) u svojim studijama potvrdili su pretpostavku da vannastavne aktivnosti utiču na razvoj kompetencija poput svesti o sebi, autonomnosti, samopouzdanja, samopoštovanja, socijalnih veština i osećanja svrhe, a Ju (You, 2020) uticaj na razvoj kognitivnih sposobnosti studenata kao i profesionalnih veština i kompetencija. Takođe, razvijanje liderskih veština i veština donošenja odluka česti su pozitivni ishodi koji proizilaze iz vannastavnog angažmana zaključuju Rubin i saradnici (Rubin et al., 2002). Rumel i Makdonald (Rummel & MacDonald, 2016) u svojim istraživanjima posebno naglašavaju uticaj vannastavnih aktivnosti na integraciju studenata, odnosno na postizanje zadovoljstva i osećaj pripadnosti kod studenata.

Zaključak

Visokoškolske ustanove i sistem visokog obrazovanja razvijaju se u pravcu savremenog i društveno odgovornog univerziteta, zasnovanog na akademskim principima i vrednostima, ali i na prihvatanju novih funkcija, poput kontinuiranog učenja, transfera tehnologija, angažovanja i saradnje sa lokalnom zajednicom. Zato je potrebno usklađivati rad ustanova u skladu sa pitanjima društvene odgovornosti i aktivnog uključivanja u razvoj zajednice. Suštinska uloga i uticaj ustanove predstavlja formiranje i održavanje okruženja koje je izazovno i podsticajno za studente. Ovu funkciju ostvaruju pažljivim kurikulumskim planiranjem i programiranjem predviđenih ciljeva i očekivanih ishoda učenja, odabirom relevantnih sadržaja koji su u funkciji razvoja kompetencija studenata. U skladu sa reformama u visokom obrazovanju, od studenata se nakon završenih studija očekuje posedovanje određenih kompetencija, opštih i posebnih, a koje im omogućavaju zaposlenje i funkcionisanje u široj društvenoj zajednici. Uloga visokog obrazovanja nije samo da pripremi studente za budući rad, već i da ih obuča da obavljaju buduće radne zadatke i da, što

je više moguće, podstiče entuzijazam studenata za pronalaženje novih ideja i samostalno kreiranje inovacija.

Nasuprot opštim tvrdnjama, ovo istraživanje je pokazalo indiferentan, čak negativan odnos prema vannastavnim aktivnostima, ali i njihovu nedovoljnu zastupljenost. Slične rezultate zabeležili su i drugi autori u svojim istraživanjima (Kuh, 2009; Pascarella & Terenzini, 2005). Može se zaključiti da je odnos prema vannastavnim aktivnostima u ustanovama obuhvaćenim istraživanjem neadekvatan, te da zahteva sistemski pristup rešavanju problema u ovoj veoma značajnoj oblasti visokog obrazovanja.

Visokoškolske institucije treba da odgovore ovim izazovima realizacijom aktivnosti koje se smatraju efektivnim i koje podstiču studente da u njima učestvuju. Da bi se osigurala adekvatna primena vannastavnih aktivnosti kojima se podstiče angažovanje studenata, treba se upoznati sa kontekstualnim karakteristikama poput osobenosti studentske subkulture, ciljeva nastave, ličnih preferencija i raspoloživih kapaciteta nastavnika i slično. Neosporno je da adekvatno uvođenje ovog pristupa predstavlja izazov i da zahteva korpus nastavničkih kompetencija i resursa, i u tom pogledu je važno da u okviru visokoškolskih ustanova budu jasno i eksplicitno naglašena očekivanja, aktivnosti i raspoloživi resursi koji se odnose na pedagoški pristup usmeren na studenta.

Literatura

- Astin, A. W. (1999). Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. *Journal of College Student Development*, 40(5), 518–529.
- Bowdre, P. & Chavez, M. (2011). *The Impact of Extracurricular Activity on Student Academic Performance and Persistence*. Conference: 2011 NASPA (NASPA – Student Affairs Administrators in Higher Education) Assessment & Persistence Conference, Las Vegas, NV
- Chickering, A. W. & Gamson, Z. F. (1987). *Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education*. Preuzeto sa: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED282491.pdf>
- Cruce, T.M., Wolniak, G.C., Seifert, T.A. & Pascarella, E.T. (2006). Impacts of Good Practices on Cognitive Development, Learning Orientations, and Graduate Degree Plans During the First Year of College. *Journal of College Student Development* 47(4), 365–383.
- Ćirić, M. (2022). *Kvalitet angažovanja studenata u visokoškolskom kontekstu* (Neobjavljena doktorska disertacija). Filozofski fakultet: Niš.
- Eccles, J. S., Barber, B. L., Stone, M. & Hunt, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development. *Journal of Social Issues*, 59, 865–669.
- Fredricks, J. A. & Eccles, J. S. (2005). Developmental benefits of extracurricular involvement: Do peer characteristics mediate the link between activities and youth outcomes?. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 507–520.
- Kotlar, V. i Čulum, B. (2014). Vrednovanje izvannastavnih aktivnosti: pogled iz studentske perspektive, *Suvremene teme*, 7(1), 30–55.

- Kuh, G. D. & Hu, S. (2001). The Effects of Student Faculty Interaction in the 1990s. *Review of Higher Education*, 24(3), 309–332.
- Kuh, G. D., J. Kinzie, J. Buckley, B. Bridges & J.C. Hayek (2006). *What matters to student success: A review of the literature*. ASHE Higher Education Report. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kuh, G. D. (2008). *High-Impact educational practices: What they are, who has access to them, and why they matter*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.
- Kuh, G. D. (2009). The National Survey of Student Engagement: Conceptual and empirical foundations. In R. M. Gonyea & G. D. Kuh (Eds.). *Using NSSE in institutional research. New Directions for Institutional Research*, 141, 5–20.
- Metsäpelto, R. L. & Pulkkinen, L. (2012). Socioemotional behavior and school achievement in relation to extracurricular activity participation in middle childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(2), 167–182.
- National Survey of Student Engagement. (2018). *Engagement Insights: Survey Findings on the Quality of Undergraduate Education – Annual Results 2018*. Bloomington, IN: Indiana University Center for Postsecondary Research.
- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research, Vol. 2*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pravilnik o vrednovanju vannastavnih aktivnosti studenata (2017). Preuzeto sa <http://www.fsfv.ni.ac.rs/studenti/pravilnik-o-vrednovanju-vannastavnih-aktivnosti/download/511-pravilnik-o-vrednovanju-vannastavnih-aktivnosti-studenata>
- Rubin, R. S., Bommer, W. H. & Baldwin, T. T. (2002). Using extracurricular activity as an indicator of interpersonal skill: Prudent evaluation or recruiting malpractice?. *Human Resource Management: Published in Cooperation with the School of Business Administration, The University of Michigan and in alliance with the Society of Human Resources Management*, 41(4), 441–454.
- Rummel, A. & MacDonald, M. L. (2016). Identifying the drivers of student retention: A service marketing approach. *Journal of Business*, 1(2), 1–7.
- Stirling, A. E. & Kerr, G. A. (2015). Creating meaningful co-curricular experiences in higher education. *Journal of Education & Social Policy*, 2(6), 1–7.
- Wang, J. & Shiveley, J. (2009). *The impact of extracurricular activity on student academic performance*. Retrieved from Academia.com
- You, J. W. (2020). The relationship between participation in extracurricular activities, interaction, satisfaction with academic major, and career motivation. *Journal of Career Development*, 47(4), 454–468.

STUDENT ENGAGEMENT AND PARTICIPATION IN EXTRA CURRICULUM ACTIVITIES

Marina Ćirić

Department of Pedagogy, Faculty of Philosophy, University of Niš,

Abstract: Modern education cannot be seen without relational relations within its system. In the domain of higher education, relations are reflected in the interrelation of contextual factors, choices and obligations at the level of students, teachers and higher education institutions. In this regard, student engagement, understood as the relational relationship of students, the frequency and level of commitment to learning, the activities and interactions they achieve, and the institutional opportunities that encourage engagement are increasingly being examined. The aim of the research is to examine correlation between student engagement and their participation in extracurricular activities during the study process. *The College Student Report* (2020) and the questionnaire about student participation in extracurricular activities (*Regulation on evaluation of students' extracurricular activities, 2017*) were applied to a sample of 514 students from six faculties of the University of Niš. Spearman's correlation coefficient in each of the extracurricular activities identified the connection with certain indicators of engagement. Although there are statistical significances, the negative sign indicates that engagement is more pronounced among students who did not participate or do not want to participate in extracurricular activities organized at the faculty. The absence of students' interest in extracurricular activities, as well as the lower academic achievements of students who participate in them, stems from circumstances where engagement and extracurricular activities are not coordinated. One of the reasons lies in the fact that extends through the results of this research, which is the (excessive) load of students with pre-exam and exam obligations. Therefore, their teaching engagement excludes the acquisition of extracurricular learning and development experiences. The valorization of extracurricular activities is a prerequisite for any kind of improvement in this area.

Keywords: student engagement, participation, extracurricular activities, higher education, higher education institutions

UDK 159.922.8:613.81/.84

Originalan naučni rad

Primljeno: 27.2.2024.

Prihvaćeno za objavljivanje: 23.11.2024.

DOI: <https://doi.org/10.46630/gped.2.2024.3>

PERSONALITY DIMENSIONS AND SOCIAL VARIABLES: PREDICTORS OF CIGARETTE SMOKING AND ALCOHOL CONSUMPTION IN ADOLESCENCE

Miroljub Ivanović¹

Serbian Academy of Innovation Sciences, Belgrade, Serbia

Abstract: The main aim of this research was to examine the contribution of personal traits and social variables to predicting the frequency of cigarette and alcohol use by adolescent participants. Two questionnaires were used on the pertinent sample of IV grade elementary school students ($N = 268$), 18 ± 1.76 years of age: Big five inventory (BFI) and Role of parents and friends questionnaire. The calculated Cronbach's alpha coefficient indicated satisfactory internal consistency of the applied measuring instruments. Approximately 70% of adolescents do not smoke cigarettes, and 64% of them do not consume alcohol. Correlation analysis showed statistically significant correlation between the majority of variables. The results of hierarchical regression analysis, with the p -value $\leq .01$, have shown that predictors explain 26% of total criterion variance (frequency of cigarette smoking), and 27% of total criterion variance (frequency of alcohol consumption). Thereat, the following variables have statistically significant independent contribution to cigarette smoking: gender, neurosis, openness to experiences, cigarette smoking – parents, and friends' reaction to cigarettes, while the best predictors of alcohol consumption by adolescents are agreeability, alcohol consumption – friends, and friends' reaction to alcohol consumption. The obtained data bring insight to the significance of insufficiently explored relations between social factors and personality traits and cigarette and alcohol use by adolescents. The results have been discussed within the context of current empirical and theoretical material as well as practical implications for operationalization of the examined regression.

Keywords: adolescents, cigarette smoking, alcohol consumption, questionnaires

Introduction

Evaluating the influence of personality dimensions and social factors on the frequency of cigarette and alcohol use among adolescents has become a frequent subject of psychological research. Research results (Chan et al., 2024) indicate that

¹ miroljub.ivanovic@gmail.com

the cigarette and alcohol use is a mass behavior of young people. The findings of some studies point to the fact that female adolescents use cigarettes and alcohol more often than men (Suvija & Raju, 2024), while the results (Tiwari & Ojha, 2024) also reveal that male adolescents consummate alcohol and smoke cigarettes to a higher degree than females. During the period of adolescence there is an identical model of alcohol use (frequency and amount), which after that period starts to vary depending on sex (Haehner et al., 2024). According to the study by Kenney et al., female adolescents use alcohol in smaller amounts than male adolescents do, who consummate alcohol more frequently and in larger amounts, which is not explored enough (Hřebíčková et., 2023).

Based on current research of Big five model of personality structure (extraversion, neuroticism and openness), personality positively correlates with risk behavior (Haehner et al., 2023), or it negatively correlates with unexcused absence from school and cigarette and alcohol use (Hatano et al., 2022). Previous study on correlation between personality dimensions and risky health behavior has shown that agreeableness negatively correlates with alcohol and cigarette use with both sexes, neuroticism and introversion correlate positively with female adolescents, while extroversion correlates positively with male adolescents (Jones et al., 2022). Neuroticism, low conscientiousness, and agreeableness of adolescents correlates with alcohol use, or it is assumed that due to experiencing unpleasant emotional states such as anxiety, anger, sadness, as well as due to problems with stressful situations, high school graduates use alcohol in significant amounts (Ma & Xiang, 2023).

Previous research (Ali et al., 2023) revealed that adolescents who have strong family bonds, express more sociability and responsibility and to a lesser degree antisocial behavior, when compared to those who do not have close relationship with their parents. Research conducted by the authors (Kapetanovic et al., 2023) has revealed positive correlation between cigarette and alcohol use of parents and their children, since higher alcohol use of parents positively correlates with the higher tendency of adolescents to spend time with their peers who consume alcohol.

In research (Haehner et al., 2024) state that during the period of adolescence, friends and peers represent significant social factor which provides compact social unit for developing basic social skills such as conflict resolution, creating conditions for multiple forms of support, immediate imitation and social support, which further creates conditions for favorable and unfavorable impact on adolescent development (Haehner et al., 2024). According to the authors' research (Olson et al., 2023), peer contribution increases with age, especially when it comes to risky behavior because friends gain more significant role in making life choices, for example alcohol and cigarette use, while parents have greater role in developing values and life goals. Besides, parents are often concerned that their children will adopt various negative behaviors due to "bad company" and peer pressure. In research (Oginyi et al., 2024). state that troublesome adolescent behavior has greater impact on the choice of friends than the group of peers has on individual adolescent behavior. Hence, friends chose one another based on identical personality dimensions, for example aggressiveness, depressiveness and so on (Tiwari & Ojha, 2024). Also, friendly relationship with an individual who consumes addictive substances or deviates from social norms represents a dominant factor of risky adolescent behavior

– adolescents who spend time with friends who abuse addictive substances have more positive view on peers who use cigarettes and alcohol (Filipiak, 2021).

The aim of this research refers to the examination of the contribution of social variables in explaining the frequency of cigarette and alcohol use among adolescents, or to which degree the dimensions of Big five model of personality explain the addictive substance use, as well as the influence of social factors (cigarette and alcohol use among parents and peers, and their reaction to it) on the use and risky health behavior of adolescents of both sexes.

Method

Sample and procedure

This cross-sectional study included 268 students of both genders ($N_m = 132$ or 53.75%; $N_f = 136$ or 46.25%), who are in their last year of high school. The mean age of the subjects was 17.5 years ($SD = 1.24$). Research was conducted in June 2024, in the following schools: Medical School “Dr Misa Pantic”, The Economic, Technical, and Agricultural School, and Valjevo Gymnasium. Gender differences regarding age were not statistically significant [$t_{(481)} = 0.89$, $p \leq .05$].

Participation of subjects was voluntary and anonymous. Before starting the research, subjects were introduced with the goals and methods of the study, after which they gave a written consent that their data could be used in the planned study, and they were explained that they can withdraw from the study at any time (three subjects withdrew from the study). Group size varied from 20 to 30 subjects, and their goal was to circle the appropriate number on evaluation scales. Individual filling of questionnaires lasted approximately 30 minutes. Testing was conducted by appropriately trained experts, under the supervision of a psychologist.

Results of subject that was more than ± 3.30 on scales, expressed in z-values, were eliminated from this study.

Measuring instruments

Big-Five factor personality model – BFI

BFI (John & Srivastava, 1999) consists of 44 items. The subject expressed the degree of acceptance with claims from five subscales: openness (10 items), conscientiousness (9 items), neuroticism (8 items), extroversion (8 items), and agreeableness (9 items). Answers are graded on a five-degree Likert scale (1 – *completely disagree*, to 5 – *completely agree*). The scores of subjects for each subscale are formed as a simple linear combination on the items which comprise the subscale.

Basic descriptive indicators of self-validation, depending on their personality traits, are shown in Table 1. Reliability of internal consistency of the *Big-Five* model on our sample ranges from .71- .84, which illustrates a satisfying reliability of this composite measuring instrument.

Table 1

Descriptive indicators and reliability (Cronbach α) of the Big-Five factor personality model

Subscales	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Range</i>	α
Openness	35.12	3.73	21-46	.84
Consciousness	29.35	3.48	21-40	.71
Neuroticism	19.67	2.92	13-29	.74
Extroversion	31.49	2.81	20-40	.81
Agreeableness	32.17	3.05	19-44	.64

Parents and peers Questionnaire (Kalebić-Magla & Martinac-Dorčić, 2015) this inventory evaluates the frequency of cigarette smoking and alcohol consumption among parents and peers, and reactions of parents and peers on cigarette smoking and alcohol consumption among adolescents.

Frequency of cigarette smoking and alcohol consumption of parents and peers is defined with four items (for cigarettes – 1 item, beer, wine, and spirits – three items) on a 6 degree scale (1 – *never*, to 6 – *every day*). Items which evaluate the frequency of wine, beer, spirit consumption are summed individually for parents and peers. A higher score indicates a more frequent consumption of alcohol and cigarette smoking.

Reliability of internal consistency (Cronbach α) for the scales alcohol consumption by peers was .90, and for alcohol consumption by parents – .77. This indicates that the reliability of this composite metric instrument is satisfying.

Reaction of parents and peers on use of cigarettes and alcohol of adolescents are evaluated with eight items (In your opinion, how would your parents/peers react if they would find out you are smoking cigarettes/drink beer/wine/spirits?), using a five-degree scale (1 – extremely negative, to 5 – extremely positive). Items for reaction of peers and parents on beer, wine, and spirit consumption are summed, so that a higher result indicates a more positive reaction of parents/peers.

Reliability coefficient (Cronbach's) for scales reaction of peers on cigarette smoking, beer, wine, or spirits was .91, and for reaction of parents .86 (Table 2), which implies measurement which is independent from nonsystematic errors.

Table 2

Descriptive indicators for frequency of cigarette smoking and alcohol consumption among peers and parents and perceived reactions for use of the mentioned abusive substances

Scales	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Range</i>	α
Cigarette smoking – parents	3.50	2.28	1-6	-
Cigarette smoking – peers	4.78	1.68	1-6	-

Alcohol consumption - parents	9.96	2.76	3-17	.74
Alcohol consumption - peers	10.90	3.40	3-18	.90
Reaction of parents - cigarettes	1.92	.92	1-5	-
Reaction of peers - cigarettes	2.98	1.03	1-5	-
Reaction of parents - alcohol	7.05	2.53	3-15	.86
Reaction of peers - alcohol	9.57	2.55	3-15	.91

Frequency of cigarette smoking was evaluated with one item, while alcohol consumption was evaluated using three items (individually for beer, wine, and spirits) on a five-degree scale (1 – never to 5 – every day). A higher score indicates a more frequent consumption of alcohol and cigarette smoking. Reliability coefficients (*Cronbach* α) for the scale alcohol consumption – parents and peers were .74 and .90, respectively. These findings signalize that the metric characteristic (reliability) of these scales is independent from nonsystematic errors and stochastic variations of measuring results.

Statistical analysis

While analyzing the obtained data, following methods of descriptive and analytical statistics were used: arithmetic mean (AM), standard deviation (SD), nonparametric Pearson correlation coefficient and hierarchical regression analysis for significance threshold from $p \leq .05$ to $p \leq .01$. Internal consistency of the questionnaire was tested using Cronbach's alpha coefficient. The statistical data analysis was conducted using SPSS (*Statistical Package for the Social Science*), version 17.0.

Results

Table 3 shows relative frequencies of cigarette use scale and type of alcoholic beverage scale. One can note that more than two thirds of the examined adolescent population of participants does not have the habit of smoking cigarettes. Also, around 10% of the participants have tried cigarettes while one tenth of adolescents stated that they consummate alcohol daily (beer, wine, hard liquor), and more than half of participants have never tasted alcohol, while the smallest number of them (2%) drink every day.

Hence, the findings of hierarchical regression analysis show that alcohol is more frequently consumed among participants who are more pleasant, and whose

parents and friends also consume alcohol, as well as how their friends react to alcohol consumption.

Table 3

Relative frequency of cigarette smoking and alcohol consumption

Variables	Never	Several times a year	Several times a month	Several times a week	Every day
Cigarettes	69.26	893	5.00	2.66	9.96
Beer	19.18	20.48	50.07	10.08	2.10
Wine	16.65	50.03	31.43	4.75	.03
Spirits	28.04	51.01	9.98	9.94	.01

Table 4 describes parametric Pearson's coefficients of correlation between the coupled variables: personality dimensions and contribution of parents and peers, as well as frequency of cigarette smoking and alcohol consumption. Their values range from ($r = .01$) to ($r = .58$). From a total of 45 correlation coefficients, four are statistically significant, while others have minimal significant linear mutual dependence, which points to a probability that from the value of one variable, no conclusions can be drawn about the other, and shouldn't, therefore, be a subject of discussion.

Table 4

Intercorrelations of personality dimensions and cigarette smoking

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 Openness	1.0	.08	.05	.01	.09	.03	.10	-.12	.04
2 Conscientiousness		1.0	.09	.12	.62**	.11	-.05	-.09	-.13
3 Neuroticism			1.0	.54**	.05	.10	.03	.06	.11
4 Extroversion				1.0	.11	.03	-.08	-.12	.02
5 Agreeableness					1.0	.01	.09	-.11	-.13
6 Cigarette smoking - peers						1.0	.29**	.19*	.05
7 Cigarette smoking - parents							1.0	.05	.11
8 Reaction of peers – cigarettes								1.0	.33**
9 Reaction of parents - cigarettes									1.0

* $p \leq .05$; ** $p \leq .01$

By observing the matrix, it can be concluded that the variable cigarette smoking among adolescents is statistically and mildly positively correlated with personality dimensions conscientiousness and agreeableness ($r = .62$, $p \leq .01$), and with neuroticism and extroversion ($r = .54$, $p \leq .01$). A significant, relatively low positive

correlations between variables cigarette smoking – peers and cigarette smoking – parents ($r = .29, p \leq .05$), and between reaction of peers – cigarettes and reaction of parents – cigarettes ($r = .33, p \leq .01$) are also observed. These stochastically significant linear correlations between personality dimensions and cigarette smoking point to a tendency of data dispersion around the regression line in the same direction (linear growth of both values are observed) in the examined adolescent population.

Values of correlation coefficients between the remaining variables are equal to zero. This shows that there is no movement in either direction, because there is great dispersion around the regression line. In addition, zero values of correlation coefficients signify nonexistence of linear correlation between variability of analyzed phenomena, i.e. on the basis of knowing one variable, no conclusions can be made regarding the other.

With a goal of determining stochastically significant correlation between the variability of personality dimensions and alcohol consumption, the Pearson’s correlation coefficient was applied (Table 5). Their values range from ($r = .01$) to ($r = .58$). From a total of 45 correlation coefficients, only four are statistically significant, while the remaining coefficients have zero values, which signalizes the fact that on the basis of knowing the value of one variable, no conclusions can be drawn about the other.

Table 5
Intercorrelations of personality dimensions and alcohol consumption

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 Openness	1.0	-.09	.01	.11	.06	.02	.05	.07	.10
2 Consciousness		1.0	.01	.05	-.58**	.03	.09	-.10	-.03
3 Neuroticism			1.0	.02	.05	.01	.05	.02	-.05
4 Extroversion				1.0	.08	.05	-.02	-.10	.08
5 Agreeableness					1.0	.01	.11	-.03	-.10
6 Cigarette smoking - peers						1.0	.28**	.07	.01
7 Cigarette smoking - parents							1.0	.40**	.04
8 Reaction of peers – cigarettes								1.0	.30**
9 Reaction of parents - cigarettes									1.0

* $p \leq .05$; ** $\leq p .01$

By examining the correlational matrix, a visible statistically significant and mildly negative correlation between the variables cigarette smoking and personality dimensions consciousness and agreeableness ($r = -.58, p \leq .01$) can be observed. A negative correlation indicates that their changes move in opposite directions (one rises, while the other falls). In addition, a positive and relatively low mutual relation between

the variables alcohol consumption – peers and alcohol consumption – parents ($r = .28$, $p \leq .01$), and between variables reaction of peers – alcohol and reaction of parents – alcohol ($r = .30$, $p \leq .01$), can be observed. These findings point to the fact that there is a direct stochastic correlational link among between these variables, i.e. a same-direction tendency (values of both variables either rise or fall). The obtained positive and negative correlational coefficients among the remaining variables do not indicate linear mutual dependence between the variability of the observed phenomena.

In order to predict the results of the criterion – dependent variable (frequency of cigarette smoking) on the basis on interactional effects of predictors – independent variables, a hierarchical regression model was constructed (Table 6). In the first step of the hierarchical regression analysis, the demographic variable (gender) was included, while the second step comprised personality dimensions (openness and neuroticism), and finally, social factors (frequency of cigarette smoking parents/peers, as well as reaction of peers – cigarettes) were added into the third step of analysis.

Table 6

Contribution of predictors in explaining the frequency of cigarette smoking

Predictors	β	SE	R ²	ΔR^2
1st Step				
<i>Demographic Variable</i> Gender	.25**	.13	.05	.05
2nd step				
<i>Personality dimensions</i>				
Openness	-.17*	.10	.12	.10
Neuroticism	.28**	.15		
3. korak				
<i>Social factors</i>				
Cigarette smoking - parents	.32**	.08	.26	.08
Reaction of peers - cigarettes	.37**	.14		

Legend. β – Standard partial regression coefficient; SE – standard error of regression; R² - coefficient of determination (total contribution of predictors to the explained variance); ΔR^2 change of the coefficient of determination (contribution of a certain group of predictors to the explained variance); * $p \leq .05$; ** $p \leq .01$

In the total linear regression model, predictor variables significantly explain and predict 26% of total variance (mean squared deviation from the arithmetic mean) results of frequency of cigarette smoking, while other factors and their constructs which were not investigated comprise the „remaining“ of 74% of variability of the dependent variable from central tendency, which is a satisfying amount of interpreted dispersion of the dependent variable together with independent variables, according to results by (Umar et al., 2024).

In the first step, the β coefficient of the regression equation – gender – as an independent predictor, significantly explains the criterion ($\beta = 25, p \leq .01$), in a way that cigarette smoking is more prevalent among female adolescents. Personality dimensions included in the second step of the multivariate space significantly explain an additional 10% of the variance, at which neuroticism ($\beta = 28, p \leq .01$) is a positive partial predictor of frequency of cigarette smoking, while openness ($\beta = -.17, p \leq .01$) poses as a negative predictor. In the third step, social factors – cigarette smoking – parents ($\beta = .37, p \leq .01$), and a dominant predictor – reaction of peers ($\beta = .37, p \leq .01$) present positive partial predictors of cigarette smoking, and they explain an additional 8% of dispersion of the criterion variable. These findings indicate that if parents more frequently smoke cigarettes, and if the reaction of peers is positively oriented, adolescents of both genders will smoke cigarettes much more likely.

With a goal of determining the contribution of predictor variables in explaining and predicting the variability of the results of frequency of alcohol consumption, the hierarchical regression analysis was also used (Table 7). The analyzed predictor model of variables significantly explains and predicts 27% of variance of the frequency of alcohol consumption, while the remaining 73% of variability of the dependent variable is influenced by other factors.

Table 7
Contribution of predictors in predicting the frequency of alcohol consumption

Predictors	β	SE	R ²	ΔR^2
1st Step				
<i>Demographic Variable</i>				
Gender	-.36**	.11	.15**	.15**
2nd step				
<i>Personality dimensions</i>				
Agreeableness	.29**	.15	.12**	.09*
3. корак				
<i>Social factors</i>				
Alcohol consumption - parents	.31**	.10	.27**	.12**
Alcohol consumption - peers	.19**	.13		
Reaction of peers - alcohol	.18**	.12		

Legend. β – Standard partial regression coefficient; SE – standard error of regression; R² - coefficient of determinance (total contribution of predictors to the explained variance); ΔR^2 change of the coefficient of determination (contribution of a certain group of predictors to the explained variance); * $p \leq .05$; ** $p \leq .01$

The partial predictor, demographic variable – gender, in the first step of analysis, independently explains 15% of variability of the criterion, which indicates that male adolescents more frequently consume alcohol. Personality dimensions

included in the second step of regression analysis significantly explain an additional 9% of dispersion of the criterion. The personality dimension Agreeableness stands out as an independent positive predictor ($\beta = .29, p \leq .01$), and its partial influence is lost in the third step of analysis due to its mutual dependence with consumption of alcohol – peers, and consumption of alcohol – parents. In the third step of the linear regression model, the group of social factors, which explain an additional 12% of variability of alcohol consumption, and as partial positive predictors, three variables were included: the most dominant alcohol consumption – parents ($\beta = .31, p \leq .01$), alcohol consumption – peers ($\beta = .19, p \leq .01$), and reaction of peers to alcohol consumption ($\beta = .18, p \leq .01$).

Discussion

This research demonstrates findings of empiric research in which psychometric characteristics of measuring instruments (*Big-Five* factor model – BFF, and Parent and Peer questionnaire) are evaluated on the Serbian population. Calculated Cronbach's alpha coefficients are in accordance with the results of previous research.

The obtained findings of this research primarily show that male adolescents more frequently consume alcohol and smoke cigarettes than female adolescents. Frosch However, in the study (Frosch et al., 2019), it was observed that during adolescence, there is an identical model regarding the frequency of alcohol consumption among adolescents of both sexes. Certain authors point out that different motivation toward alcohol consumption should be taken into consideration when interpreting gender differences. With male subjects, stressful and unpleasant situations are interpreted as triggers, while with female subjects alcohol consumption is used as a method of controlling their feelings (Guss et al., 2020).

Having in mind the fact that personality dimensions imply a constant predisposition toward risky health behavior and their partial contribution, which is notable in our research, significant influence of neuroticism and openness toward cigarette smoking, but also conscientiousness toward alcohol consumption, was observed. Young males in whom neuroticism is more pronounced likely smoke more cigarettes, which is explained by behavioral models characterized by neuroticism. In that way, more frequent and more enhanced perception of unpleasant emotional states, as well as difficulties when encountering stressful situations, generate a need for more frequent cigarette smoking, i.e. individuals with pronounced neuroticism more frequently smoke cigarettes in order to reduce their anxiety. Findings regarding the influence of the personality dimension openness to risky health behavior in adolescents are not conclusive. Results of these authors indicate that openness is a negative predictor for cigarette smoking, but not for alcohol consumption. Considering the fact that high openness is characterized by more intense imagination, tendency toward transformation and different experiences, but also toward nonconventional beliefs, it is assumed that cigarette smoking does not present as a challenge, and is an expected behavior among male adolescents who achieve high results on

this scale. On the other hand, the individuals with high openness demand more mental experiences rather than physical stimulations which expose them to risky health behavior. Low conscientiousness proved itself as a positive predictor toward consumption of alcohol during adolescence (Lange et al., 2019). Male adolescents with low conscientiousness are characterized by insecurity, minimal organization, and insufficient regulation of influential factors, which implies a tendency toward risky health behavior.

Findings obtained in the correlational matrix, as well as results of significance of predictor variables from the second step of hierarchical regression analysis, point to the significance of agreeableness in alcohol consumption. However, the contribution of agreeableness was lost with the inclusion of social factors (parents and peers) in the equation, which is most likely a consequence of correlation of alcohol consumption and agreeableness among parents and peers. The frequency of alcohol consumption among parents and peers is perceived with a less visible dimension agreeableness, which is usually presented as a general factor, which connects characterizing tendencies and behavior such as kindness, cooperation, and a tendency toward helping. For these reasons, it is assumed that adolescents with prominent agreeableness exhibit more socially acceptable reactions, and tend to present their parents and peers in a positive way.

The obtained results regarding statistically significant interaction of personality dimensions and risky behavior turn the attention to relatively low coefficient values, which implies that the evaluated relations should be additionally evaluated in further research.

Our study confirmed the hypothesis that social factors explain risky health behaviors more significantly than personality dimensions, at which social factors are important contributors to cigarette smoking and alcohol consumption. Also, an important contribution to the frequency of risky health behavior (cigarette smoking and alcohol consumption) of adolescents is the influence of parents and peers. This directs to the responsibility of parents for initiation of this kind of behavior in adolescents. Besides, the significance of parental behavior, but not reactions to health manifestations, enhances a larger contribution of parents as a pattern, and not as a generator of verbal approval/disapproval, which is in accordance with theories of social learning. However, the framework in which parents pose as a pattern of behavior for adolescents depends on the relationship between parents and their children (Naser & Singh, 2024). Research findings emphasize that the influence of parents is waning in adolescence, unlike the influence of peers which remains significant (Peto et al., 2022), which can be interpreted by the fact that adolescents are increasingly socializing with their age-mates, according to Weintraub et al. Simultaneously, it is considered that parental contribution is different from that of peers – peers more intensively contribute to lifestyle choices (such as risky health behaviors), while parents contribute to formation of values and goals. It must be pointed out that parents also have a role in forming values of children that determine the choice of their friends. Friends are significant for quality adaptation, development of characteristic traits and differentiated skills and inclusion and keeping various

manifestations (Clarke et al., 2019). The dominance of the risk factor is emphasized if adolescents have friends who exhibit risky behavior (Debenham et al., 2021). Exposure to danger by friends has a direct impact on adolescents through imitation, social stimulation, and legal consequences, or indirect, through formation of attitudes and opinion linked to risky behavior. However, a precise answer regarding the causal relationship whether age-mates influence development of risky behavior, or development of risky behavior by adolescents who require company with similar individuals, has not been established.

Significant limitations of this study, which should be taken into consideration in future studies, included: the selection of a nonrandomized sample, instead of randomized, and evaluation of frequency of risky health behavior among parents and peers, as well as their reactions, which greatly reduces the ability to generalize obtained results. During evaluation of the frequency of risky behavior by parents, the information whether the mentioned risky behavior exists in one or both parents was not obtained, which can have significant consequences on risky health behavior of adolescents.

Further research should encompass a sample (parents and peers) who would independently evaluate their frequency of use and their reaction to cigarette smoking and alcohol consumption among children. Additionally, the potential difference between actual consumption and perception of parents and peers regarding consumption of alcohol among adolescents should be taken into consideration as well. Simultaneously, it is necessary to analyze the partial contribution of parents as a model for risky health behavior, with regard to gender of their adolescent children. It is recommended that future empiric research evaluates the relations of personality traits and social factors through longitudinal studies, rather than transverse.

However, despite our limitations, the practical value of the obtained findings in this research includes aiding parents, teachers, pedagogues and psychologists to more easily identify adolescents with an increased risk toward behavior that could endanger their health, so that early prevention can be accomplished. Apart from personality dimensions, results in our research signalize the importance of parents and peers, and their respective roles, in forming risky health behavior in adolescence. Preventing risky health behavior in adolescents is particularly important, because if a shift toward risky health behavior does not occur during adolescence, there is a minimal chance of this phenomenon occurring in later life.

Conclusion

This study contributes to better understanding of insufficiently explored dispositional and social factors in explaining the frequency of cigarette and alcohol use among preadolescents. The results have shown that more than two thirds of preadolescents do not smoke cigarettes, and more than half of them have never tasted alcohol. The value of *Cronbach's* alpha shows satisfactory criterion validity, which further points to the applicability of the measuring instruments used on Serbian

population. Pearson correlation coefficient was used to determine statistically significant correlation between most of the variables, where the highest statistically relevant correlation was between cigarette/alcohol use and personality traits (conscientiousness and agreeableness), and the lowest was between the variables of cigarette/alcohol use – peers and cigarette/alcohol use – parents. The results of hierarchical regression analysis show that predictors explain 26% of total criterion variance (frequency of cigarette use), or 27% of total criterion variance (frequency of alcohol consumption). With that, variables which have individual statistically significant contribution to cigarette use are the following: gender, neuroticism, openness to new experiences, cigarette use – parents, and friends’ reaction to cigarettes, while the best predictors of alcohol use are agreeableness, alcohol use – friends, and friends’ reaction to alcohol consumption. The results of this study could help plan precise prevention strategies and treatments, with the primary focus on cigarette and alcohol use, by creating positive environment in family and school. In addition, it is necessary to conduct a national antismoking-drinking campaign in the countries with small number of students smokers, with the aim of lowering the prevalence of smokers and advancing the education of students on the subject of smoking and alcohol.

References

- Ali, M., Rehman, Z. U., & Javed, A. (2023). The effect of parental conflicts on adolescents personality development in punjab, Pakistan. *Journal of Social Sciences Review*, 7(3), 109–124.
- Chan R. H. W., Dong, D., Chong, K. C., & Kim, J. H. (2024). Development and validation of a Chinese Drinking Expectancies Questionnaire for young adults: A Hong Kong study. *Drug and Alcohol Review (DAR)* 43(1), 233–44. <https://doi.org/10.1111/dar.13733244> CHAN ET AL.
- Clarke, E., Thompson, K., Weaver, S., Thompson, J., & O’Connell, G. (2019). Snus: A compelling harm reduction alternative to cigarettes. *Harm Reduction Journal*, 16(1), 1–17. <https://doi.org/10.1186/s12954-019-0335-1>
- Debenham, J., Grummitt, L., Newton, N. C., Teesson, M., Slade, T., Conrod, P., & Kelly, E. V. (2021). Personality-targeted prevention for adolescent tobacco use: Three-year outcomes for a randomised trial in Australia. *Preventive Medicine*, 153, 106794. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2021.106794>
- Filipiak S, L. B. (2021). On the Rocky Road to Independence: Big Five Personality Traits and Locus of Control in Polish Primary School Students during Transition into Early Adolescence. *Int J Environ Res Public Health*. <https://doi.org/10.3390/ijerph18094564>. PMID: 33923124; PMCID: PMC8123388
- Frosch, C. A., Schoppe-Sullivan, S. J., & O’Banion, D. D. (2019). Parenting and Child Development: A Relational Health Perspective. *American Journal of Lifestyle Medicine*, 15(1), 4559. <https://doi.org/10.1177/1559827619849028>

- Guss, S. S., Morris, A. S., Bosler, C., Castle, S. L., Hays-Grudo, J., Horm, D. M., & Treat, A. (2020). Parents' adverse childhood experiences and current relationships with their young children: the role of executive function. *Early Child Development and Care, 190*(7), 1042–1052. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1513921>
- Haehner, P., Bleidorn, W., & Hopwood, C. J. (2024). Examining individual differences in personality trait changes after negative life events. *European Journal of Personality, 38*(2), 209–224. <https://doi.org/10.1177/08902070231156840>
- Haehner, P., Rakhshani, A., Fassbender, I., Lucas, R. E., Donnellan, M. B., & Luhmann, M. (2023). Perception of major life events and personality trait change. *European Journal of Personality, 37*(5), 524–542. <https://doi.org/10.1177/08902070221107973>
- Hatano, K., Hihara, S., Sugimura, K., & Crocetti, E. (2022). Direction of associations between personality traits and educational identity processes: Between- and within-person associations. *Journal of Adolescence, 94*(5), 763–775. <https://doi.org/10.1002/jad.12062>
- Hřebíčková, M., Jelínek, M., Květon, P., & Benkovič, A. (2023). Psychometric properties of the Czech adaption of the IPIP-BFM-50 and the Mini-IPIP-BFM-20. *Ceskoslovenska Psychologie, 67*(2), 101–120.
- John, O. P. & Srivastava, S. (1999). The big five trait taxonomy: History, measurement and theoretical perspectives. U L. A. Perwin i O. P. John (Ur.), *Handbook of personality* (str. 102–138). New York: The Guilford Press.
- Jones, S. A., Van Fossen, R. P., Thompson, W. K., Baker, F. C., Clark, D. B., & Nagel, B. J. (2022). Developmental trajectories of Big Five personality traits among adolescents and young adults: Differences by sex, alcohol use, and marijuana use. *Journal of Personality, 90*(5), 748–761. <https://doi.org/10.1111/jopy.12694>
- Kalebić-Maglca B, & Martinac-Dorčić T. (2015). Osobine ličnosti i socijalni faktori kao odrednice konzumacije cigareta i alkohola kod adolescenata. *Društvena istraživanja, 24*(2), 197–217. <https://doi.org/10.5559/di.24.2.02>
- Kapetanovic, S., Zietz, S., Lansford, J. E., Bacchini, D., Bornstein, M. H., Chang, L., Deater-Deckard, K., Di Giunta, L., Dodge, K. A., Gurdal, S., Oburu, P., Junla, D., Pastorelli, C., Skinner, A. T., Sorbring, E., Tapanya, S., Steinberg, L., Tirado, L. M. U., Yotanyamaneewong, S., ... Al-Hassan, S. M. (2023). Parenting, adolescent sensation seeking, and subsequent substance use: Moderation by adolescent temperament. *Journal of Youth and Adolescence, 52*(6), 1235–1254. <https://doi.org/10.1007/s10964-023-01765-y>
- Lange, B. C. L., Callinan, L. S., & Smith, M. V. (2019). Adverse Childhood Experiences and Their Relation to Parenting Stress and Parenting Practices. *Community Mental Health Journal, 55*(4), 651–662. <https://doi.org/10.1007/s10597-018-0331-z>
- Ma, L., & Xiang, Y. (2023). Mindfulness and subjective well-being among chinese adolescents: A longitudinal study and a weekly diary investigation. *Journal of Happiness Studies, 24*(6), 1861–1881. <https://doi.org/10.1007/s10902-023-00662-2>
- Naser, N. A., & Singh, M. (2024). Study Of Self Esteem And Personality With Drug Use Among Adults. *Educational Administration: Theory and Practice, 30*(4), 8775–8789. <https://doi.org/10.53555/kuey.v30i4.2828>

- Oginyi, C. R., Mbam, O. S., Nwonyi, S., Nwankwo, F., & Oko, F. U. (2024). Childhood sexual abuse among undergraduates of ebonyi state university, abakaliki: personality trait, substance abuse and loneliness as predictors variables. *EBSU Journal of Social Sciences and Humanities*, 14(1). Retrieved from <https://www.ebsu-jssh.com/index.php/EBSUJSSH/article/view/148>
- Olson, A. E., Chow, S.-M., Jones, D. E., & Shenk, C. E. (2023). Child maltreatment, parent-child relationship quality, and parental monitoring in relation to adolescent behavior problems: Disaggregating between and within person effects. *Child Abuse & Neglect*, 136. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2022.106003>
- Peto, R., Li, L., Wang, C., & Chen, Z. (2022). Tobacco smoking and risks of more than 470 diseases in China: a prospective cohort study. *Lancet Public Health*, 7(12), e1014–e1026. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(22\)00227-4](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(22)00227-4)
- Suvija, V., & Raju, R. (2024). A study of the relationship between personality traits and internet addiction among high school students in calicut city, kerala, India. *EPR International Journal of Multidisciplinary Research (IJMR)*, 10(1), 170–175. Retrieved from <https://eprajournals.net/index.php/IJMR/article/view/3558>
- Tiwari, K., & Ojha, R. (2024). Big Five Personality Factors in Adolescents. *The International Journal of Indian Psychology*, 12(1), 1265–1279. <https://doi.org/10.25215/1201.119>
- Umar, H., Muhammad, S., Rahman, U. A., & Madorawa, M. M. (2024). Agreeableness and conscientiousness (big five traits) as correlates of neglect of adolescents in secondary schools in tangaza and neighbouring areas in sokoto state Nigeria. *Nigerian Online Journal of Educational Sciences and Technology (NOJEST)*, 5(2), 1–17.

DIMENZIJE LIČNOSTI I SOCIJALNE VARIJABLE PREDIKTORI UPOTREBE CIGARETA I ALKOHOLA U ADOLESCENCIJI

Miroljub Ivanović

Srpska akademija inovacionih nauka u Beogradu

Apstrakt: Osnovni cilj ovog istraživanja bilo je ispitivanje doprinosa osobina ličnosti i socijalnih varijabli u predikciji frekvencije upotrebe cigareta i alkohola kod ispitanika adolescentnog uzrasta. Na prigodnom uzorku učenika IV razreda srednjih škola ($N = 268$) prosečne starosti 18 ± 1.76 godina primenjena su dva upitnika: Petofaktorski upitnik ličnosti (BFI) i Upitnik uloge roditelja i prijatelja. Izračunate vrednosti Kronbah alfa koeficijenta ukazale su na zadovoljavajuću internu konzistentnost primenjenih mernih instrumenata. Oko 70% adolescenata/-ica nije pušilo cigareta, a oko 64% njih ne konzumira alkohol. Korelaciona analiza je pokazala statistički značajnu povezanost između većine varijabli. Rezultati hijerarhijske regresione analize su, uz p -vrednost $\leq 0,01$, pokazali da prediktori objašnjavaju 26% ukupne varijanse kriterijuma (učestalosti upotrebe cigareta), odnosno 27% ukupne varijanse kriterijuma

(frekvencije konzumiranja alkohola). Pritom statistički značajan samostalan doprinos na upotrebu cigareta imaju varijable: pol, neuroticizam, otvorenost prema iskustvima, upotreba cigareta – roditelji i reakcija prijatelja na cigarete, dok su kod konzumiranja alkohola adolescenata najbolji prediktori bili prijatnost, upotreba alkohola – prijatelji i reakcija prijatelja na upotreba alkohola. Dobijeni podaci osvetljavaju značaj nedovoljno istraženih relacija socijalnih faktora i dimenzija ličnosti kod upotrebe cigareta i alkohola u adolescentskoj populaciji. Rezultati su komentarisani u kontekstu aktuelne empirijske i teorijske građe kao praktične implikacije za operacionalizaciju istraživane regresije.

Ključne reči: adolescenti, pušenje cigareta, konzumiranje alkohola, upitnici

UDK 371.3::811.163.41'243

Оригиналан научни рад

Примљено: 2.10.2024.

Одобрено за штампу: 5.12.2024.

DOI: <https://doi.org/10.46630/gped.2.2024.4>

МЕСТО И ФУНКЦИЈА ВЕБИНАРА „КАКО ДА УЧЕНИЦИ ВИШЕ ГОВОРЕ НА ЧАСУ?” У САВРЕМЕНОЈ НАСТАВИ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА

Александар Новаковић¹

Департаман за србистику, Филозофски факултет, Универзитет у Нишу

Апстракт: Предмет овога рада је анализа структуре и садржаја вебинара „Како да ученици више говоре на часу?” са циљем стварања јасније слике о месту и улози овог вида стручног усавршавања предавача српског као страног језика. Коришћене су дескриптивна метода и метода теоријске анализе са техникама опсервације и анализе садржаја. Грађу за истраживање чинили су двоипосатни видео-запис реализованог вебинара и пратећа пауерпоинт презентација. Анализа вебинара показала је да овај облик едукације поседује све карактеристике савременог неформалног усавршавања. Реализован путем платформе *Zoom*, вебинар допуњује формално образовање, пружајући наставницима српског као страног језика прилику да се ближе упознају са стратегијама за подстицање говорне активности ученика. Креатор вебинара, Јована Делјанин, својим ауторским приступом обухвата искуствене методе учења, систематски дефинисане и утемељене у релевантној литератури. Вебинар има троделну структуру, која обухвата: 1) упознавање са улогом говорења у настави, 2) разраду теме кроз дискусију и анализу наставних метода и 3) закључке и евалуацију. Учесници вебинара су активно укључени кроз интерактиван рад, дијалог и размену искустава. Централна тема – подстицање ученика да говоре од првог часа – обрађена је кроз анализу примера, савладавање конверзационих образаца, улогу фотографија у настави и осмишљавање креативних активности.

Кључне речи: српски као страни језик, стручно усавршавање, вебинар, вештина говорења, предавач-почетник

Увод

Предавач српског као страног језика представља неизоставан чинилац наставног процеса чији је квалитет директно условљен његовим поступањем,

¹ aleksandar.novakovic@filfak.ni.ac.rs

односно његовом стручном и професионалном оспособљеношћу. Наставник мора бити „врстан познавалац науке о (српском) језику, са једне стране, односно мора поседовати компетенције (да буде „стручан предавач”) са друге стране” (Новаковић, 2022в: 73–74). Од њега се очекује да створи радно окружење у коме ће ученици стећи знања о страном језику и усавршити рецептивне и продуктивне вештине.² Историјски развитак (методике) наставе српског као страног језика сведочи нам да су се у улози предавача српског као страног језика налазили србисти, наставници страних језика, па неретко и говорници без посебног лингвистичког предзнања.³ Никола Кремзер (1984: 31) сматра да постоји заблуда да је „наставник српскохрватског као матерњег најкомпетентнији за наставу српскохрватског као страног језика”, дајући предност наставницима страних језика (сходно тада важећим тенденцијама у настави страних језика). Иако је наведено још увек (делимично) актуелно у наставној пракси, методичари наставе српског као страног језика истичу изванредне резултате које постижу свршени студенти србистике државних универзитета у Републици Србији и Републици Српској, чији студијски програми обезбеђују стицање довољно стручних и методичких компетенција за реализацију овог вида наставе. Осим основних академских студија србистике, на више факултета (Филолошки факултет у Београду, Филозофски факултет у Новом Саду и Филолошки факултет у Бањој Луци) постоје специјализоване мастер академске студије или посебни предмети (Филозофски факултету у Нишу, Филозофски факултет у Косовској Митровици) посвећени припреми предавача српског као страног језика.⁴

Осим добробити одговарајућег иницијалног образовања предавача, Александар Новаковић (2022в: 75) посебно истиче важност програма целоживотног стручног усавршавања предавача усмерених ка оспособљавању да наставу српског као страног језика спроводе на темељима савремених наставних метода. „Данас професионални развој подразумева сложен процес сталног развијања компетенција наставника, васпитача и стручног сарадника ради квалитетнијег обављања посла” (Јовановић, Минић, 2020: 266). Од предавача се очекује да развија свој професионални идентитет током читавог радног века, јер је његова изградња „несумњиво дуг процес који се не завршава током факултетског образовања” (Јовановић Пејовић, 2012: 407). Зато предавачи српског као страног језика похађају семинаре, прате научну и стручну литературу, учествују у радионицама, на конференцијама и тајно се ослањају „на уџбенике страних језика црпећи идеје, моделе и приступе језичкој материји” (Крајишник, 2016: 9). Дакле, предавачи исказују интересовање да учествују у свим активностима

² О језичким вештинама у настави страног језика посебно су писале Бранка Миленковић и Сања Јосифовић Елезовић у раду „Ретроспективни оглед језичких вештина у настави страног језика и статус вештине писања” (2022), у коме је детаљно сагледан међуоднос вештине писања са осталим вештинама.

³ Светлана Велимирац (2016: 28) посебно истиче да „не може сваки говорник српскога језика да буде и одговарајући наставник”.

⁴ Професор Милорад Дешић (2003: 67) међу првима је указивао на потребу акредитовања студија „о значајним проблемима из ове веома комплексне области”.

које реализују Министарство просвете или акредитоване високошколске установе. При томе, посебно место заузима консултовање зборника радова са научне конференције *Српски као страни језик у теорији и пракси*, коју организује Филолошки факултет Универзитета у Београду на четири године (2006, 2010, 2014, 2018. и 2022). У новије време су, посебно међу предавачима српског као страног језика, постали популарни програми неформалног стручног усавршавања попут вебинара и онлајн-радионица (Новаковић, 2023: 48).

Вебинар као вид неформалног усавршавања предавача

Неформално образовање се у условима савремене наставе схвата као облик допуне формалног образовања, пружајући прилику полазницима течајева да се ближе упознају са садржајима који су им током редовног школовања били неприступачни. Иако су школе и факултети задржали примарно место у образовању, у последњих неколико деценија долази до убрзаног ширења програма неформалног образовања и усавршавања. „Неформално образовање се дефинише као било која образовна активност изван постојећег формалног система, без обзира на то да ли функционише независно или као део неке шире активности која служи одређеним корисницима и циљевима учења” (према: Павићевић, Петровић, 2015: 105–106). Основне карактеристике неформалног образовања су: успостављање интерактивног односа између компетентног предавача и полазника течајева, постојање дефинисаног оквира и циљева рада са садржајима који су прилагођени потребама циљне групе. Као најчешћи облици неформалног образовања појављују се: семинари,⁵ тренинзи, течајеви, радионице, кампови, извиђачки програми, конференције, предавања и слично (Кука, 2012: 199). Неформално образовање у настави страног језика подразумева организацију и реализацију програма који су усмерени ка развоју ускостручних вештина како наставника (који реализују наставу) тако и ученика (који је похађају). Александар Новаковић (2023: 54) запажа да се као „најпопуларнији облик неформалног стручног усавршавања наметнуо вебинар – семинар који се реализује путем електронских интерактивних платформи”. Назив овог вида усавршавања настао је спајањем двеју речи – „веб” и „семинар” (Картика, Харијади, 2020: 32). Реч је о програму учења на даљину (Фетисова и сар. 2018: 2), односно онлајн-обуци која се изводи уживо кроз повезивање реализатора програма стручног усавршавања и полазника течаја путем савремених средстава комуникације. Захваљујући комуникацији путем интернета, вебинар олакшава приступ информацијама о најновијим сазнањима и трендовима у образовању и настави страних језика. Иако постоји скоро деценију као вид стручног усавршавања, своју експанзију је доживео у време пандемије изазване ширењем вируса короне (Алмеида, 2021: 113). С обзиром на чињеницу да реализација

⁵ Марија Јовановић и Весна Минић (2020: 268) као најзаступљенији организациони облик усавршавања одраслих препознају семинаре.

вебинара почива на примени савремених информационо-комуникационих средстава, неретко се дешава да вебинари буду у виду дигиталних записа доступни данима, месецима и годинама након њихове реализације. Креатори, реализатори и полазници вебинара (по правилу) користе софтвер за аудио, видео и текстуалну комуникацију, презентације и друге врсте наставног материјала. Вебинар подразумева активност свесног учествовања у дискусијама, презентацијама и изради практичних задатака у склопу сопственог професионалног развоја. Парупали Рао (2019: 372) сматра да је идеално време трајања вебинара између тридесет и четрдесет и пет минута, мада се у пракси срећу и вебинари са вишечасовним (па и вишедневним) трајањем. Такође, вебинари се организују са мањом групом полазника. Посебно је користан појединцима који су у потрази за флексибилним начинима унапређења знања и сопствене наставне праксе. Зато се као основне карактеристике вебинара могу издвојити: флексибилност и доступност (расположивост програма у било које време и на било ком месту), актуелност садржаја (вебинари активно прате промене у одговарајућој области), интерактивност (која почива на размени искуства путем живе или текстуалне комуникације) и економичност (уштеда значајних финансијских средстава).

Методолошке поставке истраживања

Предмет и циљ истраживања

Употреба савремених информационо-комуникационих технологија у настави српског као страног језика означила је почетак нове ере у њеном развоју. Осим што су рачунари, таблети и мобилни телефони омогућили прелазак из конвенционалних учионица у виртуелне сале и коришћење већег броја онлајн-алата за унапређење квалитета наставе, одиграли су важну улогу у на пољу стручног/професионалног оспособљавања и усавршавања предавача. Наиме, за разлику од периода након Другог светског рата, када су стечена искуства остајала унутар зидова институција у којима су предавачи били запослени, друштвене мреже (као производи модерних технологија) омогућиле су повезивање предавача српског као страног језика у заједницу јединствену у словенском свету. Окупљени око заједничке идеје на Фејсбуку (група „Српски језик за странце: група за предаваче”), Инстаграму или Линкдину предавачи кроз размену текстуалних порука настоје да поделе искуства стечена у наставној пракси, неретко помажући једни другима делотворним саветима и препорукама. Из наведеног вида комуникације и сарадње међу предавачима развио се током времена читав низ програма неформалног стручног усавршавања наставника српског као страног језика. Александар Новаковић (2022а: 131–132) посебно издваја семинаре/вебинаре и радионице које креирају и реализују предавачи са вишегодишњим искуством у овој врсти наставе. Континуирано праћење дешавања на плану развоја наставе српског као страног језика пока-

зало нам је да у овом тренутку постоји више програма неформалног стручног оспособљавања и усавршавања предавача који завређују пажњу стручне јавности. Овом приликом бисмо издвојили активност колегинице Јоване Дељанин, која је током претходних месеци најпре реализовала вебинар „Српски као страни: материјали без тајни“ (Новаковић, 2023), а затим осмислила и недавно први пут реализовала нови под називом „Како да ученици више говоре на часу?“. Стога је предмет овога рада анализа структуре и садржаја вебинара „Како да ученици више говоре на часу?“ са циљем стварања јасније слике о месту и улози овог вида стручног усавршавања предавача српског као страног језика.

Задаци истраживања

У складу са дефинисаним предметом и циљем истраживања издвојили смо следеће истраживачке задатке:

1. Анализирати садржај вебинара намењеног стручног усавршавању наставника-почетника.
2. Сагледати теоријско-методолошку и научну утемељеност наведеног вебинара.

Методe, технике, инструменти и узорак истраживања

Према дефинисаном предмету, циљу и постављеним задацима истраживања у раду смо користили дескриптивну методу и методу теоријске анализе са техникама опсервације и анализе садржаја. Грађу за истраживање чинили су: 1. двоипосатни видео-запис реализованог вебинара „Како да ученици више говоре на часу?“ и 2. пратећа пауерпоинт презентација. Све прикупљене податке смо обрадили квалитативно. Истраживање је реализовано крајем септембра 2024. године.

Анализа резултата истраживања

Анализа видео-материјала и пратеће пауерпоинт презентације показала нам је да вебинар „Како да ученици више говоре на часу?“ има све карактеристике савременог неформалног вида усавршавања. Реализује се путем интернета посредством платформе Зум и представља допуну формалног образовања, пружајући прилику заинтересованим предавачима да се ближе упознају са садржајима којима се нису посебно бавили током школовања. Креатор и реализатор вебинара је Јована Дељанин, мастер професор и дугогодишњи предавач српског као страног језика.⁶ Анализирани вебинар је њено друго ауторско дело, настало након више успешних реализација семинара „Српски као страни – материјали без тајни“. Двоипосатним вебинаром настоји да одговори на питање које представља једну од најчешћих недоумица предавача-почетника: „Како да своје ученике наведем да говоре и у пракси примењују стечена знања о српс-

⁶ Александар Новаковић (2023: 50) посебно истиче искуство лекторског рада на Тјенцинском универзитету у НР Кини.

ком језику?”.⁷ Вебинар има јасно дефинисан оквир рада што јасно указује да је реч о систематски планираној активности утемељеној на релевантној научној литератури и искуству стеченом у пракси (због чега се неретко и директно позива – „Према мом искуству...”, „Радећи са својим дечком из иностранства...”), обликујући га кроз представљање интересантних ситуација са сопствених часова. У његовој реализацији се јасно препознају етапе искуственог учења: искуство, рефлексивност, уопштавање и примена. Реч је о просеминуру који полазнике уводи у нову наставну област. Процес преношења знања путем вебинара, који представља вид неформалног образовања предавача-почетника, заснован је на двосмерној хоризонталној комуникацији. Размена искуства реализује се кроз интеракцију, заједнички рад, дијалог и дискусију. Током читавог трајања вебинара уочава се жива и садржајна вербална и текстуална комуникација међу учесницима, јер у представљању садржаја аутор вебинара настоји да пробуди критички однос предавача-почетника према постојећој пракси кроз размену, приhvатање и промену ставова, идеја и препорука. Први пут је реализован 14. септембра 2024. године запет предавач српског као страног језика. Реч је о предавачима који одређени временски период предају српски као страни језик, а који и сами имају недоумица у вези са тим како унапредити своју наставну праксу и заинтересовати ученике да више говоре на самим часовима српског језика. У погледу иницијалног образовања учесници вебинара су свршени студенти студија српског језика и књижевности и страних филологија (руског и немачког језика), као и студенти србистике.

Анализирани вебинар има троделну структуру, коју чине: 1. упознавање предавача са местом вештине говорења, 2. разрада примарне теме и дискусија, односно 3. изношење закључака и евалуација. У уводној етапи вебинара реализатор локализује говорење у систему рецептивних и продуктивних језичких вештина, наводећи да се говор неретко појављује као подстицај за учење српског као страног језика („Хоћу да причам са Србима у продавници / са дечковим родитељима” и сл.). Но, иако важна у процесу овладавања српским језиком, наставна пракса показује да одређени број ученика није спреман да разговара са матерњим говорницима српског језика, због чега се указује на важност примене адекватних метода који ће утицати на промену чињеничног стања. Као важне чиниоце усмене реализације српског језика наводи се познавање лексике, граматике, развој акустичких говорних константи, анализа језичког инпута, мотивација, али и предавач који ће створити подстицајно окружење. Издвајајући особине доброг и лошег наставника, указује се на постигнућа која се очекују од ученика након првих курсева српског језика (према табели за самопроцену Савета Европе, односно дескрипторима Центра за српски као страни језик Филолошког факултета у Београду). У ту сврху реализатор један мали сегмент вебинара посвећује анализи наведених докумената, уз указивање на њихово место и функцију у настави српског као страног језика. Централни део вебинара посвећен је пружању одговора на питање „Како да ученици говоре

⁷ Осим образовног, анализирани вебинар има и комерцијални карактер.

од првог часа?”. Целокупан његов садржај утемељен је у адекватној научној литератури, због чега колегиница Јована Дељанин посебно издваја значај уџбеника професорке Јелене Редли *Да ли је Ваш час неми филм?* (в. Редли 2024), приручнике за реализацију наставе српског као страног/нематерњег језика Завода за унапређивање квалитета образовања и васпитања, односно додатне корисне наставно-научне материјале. Пажња креатора семинара усмерена је ка разради фундаменталних питања која директно условљавају ниво ученичких постигнућа. Тако се разматра однос наставника према говору и грешкама. У овој фази се, дакле, анализира однос наставника према ученичким грешкама, али и важне радње које претходе самом чину говорења (савладавање конверзационих образаца, упознавање са граматицом и лексиком, односно анализа примера). Зато се указује на најфреквентније теме и начине њихове обраде (кроз дијалоге, питања, радне налоге, задатке), анализирају многобројне ситуације у којима ученици савладавају лексику неопходну за успостављање сврсисходне комуникације, примењују научено у сопственом животном окружењу, указује се на важност учења по моделу и представљају функционални примери из наставне праксе. Аутор несебично са учесницима вебинара дели многобројне наставне материјале у електронском облику, који су прилагођени непосредном коришћењу. Интересантно је запажање о понашању ученика у учионици и ван ње, где изналазе најразличитија оправдања да не говоре о себи (безидејност, интровертност, усамљеност и сл.), што је у потпуној супротности са стварним разлозима учења српског језика какви су обављање свакодневних животних активности (куповина намирница, наручивање кафе, одлазак на аутобуску станицу и др.). Сходно томе, посебан сегмент овог дела вебинара усмерен је ка издвајању потенцијалних проблема са којима се ученици могу сустрести како у учионици тако и ван ње – одбијање сарадње, немотивисаност за рад, односно неприхватање друштвене заједнице, коришћење страног језика или усамљеност (као савремени друштвени проблем и последица миграција). Зато реализатор вебинара посебно указује на важност обраде различитих ситуација и тема из живота ученика, како би развили вештину и сигурност коришћења српског језика. Као важну етапу на том путу реализатор препознаје проналажење теме у складу са преференцијама самих ученика, односно коришћење уџбеничког материјала. Реализатор настоји да полазницима вебинара укаже на могућности њиховог максималног искоришћења (опис фотографија, дрил-вежбе, навођење додатног примера и сл.). Према речима Јоване Дељанин, функционално наставно средство у постизању флуентности јесте уџбеник и многобројне могућности његовог коришћења: садржајни разговори о теми обрађиваног текста, коришћење фотографија из уџбеника кроз опис или дискусију, тренутно осмишљавање додатних (разноврсних) задатака и стваралачка примена стечених знања у новим контекстима (коришћење асоцијација, дебата, игре по улогама, писање концепта и сл.). Посебан значај придаје се месту и улози фотографија у настави, односно креативном приступу самог наставника, који би требало да кроз осмишљавање низа интересантних и функционалних активности своје ученике наведе да проговоре. Настојећи да своје излагање учини функционал-

нијим, реализатор све време користи презентацију, на којој су представљена најважнија запажања, издвојени одговарајући примери и истакнута круцијална питања и недоумице у вези са развојем вештине говорења.



Фотографија 1. *Изабрани делови из коришћене презентације*

Завршну фазу вебинара чини пружање одговора на додатна питања полазника, односно спровођење кратке евалуације кроз усмени разговор са полазницима течаја. Реч је о формативном вредновању, чија је функција пружање прелиминарног увида у његову ефикасност и степен задовољства учесника вебинара. Анализа овог дела вебинара показала нам је да су учесници вебинара веома задовољни његовим садржајем и саветима реализатора у вези са могућностима унапређења наставне праксе. Посебне похвале упутили су могућности активног учешћа у вебинару кроз многобројне разговоре у вези са најфреквентнијим проблемима у наставној пракси. Полазници су сагласни да се као нарочита вредност вебинара може издвојити апликативност предложених активности, метода и поступака за унапређење вештине говорења ученика-странаца, што је у складу са намером креатора вебинара да учеснике упозна са могућностима практичне примене знања и вештина у наставној пракси. Ипак, као функционални поступак у унапређењу квалитета анализираниог вебинара може се препоручити посебно указивање на начине пружања подршке учесницима семинара у унапређењу квалитета сопствене наставне праксе.

Закључак

Развој (методике) наставе српског као страног језика у XX и XXI веку тесно је повезан са питањем иницијалног образовања и усавршавања предавача, од чије стручности зависи и исход целокупног наставног процеса. Научни огледи и радови нам показују да је било потребно више деценија да би се створили услови за акредитацију специјализованих студијских програма усмерених ка иницијалном образовању и оспособљавању предавача за реализацију наставе српског језика за странце. И поред њихове несумњиве функционалности и резултата видљивих у наставној пракси, током читавог периода су на пољу усавршавања предавача били актуелни информални и неформални

видови стицања знања о овој (посве) изазовној дисциплини. Најпре су то чинили кроз разговоре у оквиру институције у којој су били запослени (института, центара, радничких/народних универзитета и приватних школа), затим путем научно-стручних радова, а данас, у ери експанзије савремених информационо-комуникационих технологија, путем интернета. Интерни разговори прерасли су програме неформалног стручног усавршавања и оспособљавања који су, сходно медијуму извођења и реализације, попримили хибридни облик, али чврсто чувајући суштину и структуру. Тако је семинар, као репрезентативни пример неформалног вида усавршавања, постао вебинар. С обзиром на чињеницу да их није било много у настави српског као страног језика упркос комплексности читавог наставног процеса, предавачи су путем средстава масовног комуницирања (друштвених мрежа, електронских платформи) указали на важност и очигледну потребу увећања њиховог броја и прилагођавања потребама савремене наставе страних језика. Зато се у последњих неколико година појавио већи број вебинара наставника српског као страног језика са вишегодишњим искуством у којима обрађују садржаје који се у пракси препознају као најчешће непознанице предавача-почетника. Иако имају комерцијални карактер, њихова функција је значајна јер омогућава упознавање предавача са питањима којима се у формалном образовном систему, услед недостатка времена, посвећује нешто мање пажње. Неретко су предавачи аутори и реализатори више вебинара. Такав је случај и са колегиницом Јованом Дељанин, која је своју пажњу усмерила ка фундаменталним питањима наставе српског као страног језика, реализујући најпре вебинар посвећен анализи уџбеничког материјала, а затим и вештини говорења. Вебинар под називом „Како да ученици више говоре на часу?“ настао је из потребе да се анализира место и улога вештине говорења у процесу учења српског као страног језика, односно укаже на методе и поступке који могу довести до практичне примене наученог знања у активности говорења. Анализа садржаја наведеног вебинара показала нам је да је реч о функционалном облику стручног усавршавања, који је намењен предавачима-почетницима заинтересованих да се ближе упознају са могућностима превазилажења страха и језичких баријера својих ученика. Сам вебинар је утемељен у научним (методичким) сазнањима и вишегодишњем искуству његовог аутора и реализатора. Знања се преносе на интерактиван начин путем двосмерне комуникације. Гледано шире, овај вебинар (и сви остали) указују на постојање очигледне потребе осмишљавања нових видова иницијалног образовања и стручног усавршавања предавача српског као страног језика који би били подржани од стране ресорног министарства, јер је несумњив значај који настава српског као страног језика има у политичком, економском и културном развоју српске државе.

Литература

- Almeida, A. (2022). The New Ways to Communicate Your Research: Webinars and Beyond. In G.C. Di Renzo (eds.), *Essential Writing, Communication and Narrative Skills for Medical Scientists Before and After the COVID Era* (113–123). Berlin: Springer.
- Velimirac, S. (2016). Uloga nastavnika srpskog kao stranog jezika. UV. Krajišnik (ur.), *Srpski kao strani jeziku teoriji i praksi III* (27–35). Beograd: Filološki fakultet, Centar za srpski kao strani jezik.
- Dešić, M. (2003). Ozvučeni udžbenik srpskog jezika kao stranog. U J. Vučo (prir.), *Udžbenik u nastavi stranih jezika* (199–205). Nikšić: Univerzitet Crne Gore.
- Jovanović, A. i Pejović, A. (2012). Kontinuirano obrazovanje nastavnika stranog jezika: potrebe i izazovi. U S. Gudurić (ur.), *Jezici i kulture u vremenu i prostoru* (407–416). Novi Sad: Filozofski Fakultet.
- Jovanović, M. i Minić, V. (2020). Seminar kao didaktička forma usavršavanja nastavnika. U *Novi pravci istraživanja u društvenim i humanističkim naukama, zbornik radova sa naučne konferencije NISUN 9* (ur. D. Stamenković i dr.). Niš: Filozofski fakultet, 265–279.
- Kartika, M., Kartika, B. & Yutanto, H. (2020). Webinar: A Strategy to Enhance Speaking Skill of Non-native English Speakers. *Journal of English Educators Society*, 5, 31–37.
- Krajišnik, V. (2016). Neka pitanja iz metodike nastave srpskog kao stranog jezika. UV. Krajišnik (ur.), *Srpski kao strani jezik u teoriji i praksi III* (7–26). Beograd: Filološki fakultet, Centar za srpski kao strani jezik.
- Kremzer, N. (1984). Didaktičko–metodski aspekt nastave srpskohrvatskog kao stranog. U P. Vučković (ur.), *Okrugli sto „Srpskohrvatski jezik kao strani”* (29–33). Beograd: Institut za strane jezike.
- Kuka, E. (2012). *Koncept neformalnog obrazovanja*. Škola i život, 27, 197–203.
- Milenković, B. i Josifović-Elezović, S. (2022). Retrospektivni ogled jezičkih veština u nastavi stranog jezika i status veštine pisanja. *Lipar*, 77, 11–32.
- Novaković, A. (2022a). Najčešće nedoumice predavača u vezi sa nastavom srpskog kao stranog jezika. *Filolog*, 25, 115–142.
- Novaković, A. (2022b). Analiza studijskih programa srpski kao strani jezik na filološkim i filozofskim fakultetima u Republici Srbiji. *Metodički vidici*, 13, 13–39.
- Novaković, A. (2022v). *Uvod u metodiku nastave srpskog kao stranog jezika*. Niš: Filozofski fakultet.
- Novaković, A. (2023). Vebinar Srpski kao strani: materijali bez tajni kao vid neformalnog obrazovanja predavača srpskog kao stranog jezika. *Oktoih, XIV*, 47–55.
- Pavićević, M. i Petrović, D. (2015). Razlike između formalnog, neformalnog i informalnog obrazovanja. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta*, 9, 103–113.
- Rao, P. S. (2019). The Influence of Webinars in Developing Teaching Skills of the English Language Teachers: A Comprehensive Study in ELT. *Research Journal of English Language and Literature*, 7(4), 370–380.

Redli, J. (2024). *Da li je Vaš čas nemi film?*. Novi Sad: Filozofski fakultet.

Fetisova, S., Podkamennaya, E. & Nevolina, K. (2018). Developing Professional Foreign Language Skills through Webinars as Online Tool. *The International Scientific and Practical Conference “Current Issues of Linguistics and Didactics: The Interdisciplinary Approach in Humanities and Social Sciences”*, 50, 1–6.

PLACE AND FUNCTION OF THE WEBINAR “HOW TO MAKE STUDENTS SPEAK MORE IN CLASS?” IN TEACHING SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Aleksandar Novaković

Department of Serbian Studies, Faculty of Philosophy, University of Niš

Abstract: The subject of this paper is an analysis of the structure and content of the webinar “How to make students speak more in class?”. The aim is to create a clearer picture of the place and role of this form of professional development for teachers of Serbian as a foreign language. We used the descriptive method and the method of theoretical analysis with content analysis techniques. The material for the research consisted of a two-and-a-half-hour video recording of the webinar and the accompanying *PowerPoint* presentation. The analysis revealed that this form of education possesses all the characteristics of contemporary non-formal training. Conducted via the Zoom platform, the webinar complements formal education, offering teachers of Serbian as a foreign language the opportunity to explore strategies for encouraging students’ spoken language activity. The webinar’s creator, Jovana Deljanin, integrates experiential learning methods, systematically designed and grounded in relevant literature. The webinar features a three-part structure: 1) an introduction to the role of speaking in teaching, 2) an exploration of the topic through discussion and analysis of teaching methods, and 3) conclusions and evaluation. Participants are actively engaged through interactive work, dialogue, and exchange of experiences. The central theme—encouraging students to speak from the first lesson—is addressed through the analysis of examples, mastery of conversational patterns, the role of photographs in teaching, and the development of creative activities.

Keywords: Serbian as a foreign language, professional development, webinar, speaking skills, beginner lecturer

UDK 371.13

Оригиналан научни рад

Примљено: 5.12.2024.

Прихваћено за објављивање: 21.12.2024.

DOI: <https://doi.org/10.46630/gped.2.2024.5>

ПАСОШ ЗА УЧЕЊЕ КАО ДИГИТАЛНИ АЛАТ ЗА ПРОФЕСИОНАЛНИ РАЗВОЈ ЗАПОСЛЕНИХ У ПРЕДШКОЛСКОМ ОБРАЗОВАЊУ

Марина Семиз¹

Педагошки факултет у Ужицу, Универзитет у Крагујевцу

Славица Дражовић Перошевић

ПУ „Радуловић М23”, Чачак

Апстракт: Нове дигиталне технологије и технолошки развој у значајној су мери утицали и на систем професионалног развоја запослених у образовању и васпитању, како у светским и европским оквирима, тако и на националном нивоу. Полазећи од актуелних стратешких и легислативних приоритета, као и од улоге дигиталних алата у професионалном развоју запослених у образовању, у раду се проблематизује питање предности и недостатака платформе *Пасош за учење*, као иновативног дигиталног алата усмереног на професионални развој запослених у предшколском образовању. У централном делу рада приказана је сама платформа и начин на који она може бити подршка професионалном развоју едукатора. Последње поглавље рада посвећено је анализи и критичком осврту на њене потенцијале и ограничења у примени практичара, имајући на уму циљну групу за коју је креирана и полазни референтни оквир. Платформа омогућава персонализовано учење, флексибилан приступ и коришћење садржаја у складу са личним интересовањем, креирање посебног простора за размену информација, праћење личног напретка, развој професионалне заједнице учења ради интерног учења, хоризонталне размене знања и искустава. Недостатке у њеној примени треба сагледати у следећим аспектима: технички изазови, дигитални јаз, отпор према дигиталним технологијама, неразвијеност дигиталних компетенција запослених. Аутори рада апострофирају потребу даљег преиспитивања потенцијала и ограничења *Пасоша за учење*, са аспекта перцепција и искустава запослених у предшколским установама и као индикатора њиховог личног развоја, али и социјалних, економских и политичких околности у којима реализују професионалне улоге.

Кључне речи: предшколска установа, платформа, професионални развој, Пасош за учење

¹ semizmarina@pfu.kg.ac

Увод

У савременом друштвеном контексту и образовном окружењу, професионални развој запослених у предшколским установама постаје императив за одржавање високих стандарда квалитета рада установе и примену иновативних педагошких метода (Dardanou et al., 2023; Hamre, Partee & Mulcahy, 2017; Радовановић, 2019). Систем професионалног развоја у свим етапама (професионално иницијално образовање, приправништво, стручно усавршавање, напредовање у звања) има за циљ да пружи одговор на нове друштвене и образовне захтеве који се постављају пред ове професије. У том контексту, учињени су значајни напори на националном нивоу да се изнађу одређена системска решења, утемељена на актуелним програмским и законским документима, како би професионални развој едукатора у предшколским установама био у корак са развојем савремене педагошке науке и технологије. У циљу подизања квалитета предшколског васпитања и образовања у земљи, актуализују се питања развоја различитих облика стручног усавршавања васпитача и њиховог професионалног развоја заснованих на примени дигиталне технологије (Радовановић, 2019). У оквиру једне такве иницијативе, Завод за унапређивање образовања и васпитања (у даљем тексту: ЗУОВ) покренуо је онлајн платформу с интенцијом да пружи подршку запосленима у образовању у учењу и стицању индивидуалних компетенција. Последњих година ЗУОВ је иницирао и спровео бројне пројекте у области дигиталног образовања, обезбеђујући стручним сарадницима и васпитачима доступност и лак приступ дигиталним алатима и ресурсима за професионални развој. У оквиру развијених онлајн платформи за учење посебно се издваја *Пасош за учење*. Циљ овог рада је да се прикаже и анализира ова платформа, са фокусом на следећа питања: Да ли и како платформа *Пасош за учење* може допринети учењу и усавршавању васпитача и стручних сарадника у предшколској заједници? Који су њени потенцијали и ограничења у примени?

Дигиталне платформе у функцији професионалног развоја васпитача и стручних сарадника

Потенцијали интергације дигиталних алата у професионалном развоју едукатора (наставника, васпитача итд.), постају предмет бројних расправа (CARNet, 2018; Кнежевић Флорић, 2008; Labbas & El Shaban, 2013; Слијепчевић и Зуковић, 2015; Thakral, 2015; Vuorikari, 2018) и истраживања (Dardanou et al., 2023; Dede et al., 2008; Fernandes, Rodrigues & Ferreira, 2020; Hrastinski, 2021; Sánchez-García et al., 2013) у последњим деценијама, посебно у оквиру тезе да професионални развој едукатора представља један од кључних фактора квалитета васпитнообразовног рада (Hamre, Partee & Mulcahy, 2017) и образовних реформи, као и да је савремена технологија значајан фактор професионалног развоја и усавршавања едукатора (McAlevy et al., 2018).

Разматрање улоге дигиталних алата у професионалном развоју васпитача и стручних сарадника предшколским установама било би непотпуно и фрагментарно без осврта на сам појам – професионални развој. Према *Правилнику о сталном стручном усавршавању и напредовању у звања наставника васпитача и стручних сарадника* (2021), професионални развој се дефинише као сложен процес континуираног преиспитивања и унапређивања компетенција запослених у области образовања и васпитања, са циљем побољшања квалитета рада и подстицања развоја и постигнућа деце (члан 2). Слично одређење дају Крстић и Османовић (2015: 190) истичући да професионални развој наставника подразумева „стицање, проширивање и унапређивање знања, развијање и богаћење вештина и способности” у циљу унапређивања квалитета наставе и сарадње са колегама, родитељима и локалном заједницом. Професионални развој васпитача обухвата различита раздобља, почев од стицања универзитетске дипломе, преко радионица и обука за које се добијају сертификати, па све до непосредног рада и развијања програма са децом (Friendly et al., 2015). Како би професионални развој едукатора био ефикасан, потребно је да надилази потребе саме праксе и да представља подршку личним и дугорочним професионалним потребама едукатора (Bachtar, 2020), односно да обухвата структурирано професионално учење које резултира, како променама у пракси едукатора, тако и променама у остварењу образовних и васпитних исхода (Darling-Hammond, Hylar & Gardner, 2017). Као део целокупног развоја човека, професионални развој је детерминисан утицајима породице и друштвене околине, искуствима у каријери и личним искуствима едукатора, те постоји потреба да се истовремено прати посредством објективних (стручно усавршавање) и субјективних аспеката (разлози професионалног избора) (Marušić, 2013).

У оквиру савремених приступа професионалном развоју наставника истиче се да је реч о континуираном, динамичном и отвореном процесу који је усмерен на развој свести едукатора о томе шта и зашто раде и на које све начине могу унапредити сопствени развој и рад (Vućinić, Đurić i Andrić, 2022). Упркос разликама у појмовном одређењу, могу се издвојити следеће одреднице професионалног развоја запослених у васпитнообразовним установама: а) представља континуирани процес; б) појединац је одговоран за свој професионалан развој, али постоји и одговорност установе; в) изискује материјалну и стручну подршку, као и релевантне изворе; г) произилази из потреба педагошке праксе; д) као процес треба да буде друштвено и системски препознатљив; и њ) диференциран је у односу на специфичне потребе одређеног раздобља професионалног развоја едукатора (Day, 1999). Осим што не постоји јединствен став у дефинисању професионалног развоја едукатора, евидентне су разлике и у погледу одређених регулативних оквира, а пре свега: да ли је професионални развој обавезан или опциони за едукатора, као и то у чијој је надлежности дефинисање потреба за професионалним развојем наставника и других едукатора (Vuorikari, 2018).

Употреба и разумевање потенцијала и ограничености дигиталних технологија у предшколском васпитању и образовању дефинисани су стратешким

међународним и националним документима (European Education and Culture Executive Agency: Eurydice, 2014; *Стратегија развоја образовања и васпитања у Републици Србији до 2030. године*, 2021). На националном нивоу ово питање је регулисано законским документима који се тичу стручног усавршавања и напредовања запослених у образовању (*Правилник о сталном стручном усавршавању и напредовању у звања наставника, васпитача и стручних сарадника*, 2021), потом компетенција за професију васпитача (*Правилник о стандардима компетенција за професију васпитач и његовог професионалног развоја*, 2018) и стручног сарадника (*Правилник о стандардима компетенција за професију стручног сарадника у предшколској установи и његовог професионалног развоја*, 2021) и, на крају, развоја дигиталних компетенција васпитача (Златаровић и сар., 2022).

У оквиру подручја компетентности васпитача – *развијање професионалне праксе* – апострофира се компетенција у вези са употребом дигиталних технологија, у димензијама знања, умења и вредности (*Правилник о стандардима компетенција за професију васпитач и његовог професионалног развоја*, 2018). Посебно су истакнута следећа умења васпитача: да примењују и интегришу нове технологије у непосредном васпитнообразовном раду; користе предности дигиталних технологија, контролишући њихове недостатке и опасности; да код деце и родитеља развијају свест и навике за њихову адекватну употребу; користе дигиталне технологије у планирању активности и концепирању потребних материјала, у посматрању, документовању и вредновању; раде у различитим базама података; примењују дигиталне технологије за размену информација са породицом, колегама, сарадницима, локалном заједницом и осталима; и користе дигиталне технологије за стручно усавршавање. Кроз шесту област *Оквир дигиталних компетенција васпитача у предшколској установи* (у даљем тексту: Оквир) конкретизована су знања, умења и вредности која доприносе развоју културе употребе дигиталних технологија у функцији развијања програма предшколског васпитања и образовања (Златаровић и сар., 2022). Наиме, Оквир предвиђа коришћење дигиталних технологија у области стручног усавршавања и професионалног развоја како би васпитачи успешно одговорили на изазове дигиталног доба, унапредили васпитну праксу и пружили подршку развоју добробити деце у динамичном и технолошки напредном окружењу. Ове компетенције подразумевају да васпитачи одговорно и безбедно користе дигиталне технологије; креирају и врше избор дигиталних садржаја и ресурса којима обогаћује програм; и решавају проблеме који се јављају у дигиталном окружењу, у вези са техничким изазовима и адаптацијом дигиталних алата професионалним потребама (Златаровић и сар., 2022). Истакнуто доприноси јачању њихових способности за планирање, праћење и вредновање васпитнообразовних програма. Поред тога, фокус је на њиховом коришћењу за стручно усавршавање и професионалну комуникацију, што омогућава васпитачима да развијају своје дигиталне портфолије, учествују у онлајн семинарима и вебинарима, сарађују са колегама и институцијама. Наглашава се и улога дигиталних компетенција у професионалном јавном деловању васпитача, кроз промо-

висање значаја предшколског васпитања и иницирање позитивних промена у заједници (Златаровић и сар., 2022).

Интегрисање дигиталних технологија у програме предшколског васпитања и образовања детерминисано је бројним факторима: обуком васпитача за примену дигиталних технологија, подршком васпитачима у том процесу, избором одговарајућих дигиталних алата итд. Досадашња сродна емпиријска истраживања (Larison, Richards & Sherin, 2024; Visnovska & Cobb, 2013), као и резултати системских прегледа (Hrastinski, 2021) упућују на бројне предности интегрисања дигиталних алата у професионалном учењу и развоју едукатора. У оквиру системског прегледа литературе (Hrastinski, 2021) идентификовано је шест начина коришћења дигиталних алата за подршку професионалном развоју наставника: анализа видео записа који настају у учионици, анализа екстерних видео ресурса, анимације као допуна видео записима, структурирани дигитални рад у настави, хибридна сарадња наставника и дигитална сарадња наставника. И други истраживачи (Larison, Richards & Sherin, 2024; Visnovska & Cobb, 2013) пронашли су да употреба видео записа у дигиталном окружењу промовише рефлексију и промене наставника у вези са властитом праксом. Приступ професионалном развоју едукатора који је заснован на заједници за учење обухвата промене како у учешћу наставника у колективним праксама групе, тако и у њиховим ставовима, креирању и употреби различитих ресурса. Висновска и Коб (Visnovska & Cobb, 2013: 1011) дају следеће објашњење:

„С једне стране, документација – тј. заједнички репертоар ресурса заједно са праксама које произилазе из осмишљавања, примене и дискусије о овим ресурсима – је резултат учешћа. С друге стране, заједнички репертоар пракси и алата подржава даље учешће сваког члана у заједничком подухвату групе”.

Слично претходном истраживању, показало се да употреба алата за коментарисање (наставници погледају видео-снимак у целини, а затим напишу сажетак о њему) и за означавање (наставници означе тренутак видеа док исти гледају и додају белешку), који су интегрисани у онлајн контексту професионалног развоја, доприноси унапређивању разумевања наставника о математичком размишљању ученика (Larison, Richards & Sherin, 2024).

Досадашња истраживања (Ljubić Klemš, 2023; Sánchez-García et al., 2013) указују да учитељи изражавају позитивно мишљење о стручном усавршавању у дигиталном окружењу, као и да учесталије користе дигиталне технологије након онлајн стручног усавршавања (Hollnagel, 2012). Ови резултати кореспондирају са кључним налазима истраживања (Semiz & Čutović, 2023) о позитивној корелацији између учесталости употребе дигиталних уређаја будућих васпитача и учитеља и нивоа дигиталних компетенција, где 49% варијације у самооцењивању компетенција објашњавају ови фактори. Као предности онлајн стручног усавршавања учитељи истичу: могућност учествовања већег броја практичара, снимања и поновног преслушавања, то што подједнако одговара екстровертним и интровертним особама, могућност коришћења властитих дигиталних уређаја, време, рад од куће, исплативост, одабир садржаја

према интересовањима, поједностављену сарадњу са предавачима, индивидуалне консултације (Ljubić Klemše, 2023). С друге стране, недостатке онлајн стручног усавршавања учитељи опажају у следећем: технички проблеми и тешкоће узроковане употребом дигиталних технологија, изостанак непосредног контакта и интеракције, ограничен број пријава за учествовање, као и пасивност одређених учесника.

Пасош за учење у предшколским установама – приказ платформе

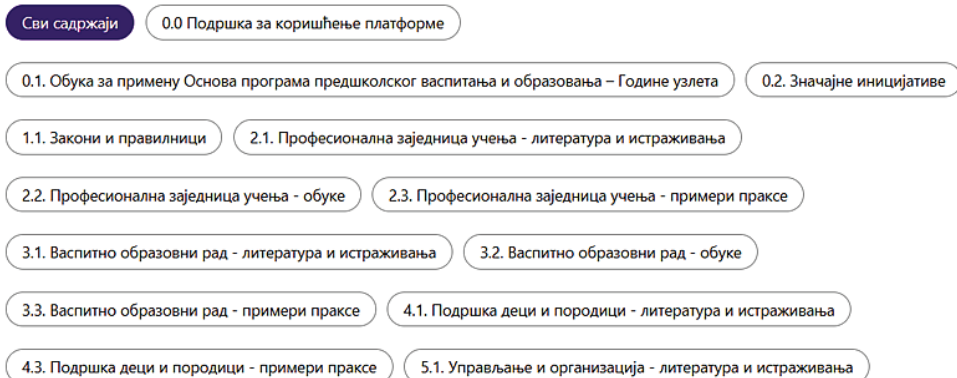
Пасош за учење је платформа креирана са циљем да подржи континуирани развој запослених у школским и предшколским установама (<https://zuov.gov.rs/pasos-predskolci/>). Омогућава персонализовано искуство учења, при чему васпитачи и стручни сарадници могу да одаберу садржаје у складу са својим професионалним потребама и интересовањима. Доступна је на десктоп рачунарима и мобилним уређајима, као и на српском језику и језицима националних мањина, што омогућава лакши приступ и доступност корисницима.

Приступ платформи подразумева лако креирање личног налога (Слика 1) и једноставан процес пријаве, који је истовремено осмишљен тако да кроз двоструку верификацију обезбеђује сигурност корисничких података и могућност приступа свим претходно реализованим обукама.

The image displays two screenshots from the 'Pasos' platform. The left screenshot is titled 'Регистрација путем мобилног телефона' (Registration via mobile phone). It includes a sub-header 'Стићи ће Вам СМС порука како бисте извршили верификацију броја телефона.' (You will receive an SMS message as you perform phone number verification.) and a progress indicator 'Имате 5(0) секунди да завршите пријаву' (You have 5(0) seconds to complete registration). Below this is a dropdown menu for the country code, currently set to '+381', followed by an input field for the phone number and a 'Следеће' (Next) button. There are also links for 'Политика приватности & Колачићи' (Privacy Policy & Cookies) and 'Правила коришћења' (Terms of Use). The right screenshot is titled 'Мој профил' (My profile) and shows a profile picture placeholder and several input fields: 'Име' (Name), 'Презиме' (Surname), 'Број телефона' (Phone number), 'Пол' (Gender), 'Шифра радног места' (Workplace ID), and 'Ваша мејл адреса' (Your email address).

Слика 1. Креирање налога

Платформа памти корисничке податке и учешће у обукама. Са креираним налогом, васпитач може приступити пажљиво разврстаним садржајима према областима квалитета рада установе (Слика 2).



Слика 2. *Каталог садржаја*

Прво се нуди приступ основним информацијама и упутствима за коришћење. Овај уводни део је осмишљен као помоћ васпитачима да брзо и лако разумеју начин функционисања платформе.

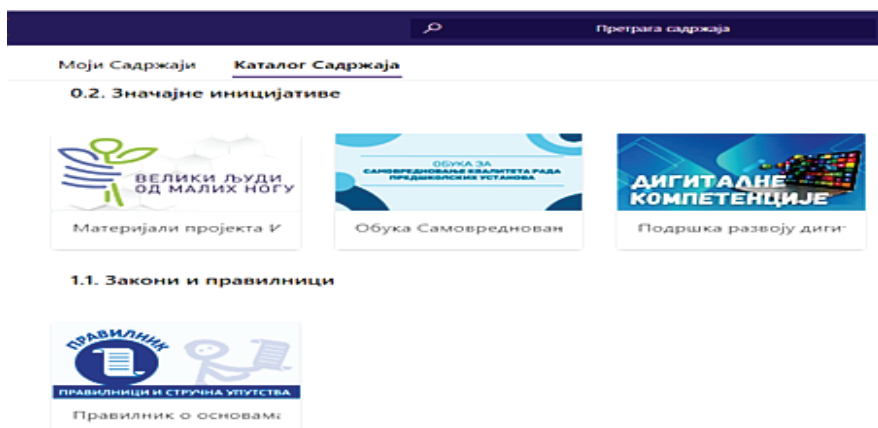
Истакнута је обука за примену Основа програма „Године узлета”, која се фокусира на примењене аспекте предшколског васпитања и образовања. Васпитачи се упознају са структурама обука и кључним могућностима (Слика 3). Уводни део објашњава теоријску позадину и основне постулате програма. Програм је осмишљен као темељ за развој предшколског образовања, нудећи смернице за унапређење методологије рада са децом предшколског узраста. Кроз ове обуке васпитачи се упознају са принципима рада у предшколским установама који стављају нагласак на подстицање самосталности, тимски рад, и подршку у откривању и развијању интересовања деце. Један од кључних делова обуке је развијање реалног програма, где се васпитачи обучавају како да креирају и адаптирају активности и садржаје у складу са интересовањима деце. Сегмент документовања у „Годинама узлета” обухвата методологију праћења развоја деце, при чему се бележе значајни моменти и напредак деце кроз активности и игре.



Слика 3. *Приступ обуци*

Део „Значајне иницијативе” усмерен је на промоцију важних пројеката и кампања у области образовања. Овде се представљају кључне иницијативе које имају циљ да унапреде образовни систем кроз иновације, сарадњу и истраживања.

Одељак „Закони и правилници” пружа корисницима свеобухватан увид у законске регулативе и правилнике који се односе на образовни систем и који представљају основу за планирање и спровођење васпитнообразовног рада. Закони и правилници, као што је „Правилник о основама програма ПВО”, чине правни оквир који регулише предшколско образовање (Слика 4). Васпитачи на платформи могу боље разумети своје обавезе и права, као и принципе на којима се заснива образовни систем. Захваљујући овој бази података, они могу лакше пратити измене и допуне у правном оквиру и на тај начин обезбедити да њихова пракса буде усклађена са законском регулативом.



Слика 4. Део платформе где су истакнути закони и правилници

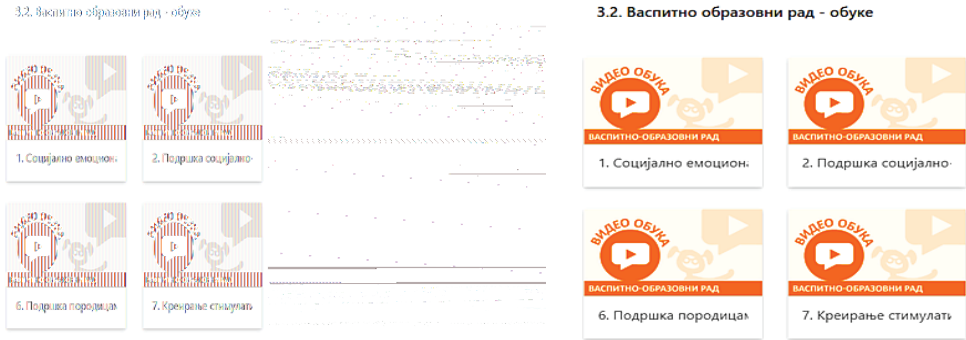
„Професионална заједница учења” као целина обухвата три модула: истакнуту литературу и истраживања, обуке и истакнуте примере праксе. Приказани су истраживачки радови који подржавају професионални развој васпитача. Фокус је на теоријском разумевању и практичној примени иновативних приступа у учењу. Обуке у наведеној целини су намењене васпитачима који желе да унапреде своје вештине кроз структуриране програме учења. Оне пружају практичне алате и методе које се могу директно применити у радном окружењу. Непосредно кроз конкретне примере, корисници могу видети како се теоријски концепти примењују у стварном окружењу.

Целина „Васпитнообразовни рад” је усмерена на водиче за унапређење рада према новој концепцији програма и на обуку за развој дигиталних и социјалних компетенција васпитача. Значај се даје едукацији за подршку деци и породици и развоју добробити детета.

Одељак „Подршка деци и породици” обухвата литературу, истраживања и примере добре праксе у раду са породицама. Кроз ове ресурсе, васпитачи добијају могућност да разумеју и одговоре на потребе породице у складу са најновијим педагошким и психолошким сазнањима. Посредством вебинара васпитачи стичу нове увиде у родитељске вештине и позитивну дисциплину. Истакнути су примери праксе, попут програма „Разиграно родитељство“. Литература и истраживања у оквиру професионалне заједнице учења обухватају приручнике као што су „Водич за укључивање деце са сметњама у развоју” и „Грађење квалитета у пракси вртића”. Ови водичи помажу васпитачима у разумевању специфичности рада са децом различитих развојних потреба.

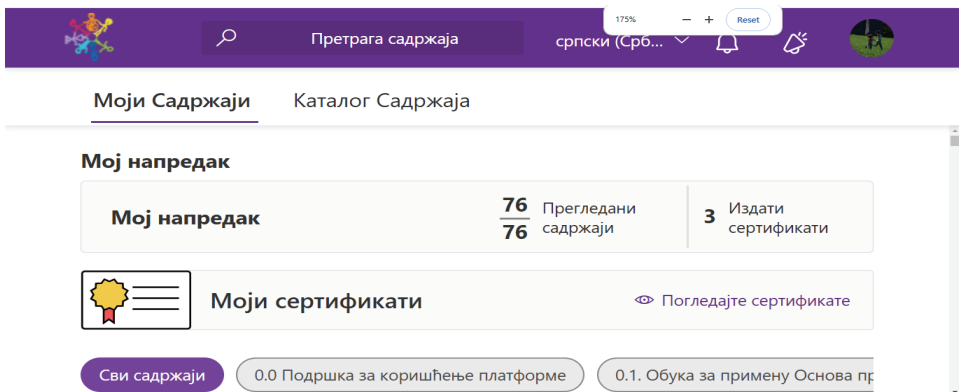
Последња област „Управљање и организација” пружа смернице за ефикасније вођење образовних установа. Фокус је на стратегијама лидерства, организације и администрације. Представљени су практични примери који промовишу једнакост и инклузију у предшколском систему. Област управљање и организација пружа васпитачима водиче за самовредновање и развој културе вртића, као и смернице за унапређење организације у предшколским установама. Примери добре праксе, попут пројеката у установама широм Србије, служе као инспирација за изградњу квалитетног инклузивног окружења. Програм „Малци зналци“ је објашњен као активност која укључује децу различитих способности и интересовања, те омогућава свима да покажу своје знање и вештине. Кроз ову иницијативу, деца уче кроз игру и практичне задатке, и изражавају своје потенцијале и интересовања.

Значајна је и категорија која пружа приступ литератури, истраживањима, обукама и примерима праксе, што омогућава васпитачима да уче и развијају се у оквиру заједнице својих колега (Слика 5). Платформа укључује разне форме подршке за професионални развој – од истраживачких радова и стручних текстова до обука и практичних примера. Професионална заједница учења је усмерена на хоризонталну размену знања и подстицање сарадње међу запосленима у образовању. Садржаји везани за васпитнообразовни рад обухватају литературу, обуке и примере праксе који се односе на конкретне методе рада са децом. У овом одељку васпитачи могу пронаћи водич за развој тематских активности и креирање интегрисаног приступа учењу, као и водич за документовање током развијања реалног програма. Обуке, као што су вебинари и обуке за хоризонтално учење у дигиталном окружењу, подржавају васпитаче у савладавању нових технологија и међусобном повезивању, што ствара осећај заједништва и омогућава размену знања. Примери праксе, као што су „Документовање дечијег развоја” и „Искуства у коришћењу Пасоша за учење”, пружају конкретне примере успешних образовних пракси.



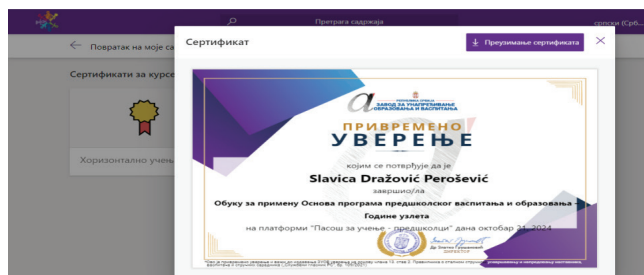
Слика 5. Истакнута литература, обука и приказ праксе

Један од кључних елемената платформе је одељак „Моји садржаји”, који служи као дигитални простор за праћење индивидуалног развоја и организацију стечених сертификата, доприносећи на тај начин личном и професионалном портфолију сваког васпитача (Слика 6).



Слика 6. Преглед дела „Моји садржаји“

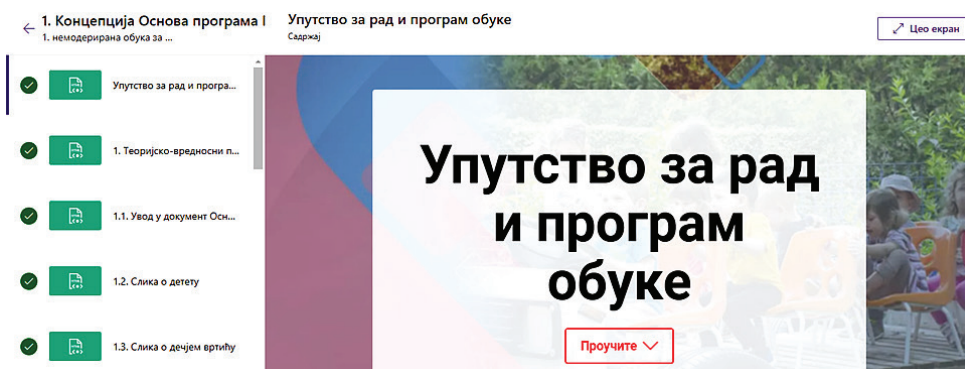
Када васпитачи приступе делу платформе „Моји садржаји”, омогућено им је да прате свој индивидуални напредак у процесу едукације. Овај преглед нуди јасан увид у активности које су васпитачи завршили, као и оне које су тек започели или још увек нису обавили. Добијање сертификата пружа васпитачу додатну мотивацију евидентирајући сваки завршени курс и одрађени задатак. Ова опција олакшава васпитачима да се усредсреде на своје образовне циљеве, обезбеђујући им флексибилан и динамичан приступ учењу, а уједно смањује процес израде сертификата и његовог попуњавања.



Слика 7. Пример стеченог сертификата

Свака завршена обука на платформи често доноси одређену потврду, као што је дигитални сертификат (Слика 7). Ови сертификати се аутоматски чувају у оквиру одељка „Моји садржаји”, стварајући на тај начин дигиталну архиву која представља доказ стечених вештина и знања. Ова архива омогућава васпитачима да лако приступе својим сертификатима, да их прегледају или проследе на увид установи у којој раде, те да их укључе у лични портфолио. На овај начин, платформа пружа комплетну документацију професионалног развоја, подржавајући васпитаче у изради свог дигиталног портфолија и јачању професионалног кредибилитета.

Поред наведеног, сваки модул у обукама представља логичан и темељан део који се постепено савладава. Овакав метод омогућава васпитачима да се посвете конкретним аспектима програма у фази кад је њихова пажња максимално усмерена на дати садржај. Обуке су структуриране тако да се не може прећи на савладавање новог материјала све док се не заврши претходни ниво, што омогућава васпитачу да темељно обради сваки модул и изврши све предвиђене задатке и провере знања. На овај начин, учење постаје систематично и праћено непосредним резултатима, што подстиче дубље разумевање и бољу примену знања у пракси.



Слика 8. Приступ једном текстуалном и визуелном садржају

Како би обука била приступачнија и занимљивија, садржаји су представљени у различитим облицима. Комбинација текстуалних материјала, квизова, анкета и снимака омогућава учесницима да се упознају са материјалом посредством различитих начина учења и дигиталних формата (Слика 8). Сваки модул садржи задатке који служе као провера стеченог знања и помажу у утврђивању онога што је научено. Ови задаци могу укључивати практичне вежбе, квизове или писмене задатке, који омогућавају да се примене теоријска знања у конкретним ситуацијама.

Предности и недостаци платформе *Пасош за учење* у професионалном развоју васпитача и стручних сарадника

Полазећи од стратешког и легислативног оквира, као и од досадашњих теоријских и емпиријских сазнања, могуће је мапирати бројне предности платформе *Пасош за учење*. У првом реду издвајају се: могућност персонализованог учења, флексибилан приступ, доступност ресурса, праћење личног напретка и развоја, креирање посебног простора за размену информација, развој професионалне заједнице учења ради интерног учења, хоризонталне размене знања и искустава итд.

Пасош за учење је осмишљен тако да омогућава персонализовано учење због приступа бројним садржајима који одговарају различитим интересовањима, професионалним потребама и индивидуалним циљевима едукатора. Ова платформа нуди и флексибилни приступ материјалима за обуку било када и било где, омогућавајући едукаторима да у процесу учења прате сопствени темпо.

Међу њеним предностима, посебно се издваја и доступност разноврсних ресурса. Платформа нуди различите формате за учење — од релевантних текстова, литературе и квизова до видео-материјала и интерактивних активности. Ова разноликост омогућава васпитачима да приступе садржајима на начин који највише одговара њиховом стилу учења, чиме се повећава њихова мотивација и ефективност образовног процеса.

Предности које поседује платформа заснивају се на чувању корисничких податка и евидентирања учешћа у обукама, што омогућава васпитачима да прате свој лични напредак током обуке. Васпитачи могу прегледати које су садржаје већ савладали и пратити сопствени развој у току обуке, што има мотивациони потенцијал на даље учење. Овај приступ омогућава васпитачу да се фокусира на оне области које су најрелевантније за саму праксу и професионалне потребе.

Платформа је осмишљена са интенцијом да подржи сарадњу и размену знања и искустава између едукатора, омогућавајући им хоризонталну размену искустава и најбољих пракси, као и изградњу професионалних заједница за учење. На крају, не мање важна, истиче се и исплативост ове платформе будући да може смањити потребу за скупим акредитованим обукама и путним трошковима.

Поред низа корисних сегмената можемо истаћи и елементе који могу бити отежавајући фактори током њеног коришћења, а пре свега: постојеће знање едукатора у коришћењу дигиталних платформи, снабдевеност опремом и дигитална инфраструктура, интернет конекција, број обука. Иако платформа нуди значајну подршку, отежавајући фактор може бити ниво дигиталне писмености и приступ интернету. Приступ самој платформи може бити неуједначен између едукатора, посебно за васпитаче који немају адекватну дигиталну инфраструктуру, техничку подршку и неограничен приступ интернету. Уколико неки васпитачи немају довољно искуства у раду са дигиталним алатима или стални приступ интернету, могу имати потешкоћа у њеном коришћењу. Едукаторима који први пут приступају платформи, структура може бити комплексна, нарочито због већег броја обука и различитих садржаја.

Поред наведеног, неке обуке могу бити ограничене у погледу персонализације и прилагођавања специфичним потребама васпитача. Јединствен приступ може бити мање ефикасан за оне који имају већу продуктивност приликом рада у групи и током непосредне комуникације у установи. Уочавамо да се нуде информације, али недостаје функција која би омогућила директну интеракцију са стручњацима или вршњацима у реалном времену, што би додатно допринело учењу.

Задачи за проверу знања пружају васпитачима увид у постигнућа, али ослањање на самовалуацију може довести до субјективног вредновања знања, нарочито у деловима где је потребна објективна и стручна процена. Многи задаци се дају као забелешке у личној евиденцији, али се не шаљу администраторима на увид и проверу. Иако платформа омогућава индивидуално праћење напретка, упитно је колико се то у пракси заиста спроводи. За установе које користе ову платформу, важно је да развију систематичан приступ праћењу напретка едукатора (нпр. менторска подршка), како би се обезбедила доследност у праћењу и унапређењу њихових професионалних компетенција.

Закључак

Посматрано у целисти, платформа *Пасош за учење* представља значајан ресурс за предшколске установе у Србији, омогућавајући едукаторима персонализовано учење, флексибилан приступ обукама и материјалима који су усклађени са њиховим професионалним потребама, с једне стране, и образовним стандардима и законским прописима, с друге стране. Обука за програм „Године узлета”, усклађена је са законским прописима у Србији и стандардима предшколског образовања. Овим се васпитачима омогућава да у потпуности разумеју и примењују важеће образовне стандарде и методологију. Иако постоје одређени изазови у погледу приступачности и индивидуализације, предности које платформа пружа, као што су праћење личног напретка и развоја, структурисаност обука и приступ релевантној литератури и разноврсним изворима, значајно доприносе унапређењу професионалног развоја запослених у

предшколском образовању. Недостатке у њеној примени треба сагледати у следећим аспектима: технички изазови, дигитални јаз, отпор према дигиталним технологијама, неразвијеност дигиталних компетенција запослених, недостатак персонализације, као и објективног праћења властитог напретка и развоја.

Иако платформа *Пасош за учење* има велики потенцијал да унапреди професионални развој едукатора, кључно је размотрити њене потенцијале и ограничења, из перспективе самих корисника. Штавише, максимизирање њених вредности и потенцијала, као и минимизирање изазова које подразумева, зависе и од адекватне системске подршке самим васпитачима и стручним сарадницима. Због наведеног, апострофира се потреба даљег преиспитивања потенцијала и ограничења *Пасоша за учење* са аспекта перцепција и искустава запослених у предшколским установама и као индикатора њиховог личног развоја, али и социјалних, економских и политичких околности у којима реализују професионалне улоге.

Литература

- Bachtiar, B. (2020). The Characteristics of Effective Professional Development That Affect Teacher's Self-Efficacy and Teaching Practice. *Eduvelop*, 3(2), 131–144.
- CARNet (2018). *Priručnik Profesionalnost i profesionalni razvoj učitelja, nastavnika i stručnih suradnika*. Zagreb: CARNET.
- Dardanou, M. et al. (2023). Professional development for digital competencies in early childhood education and care: A systematic review”, *OECD Education Working Papers*, No. 295, OECD Publishing, Paris.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Day, C. (1999). Professional Development and Reflective Practice: purposes, processes and partnerships. *Pedagogy, Culture & Society*, 7(2), 221–223.
- Dede, C., Ketelhut, D., Whitehouse, P., Breit, L. & McCloskey, E. (2008). A Research Agenda for Online Teacher Professional Development. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 8–19.
- European Education and Culture Executive Agency: Eurydice, Delhaxhe, A., Borodankova, O., Motiejunaite, A. & Balcon, M. (2014). *Early childhood education and care 2014*, Publications Office.
- Fernandes, G. W. R., Rodrigues, A. M. & Ferreira, C. A. (2020). Professional Development and Use of Digital Technologies by Science Teachers: a Review of Theoretical Frameworks. *Res Sci Educ*, 50, 673–708.
- Friendly, M., Grady, B., MacDonald, L. & Forer, B. (2015). *Early childhood education in Canada 2014*. Toronto: Childcare Resource and Research Unit.
- Hamre, B. Partee, A. & Mulcahy, C. (2017). Enhancing the Impact of Professional Development in the Context of Preschool Expansion. *AERA Open*, 3(4), 1–16.
- Hollnagel, G. (2013). The Benefits and limitations of Using Online Technology in education: Students' and Instructors' Perceptions on Usfulness and Task-Technology-fit.

- Knežević Florić, O. (2008). *Pedagog u društvu znanja*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Krstić, A. i Osmanović, J. (2015). Motivisanost nastavnika za profesionalni razvoj i samorazvoj. *Godišnjak Učiteljskog fakulteta u Vranju*, 6, 187–200.
- Labbas, R. & El Shaban, A., (2013). Teacher Development in the Digital Age. *Teaching English with Technology*, 13(3), 53–64.
- Larison, S., Richards, J., & Sherin, M. G. (2024). Tools for supporting teacher noticing about classroom video in online professional development. *J Math Teacher Educ*, 27, 139–161.
- Ljubić Klemše, N. (2022). Uloga digitalne tehnologije u stručnom usavršavanju učitelja. *Proceedings of 2nd International Scientific and Art Faculty of Teacher Education University of Zagreb Conference Contemporary Themes in Education – CTE2 - in memoriam prof. emer. dr. sc. Milan Matijević*. Zagreb, Croatia.
- Marušić, V. M. (2013). *Sistemi obrazovanja nastavnika i modeli njihovog profesionalnog razvoja - komparativna analiza Srbije i Grčke* (Neobjavljena doktorska disertacija). Univerzitetu Beogradu, Beograd.
- McAleavy, T., Hall-Chen, A., Horrocks, S. & Riggall, A. (2018). *Technology-supported professional development for teachers: lessons from developing countries*. Education Development Trust. Retrived (12.8.2024) from *Pasoš za učenje* (14.8. 2024) Preuzeto sa: <https://zuov.gov.rs/pasos-predskolci>
- Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju vaspitača i njegovog profesionalnog razvoja* (2018). Službeni glasnik RS, br. 88/17 i 27/18 – dr. zakon.
- Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i napredovanju u zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika* (2021). Službeni glasnik RS, br. 109/2021.
- Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju stručnog saradnika u predškolskoj ustanovi i njegovog profesionalnog razvoja* (2021). Službeni glasnik RS, br. 3/2021.
- Radovanović, N. B. (2019). Profesionalni razvoj i stručno usavršavanje vaspitača predškolskih ustanova. *Sinteze*, 15, 79–91.
- Sánchez-García, A. B., Marcos, J. J. M., GuanLin, H. & Escribano, J. P. (2013). Teacher Development and ICT: The Effectiveness of a Training Program for In-service School Teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 92, 529–534.
- Semiz, M. i Čutović, M. (2023). The Use of Digital Devices in Faculty Teaching and Free Time as Predictors of the Level of Development of Students Digital Competence - Future Teachers and Preschool Teachers. *Proceedings of 1th International scientific conference – Teaching, Learning and Teacher Education (TLTE)*. Vranje, 17–18 November 2023: University of Niš, Pedagogical Faculty, pp. 255–266.
- Slijepčević, S. D. i Zuković, S. N. (2015). Kompetencije pedagoga u kontekstu ‘društva koje uči’. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, 45(4), 137–152.
- Strategija razvoja obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji do 2030. godine* (2021). Službeni glasnik RS, br. 63/2021.
- Thakral, P. (2015). Role of ICT in Professional Development of Teachers. New Delhi: Learning Community, 6(1), 127–133.
- Visnovska, J. & Cobb, P. (2013). Classroom video in teacher professional development program: Community documental genesis perspective. *ZDM: The International Journal on Mathematics Education*, 45(7), 1017–1029.

- Vučinić, D. S., Đurić, I. R. i Andrić, A. M. (2022). Karakteristike i problemi profesionalnog i stručnog usavršavanja nastavnika u zemljama Balkana. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, 52(2), 235–251.
- Vuorikari, R. (2018). *Innovating Professional Development in Compulsory Education Examples and cases of emerging practices for teacher professional development*, JRC Technical Reports,
- Zlatarović, V., Kuzmanović, D., Anđelković, N., Lakićević, O., Čotović, E. i Veličković, S., (2022). *Okvir digitalnih kompetencija vaspitača*. Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i naučnog rada.

LEARNING PASSPORT AS A DIGITAL TOOL FOR THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF EMPLOYEES IN PRESCHOOL EDUCATION

Marina Semiz

Faculty of Education in Užice, University of Kragujevac

Slavica Dražović Perošević

Preschool Institution “Radulović M23“, Čačak

Abstract: New digital technologies and technological development have significantly impacted the system of professional development for employees in education, both globally and within European frameworks, as well as at the national level. Based on current strategic and legislative priorities, as well as the role of digital tools in the professional development of education professionals, this paper addresses the advantages and disadvantages of the Learning Passport platform as an innovative digital tool aimed at the professional development of employees in preschool education. The central part of the paper presents the platform itself and how it can support the professional development of educators. The final chapter is dedicated to the analysis and critical review of its potential and limitations in practice, with regard to the target group for it was created and the initial reference framework. The platform enables personalized learning, flexible access, and the use of content customized to one’s personal interests, creating a special space for information exchange, tracking personal progress, developing a professional learning community for internal learning, and the horizontal exchange of knowledge and experiences. The shortcomings in its implementation should be considered in the following aspects: technical challenges, the digital divide, resistance to digital technologies, and the underdevelopment of employees; digital competencies. The authors highlight the need for further reassessment of the potential and limitations of the Learning Passport, from the standpoint of employees’ perceptions and experiences in preschool institutions, as well as indicators of their personal development and the social, economic, and political circumstances in which they carry out their professional roles.

Keywords: preschool institution, platform, professional development, Learning Passport.

UPUTSTVO ZA AUTORE

Časopis *Godišnjak za pedagogiju* objavljuje teorijske radove, pregledne radove, originalne istraživačke radove, stručne radove i prikaze iz oblasti vaspitanja i obrazovanja koji nisu prethodno objavljeni, i nisu istovremeno podneti za objavljivanje u nekoj drugoj publikaciji. Važan kriterijum selekcije radova jeste društvena relevantnost analizirane teme. Rukopisi treba da budu pripremljeni prema standardima časopisa *Godišnjak za pedagogiju*. Radovi koji nisu adekvatno pripremljeni neće se recenzirati. Prispeli rukopisi se ne vraćaju, a dostavljaju se elektronskom poštom na adresu: pedagogija.godisnjak@filozofski.rs.

Učestalost izlaženja. Na godišnjem nivou objavljuju se dve sveske časopisa, sa šestomesečnim razmakom (jun i decembar), po sledećem rasporedu: rok dostave radova za junsku publikaciju je 15. mart, a za decembarsku 15. septembar tekuće godine.

U pripremi rada treba se držati sledećih uputstava:

Dužina rada. Rad treba pisati u tekst procesoru Microsoft Word, na stranici formata A4, fontom Times New Roman (12 tačaka), marginama 2,54 cm (1"), i proredom od 1,5. Sve stranice moraju biti numerisane. Rad treba da bude dužine do jednog autorskog tabaka (16 stranica ili do 30.000 slovnih znakova sa razmacima, bez apstrakta, referenci i priloga). Izuzetak su pregledni radovi koji mogu biti dužine do 50.000 znakova, i prikazi koji mogu biti dužine do 5.000 znakova. Redakcija zadržava pravo da objavi i radove koji premašuju ovu dužinu u slučajevima kada izlaganje naučnog sadržaja zahteva veću dužinu, odnosno prostor.

Jezik rada. Časopis objavljuje radove na srpskom i engleskom jeziku.

Naslov rada. Naslov rada treba da bude što konzicijni. Ispod naslova rada slede ime autora i naziv institucije u kojoj radi. Iza imena prvog autora treba staviti fusnotu koja sadrži e-mail adresu istog.

Apstrakt. Apstrakt dužine od 150 do 250 reči treba da bude na početku rada i informativnog karaktera. Sastavni delovi treba da sadrže cilj istraživanja, metod, rezultati i zaključak. Apstrakt po pravilu ne sadrži reference kao ni statističke rezultate. Uz radove na srpskom jeziku treba priložiti i apstrakt i ključne reči na engleskom jeziku.

Ključne reči. Na kraju sažetka treba navesti do pet ključnih reči/sintagmi. Pri odabiru ključnih reči, poželjno je odabrati one pojmove koji se često koriste za pretragu časopisa.

Tabele, sheme, grafikoni i slike. Tabele i grafikoni treba da budu sačinjeni u Word-u ili nekom njemu kompatibilnom programu. Tabele iz statističkih paketa treba „prebaciti“ u Word. Svaka tabela, shema, slika i grafikon moraju biti numerisani, naslovljeni, razumljivi i bez čitanja teksta. Slike treba pripremiti u elektronskoj formi sa rezolucijom od 300dpi u JPG formatu. Treba izbegavati boldirane linije

i senčenja koja nisu neophodna. Isti podaci ne mogu se prezentovati i tabelarno i grafički. Za ilustracije preuzete iz drugih izvora (knjiga, časopisa) autor je dužan da uputi na izvor.

Statistika. Rezultati statističkih testova u tekstu treba da budu dati u sledećem obliku: $F(1,8)=19.53$; $p<.01$ i slično za druge testove (npr.: $\chi^2(3)=3.55$, $p<.01$ ili $t(253)=2.061$, $p<.05$). Treba navoditi manji broj konvencionalnih nivoa značajnosti p (npr.: .05, .01, .001).

Citati. Svaki citat, bez obzira na dužinu, treba da prati referenca sa brojem strane (Primer: Thomas, 2012: 65) . Za svaki citat duži od 350 slovnih mesta autor mora priložiti pismeno odobrenje vlasnika autorskih prava.

Fusnote i skraćenicе. Fusnote treba izbegavati. Skraćenicе, takođe, treba izbegavati, osim izrazito uobičajenih i međunarodno priznatih i korišćenih (npr. IKT/ ICT). Skraćenicе koje su navedene u tabelama i slikama treba da budu objašnjene.

Navođenje referenci u tekstu. U radovima na srpskom jeziku preporučljivo je imena stranih autora navoditi u srpskoj transkripciji, prilagođenim (fonetskim) pisanjem prezimena, a zatim se u zagradi prezime navodi izvorno, uz godinu publikovanja rada, na primer: Djui (Dewey, 1904). Ukoliko se u zagradi navodi više autora, oni se navode abecednim, a ne hronološkim redom (npr., Appleton, 1997; Đorđević, 1983; Radulović, 2016). Ukoliko su dva autora rada, oba se navode u tekstu (npr. Bender & Waller, 2011; Stanislavljević Petrović i Pavlović, 2017). Ukoliko rad ima više od dva autora, navodi se prezime prvog autora i skraćenicа „i sar.“ ili „et al.“ (npr. Joksimović i sar, 2007; Paradies et al., 2012).

Reference. Reference se navode u skladu sa APA (APA Citation Style – American Psychological Association) uputstvima, na kraju rada, u odeljku koji treba da bude naslovljen „LITERATURA“. U spisku literature navode se samo one reference na koje se autor pozvao u radu, abecednim redom po prezimenima autora. Ne treba navoditi reference koje nisu pomenute u tekstu. Uobičajeni izvori navode se na sledeći način:

Knjiga; sadrži prezime i inicijale (svih) autora, godinu izdanja, naslov knjige (kurzivom), mesto izdanja i izdavača.

Opšti format: Autor, A., Autor, B. i Autor, C. (godina). *Naslov knjige*. Mesto izdanja: Izdavač.

Primer: Đorđević, J. i Trnavac, N. (2011). *Pedagogija*. Beograd: Naučna knjiga.

Poglavlje u knjizi ili zborniku; sadrži prezime i inicijal imena (svih) autora, godinu izdanja, naslov poglavlja, inicijal imena i prezime urednika ili redaktora, naslov knjige (kurzivom), strane poglavlja u zagradi, mesto izdanja i ime izdavača.

Opšti format: Autor, A. i Autor, B. (godina). Naslov poglavlja. U A. Urednik, B. Urednik i C. Urednik (ur.), *Naslov knjige* (str. xxx—xxx). Mesto izdanja: Izdavač.

Primer: Havelka, N. (2001). Udžbenik i različite koncepcije obrazovanja i nastave. U: B. Trebješanini i D. Lazarević (ur.). *Savremeni osnovnoškolski udžbenik* (31–58). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Članak u časopisu; sadrži prezime i inicijale (svih) autora, godinu izdanja u zagradi, naslov članka, pun naziv časopisa (kurzivom), volumen (kurzivom) i broj časopisa i stranice.

Opšti format: Autor, A., Autor, B. i Autor, C. (godina). Naslov članka. *Ime Časopisa*, xx, str.-str.

Primer: Karić, J. (2004). Stavovi prema uključivanju dece sa posebnim potrebama u redovan sistem obrazovanja. *Nastava i vaspitanje*, 53(1), 142-146.

Saopštenje sa skupa; sadrži prezime i inicijale (svih) autora, godinu i mesec održavanja skupa u zagradi, naslov izlaganja (kurzivom), naziv konferencije i lokaciju.

Opšti format: Autor, A. (godina, mesec). *Naslov saopštenja*. Saopštenje na Naziv konferencije,

Lokacija.

Primer: Maksić, S. i Ševkušić, S. (2011, februar). *Problemi identifikacije kreativnosti učenika u školi*. Saopštenje sa XVII naučnog skupa Empirijska istraživanja u psihologiji, Beograd.

Web dokument; sadrži prezime i inicijale (svih) autora, godinu, naziv dokumenta (kurzivom), Internet adresu sajta i datum kada je pritupljeno dokumentu.

Opšti format: Autor, A., Autor, B., & Autor, C. (godina). *Naziv dokumenta*. Preuzeto/Retrieved (datum/date) sa/fromhttp://xxxxxxx.

Primer: Draper, S. W. (2003). *Tinto's model of student retention*. Retrieved (15.3.2005.)fromhttp://www.psy.gla.ac.uk/~steve/loaled/tinto.html

Neobjavljena magistarska teza ili doktorska disertacija; sadrži prezime i inicijal autora, godinu u zagradi, naslov teze/disertacije, identifikaciju rada kao teze/disertacije u zagradi, ime institucije i mesto.

Opšti format: Autor, A. (godina). *Naslov magistarske teze ili doktorske disertacije* (Neobjavljena magistarska teza ili doktorska disertacija). Ime institucije, Mesto.

Primer: Ingram, D. (2012). *College students' sence of belonging: dimensions and correlates*(Unpublished doctoral dissertation). Stanford University, Stanford.

Službena dokumenta (zakoni, propisi, pravilnici i sl.); sadrži naziv dokumenta (kurzivom), godinu objavljivanja, naziv glasila, broj.

Opšti format: *Naslov dokumenta* (godina). Naziv glasila, broj.

Primer: *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2009). Službeni glasnik RS, br. 72/2009.

Ukoliko se navodi veći broj radova istog autora, reference se ređaju prema godini objavljivanja, od najstarije prema novijima. Reference jednog autora koje su objavljene u istoj godini treba pisati abecednim redom prema naslovima, npr.,

(2012a), (2012b). Pozivanje na sekundarnu literaturu treba izbegavati i koristiti samo za izvore koji nisu dostupni na uobičajeni način ili nisu dostupni na nekom od uobičajenih svetskih jezika. U spisku referenci navodi se samo sekundarni izvor.

Recenziranje i objavljivanje. Sve radove anonimno recenziraju dva kompetentna recenzenta. Na osnovu recenzija redakcija donosi odluku o objavljivanju rada i može doneti jednu od tri odluke: da rad objavi u formi kakva je priložena, da rad objavi uz neophodne korekcije od strane autora u skladu sa uputstvima recenzenta, ili da odbije da objavi rad. U postupku potrebe revizije rada, redakcija šalje obe recenzije autoru na uvid uz odgovarajuće obrazloženje obaveštava autora o svojoj odluci najduže tri meseca od prijema rada. Ukoliko se autor odluči da koriguje tekst u skladu sa preporukama recenzenta, može ponovo podneti rad za objavljivanje, i dužan je da u formi pisma redakciju upozna sa svim izmenama koje je načinio u tekstu (broj stranice na kojoj se nalazi takva izmena). Ukoliko autor smatra da neka od preporuka recenzenta nije opravdana, ili je iz nekog razloga nije moguće ispuniti, potrebno je da o tome napiše detaljno obrazloženje redakciji. Redakcija zadržava pravo da konačnu odluku o objavljivanju donese samostalno. Redakcija nije u obavezi da obrazlaže svoju odluku bez obzira da li je rad prihvaćen ili odbijen.

Kategorija (tip) članka. U skladu sa Aktom o uređivanju naučnih časopisa, članci koji se objavljuju u časopisu *Godišnjak za pedagogiju* biće razvrstani u neku od sledećih kategorija: Naučni članci: 1. originalan naučni rad (rad u kome se iznose prethodno neobjavljivani rezultati sopstvenih istraživanja naučnim metodom); 2. pregledni rad (rad koji sadrži originalan, detaljan i kritički prikaz istraživačkog problema ili područja u kome je autor ostvario određeni doprinos); 3. kratko ili prethodno saopštenje (originalan naučni rad punog formata, ali manjeg obima ili preliminarnog karaktera); 4. Naučna kritika, odnosno polemika (rasprava na određenu naučnu temu, zasnovana isključivo na naučnoj argumentaciji) i osvrti; Stručni članci: 1. stručni rad (prilog u kome se nude iskustva korisna za unapređivanje profesionalne prakse, ali koja nisu nužno zasnovana na naučnom metodu); 2. informativni prilog (uvodnik, komentar i sl.); 3. prikaz (knjige, računarskog programa, slučaja, naučnog događaja i sl.).

Autorska prava. Na sve radove koji su objavljeni, izdavač časopisa *Godišnjak za pedagogiju* zadržava autorska prava, uz napomenu da autori mogu da koriste sopstveni materijal bez dozvole izdavača. Od autora koji nameravaju da publikuju svoje radove u časopisu *Godišnjak za pedagogiju* očekuje se da sami obezbede i poštuju autorska prava drugih (npr., za korišćene instrumente, softvere i sl.), kao i prava i dostojanstvo ostalih učesnika u istraživačkom procesu, u skladu sa osnovnim etičkim normama objavljivanja. U skladu sa navedenim, autori članaka nakon potvrde o prihvatanju i objavljivanju članka potpisuju Autorsku izjavu.

Napomena: Uz rad je potrebno redakciji dostaviti sledeće informacije: informacije o autoru (autorima): ime, srednje slovo i prezime autora, godina rođenja, (naučno) zvanje, radno mesto, e-mail adresa, kontakt telefon.

AUTHOR GUIDELINES

Journal *Godišnjak za pedagogiju* publishes theoretical studies, review papers, original research papers, professional papers and book reviews in the field of education, that have not been previously published or submitted for publication in any other journal. Social relevancy of the researched issues makes the important criteria for selection of papers. Papers should be edited in accordance with the author guidelines. Manuscripts that fail to comply with this guidelines may be rejected without review. Received papers will not be returned to the authors and should be submitted exclusively online via e-mail pedagogija.godisnjak@filozofski.rs.

Publishing frequency. Journal is published twice a year with the six month period between two issues (June and December). Submission deadline for June edition is March 15th, and September 15th for the December issue, of the current year.

Papers should be prepared in accordance with the following guidelines:

Length of the paper. Papers should be written in text processor Microsoft Word, page format A4, in *Times New Roman* font (size 12 pt.). Page setup margins should be 2.54 cm (1“) with line spacing at 1.5. All pages should be numbered. Recommended paper length is of one author's sheet (16 pages or up to 30.000 characters with spaces, excluding abstract, references and appendices) Exceptions are made for review papers that may have up to 50.000 characters with spaces, and book reviews that should not exceed 5.000 characters with spaces. Editorial Board retains discretion to publish papers beyond this length in cases when clarity of scientific content presentation requires greater length, that is, space.

Language of the paper. Journal accepts the papers written in Serbian and English language.

Title. Paper title should be as precise as possible, followed by the author's full name and affiliation. The footnote containing the e-mail address of the corresponding author should be inserted after the full name of the first author.

Abstract. Abstract should be placed at the beginning of the paper, be informative and range between 150 and 250 words. It should include research goal, method, results and conclusion. By the rule, abstract should not contain references or statistical data. Papers written in Serbian language should contain abstract and key words in English as well.

Key words. Abstract should be followed by up to five keywords or phrases. When choosing between keywords, authors are encouraged to choose words that are more often used in search engines when researching the journals.

Tables, figures and pictures. Tables and figures should be made in MS Word or MS Word compatible format. Tables from statistical packages should be translated into Word. Each table, figure or picture should be numbered, with a self-explanatory title, and understandable even without reading the text. Pictures should be submitted in digital form with resolution of 300dpi and in .jpg format. Unnecessary lines and

shadings should be avoided. Same data should not be presented in both tables and figures. References to each table, figure or picture should be made in the text.

Statistics. The results of statistical tests should be written in the following form: $F(1,8) = 19.53$; $p < .01$ and similar for other tests, e.g. $\chi^2(3) = 3.55$, $p < .01$ or $t(253) = 2.06$, $p < .05$. Lower number of conventional p levels should be stated (e.g.: .05, .01, .001).

Quotations. Any quotation, regardless of its length, should be followed by a reference and page number (Example: Thomas, 2012: 65). Authors must obtain written permission from copyrights owner for any quotation longer than 350 characters, and submit it to the Journal.

Footnotes and abbreviations. Footnotes should be avoided. Abbreviations should be avoided as well, except the fairly usual and international acknowledged ones (Example: IKT/ICT). The abbreviations used in tables and pictures should be explained.

In-text references. In papers in Serbian, foreign authors' names are recommended to be cited in Serbian transcription, adapted and written phonetically, and followed by original spelling written in parentheses together with the year of publication, for example: Djui (Dewey, 1904). Multiple citations should be given alphabetically, not chronologically (e.g., Appleton, 1997; Đorđević, 1983; Radulović, 2016). If a paper has two authors, both names are cited in the text (e.g., Bender & Waller, 2011; Stanisavljević Petrović i Pavlović, 2017). In the case of a reference with more than two authors, the surname of the first author is cited followed by the abbreviation „i sar.” or „et al.” (e.g., Joksimović i sar, 2007; Paradies et al., 2012).

References. References should conform to APA (APA Citation Style – American Psychological Association) instructions and should be listed at the end of the paper, in the section entitled REFERENCES. The list should include only the references mentioned in the text, listed alphabetically by the authors' surnames. References not mentioned in the text should not be listed. The basic reference formats are listed in the following way:

Book; should contain surname and initials of (each) author, year of publication in parentheses, book title (in italic), place of publication and a publisher.

General form: Author, A., Author, B. and Author, C. (year). *Title of the book*. Place of publication: Publisher.

Example: Lillard, A. S. (2005). *Montessori: The Science Behind The Genius*. New York: Oxford University Press.

Book chapter or edited book; should contain surname and initials of (each) author, year of publication in parentheses, chapter title, name initial and surname of the editor, book title (in italic), chapter pages in parentheses, place of publication and a publisher.

General form: Author, A. and Author, B. (year). Title of the chapter. In A. Editor, B. Editor and C. Editor (Eds.), *Title of the book* (pp. xxx—xxx). Place of publication: Publisher.

Example: Semel, S. F. (2002). Helen Parkurst and The Dalton School. In Sadovnik, A. R. & Semel, S. F. (eds.), *Founding Mothers and Others: Women Educational Leaders During the Progressive Era* (pp. 77 -93). New York: Palgrave.

Article in a journal; should contain surname and initials of (each) author, year of publication in parentheses, title of the article, journal title in full (in italic), volume (in italic), number and pages.

General form: Author, A., Author, B., & Author, C. (year). Title of article. Title of the Journal, xx, pp – pp.

Example: Oelkers, J. (2006). Reformpädagogik vor der Reformpädagogik. *Paedagogica Historica*, 42 (1 – 2), 15 – 48.

Conference paper; should contain surname and initials of (each) author, year and month of the meeting or symposia in parentheses, title of the presentation (in italic), conference name and location.

General form: Author, A. (Year, Month). Title of paper. Paper presented at the Name of the Conference, Location.

Example: Ševkušić S., Maksić S. (2008, November). *Qualitative analysis of creative products of primary school pupils*. Paper presented at International Scientific Conference: Holistic view of giftedness, Ptuj.

Web document; should contain surname and initials of (each) author, year, document title (in italic), Web site address and the date document was retrieved.

General form: Author, A., Author, B., & Author, C. (year). Title of document. Retrieved (date) from <http://xxxxxxx>.

Example: Draper, S. W. (2003). *Tinto's model of student retention*. Retrieved (15.3.2005.) from <http://www.psy.gla.ac.uk/~steve/localed/tinto.html>

Unpublished Master's or PhD thesis; should contain surname and initials of the author, year in parentheses, title of the thesis, identification of the work as a thesis in parenthesis, name of the institution and location.

General form: Author, A. A. (year). *Title of doctoral dissertation or master's thesis* (Unpublished doctoral dissertation or master's thesis). Name of Institution, Location.

Example: Ingram, D. (2012). *College students' sense of belonging: dimensions and correlates* (Unpublished doctoral dissertation). Stanford University, Stanford.

Official documents (legislations, acts, laws); should contain the name of the act (in italics), year of publishing, name of the media in which it was published and number of the publication

General form: Title of document (year). Name of the media. Number.

Example: *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2009). Službeni glasnik RS, br. 72/2009.

If multiple references of one author are used, they should be listed chronologically, starting with the oldest one. References of the same author published in the same year have to be written in alphabetical order of the titles and marked with letters after the year for example: (2012a), (2012b). References to secondary sources should be avoided and used only in cases when primary sources are not available, or are not available in any of the widely spoken languages. In that case, the reference list should contain only secondary source.

Reviewing and publishing. All papers are reviewed anonymously by two competent reviewers. On the basis of reviews, The Editorial Board makes one of the possible three decisions: to accept the paper for publication without changes, to accept the paper after the author made revisions to the manuscript in accordance with reviewer's suggestions, or to reject the paper. The Editorial Board sends both reviews to the authors and informs them about the final decision within the period of three months from paper reception. If the authors decide to revise the paper in accordance with recommendations and resubmit it for publishing, it is obligatory for them to inform the Editorial Board in a letter format about the corrections made in the text (with page numbers on which the revisions were made). If authors consider some suggestions unjustified or impossible to fulfill for some reason, they are expected to elaborate their reasons in detailed letter. The Editorial Board holds the right to independently make a decision on acceptance of the paper. The editorial board is under no obligation to provide justification of its decision regardless of whether the paper is accepted or rejected.

Article category (type). In accordance with the General act on editing of scientific journals, articles published in Journal *Godišnjak za pedagogiju* will be categorized in one of the following categories: Scientific articles: 1) original research paper (a paper presenting previously unpublished data of author's original research applying scientific method); 2) review paper (a paper containing an original, detailed and critical presentation of the research problem or the field in which the author has made a certain contribution); 3) brief or preliminary communication (an original research paper of full format, but of smaller volume or of preliminary character); 4) scientific criticism, i.e. polemics (discussion about a certain topic, based exclusively on scientific argumentation) and comments.

Professional articles: 1) professional paper (contribution based on experience aimed at improving professional practice, but not necessarily based on a scientific method); 2) informative contribution (an editorial, commentary etc.); 3) review (of a book, computer program, case, scientific event etc.).

Copyright. For all the papers published in Journal *Godišnjak za pedagogiju* the journal reserves the copyright, with the note that authors can use their own material without the permission of the publisher. Authors who intend to publish papers in the journal *Godišnjak za pedagogiju* are expected to obtain and respect the copyright of others (e.g., for the used instruments, software etc.), as well as the rights and dignity of research participants, complying with basic ethical guidelines of publishing.

After the manuscript has been accepted for publication, authors are obliged to sign the Authors' Statement made in accordance with previously named conditions.

Note. Following information on authors should be provided with the submitted paper: name, middle name initial, surname, year of birth, academic title, work position, e-mail address, and telephone number.

ГОДИШЊАК ЗА ПЕДАГОГИЈУ

излази два пута годишње

Издавач

ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ
УНИВЕРЗИТЕТА У НИШУ

За издавача

Проф. др Наталија Јовановић, декан

Координаторка издавачког Центра

Доц. др Сања Игњатовић, продеканка за научноистраживачки рад

Лектура

Маја Д. Стојковић

Техничко уредништво

Дарко Јовановић (Дизајн корице)

Милан Д. Ранђеловић (Прелом)

Издавачки центар (Дигитализација)

Формат

17 x 24 cm

Тираж

10 примерака

Штампа

SCERO Print

Ниш 2024.

ISSN 1821-4770

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37

ГОДИШЊАК за педагогију / главни и
одговорни уредник Јелена Петровић. - Год.
1, бр. 1 (2010) ; год. 2, бр. 1 (2017)- . - Ниш :
Филозофски факултет Универзитета у Нишу,
2010; 2017- (Ниш : Scero print). - 24 cm
Полугодишње.

ISSN 1821-4770 = Годишњак за педагогију
COBISS.SR-ID 174017804