

Msr Jelena S. Medar Zlatković, istraživač-saradnik¹
Institut za pedagoška istraživanja u Beogradu
Dr Lidija R. Radulović, vanredni profesor²
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Originalni naučni rad
UDK: 371.277
DOI: 10.5937/IstrPed2402250M

SHVATANJE KONTEKSTA ZA UČENJE U SAVREMENIM EMPIRIJSKIM ISTRAŽIVANJIMA³

Rezime: Iako se sintagma kontekst za učenje često sreće u pedagoškoj literaturi, značenja koja se pridaju ovom pojmu različita su te se neupitno može reći jedino da je njegova suština kompleksna i teško dokučiva. Cilj ovog rada jeste da sagledamo shvatanja konteksta za učenje u savremenim empirijskim istraživanjima kroz odgovaranje na pitanja: *kakva je priroda konteksta za učenje; šta čini sadržaj ovog pojma; kakva je uloga obrazovnih aktera u građenju konteksta za učenje; koji se obim pojma konteksta za učenje nalazi u fokusu istraživanja i mogu li se prepoznati tipični obrasci u shvatanju konteksta.* Metodom sinteze tekstualnog narativa odabranih empirijskih istraživanja (N=20) utvrdili smo da se kontekst za učenje najčešće shvata kao skup objektivno postojećih karakteristika okruženja, iako se javljaju i radovi u kojima se kontekst razume kao subjektivni doživljaj aktera. Sličan je broj radova u kojima se elementi konteksta posmatraju kao zasebne komponente a njihovi odnosi zanemaruju, kao i onih u kojima se kontekst razume kao mreža odnosa između elemenata ili holistički. U sličnom broju istraživanja obrazovni akteri se posmatraju kao pasivni korisnici konteksta i kao oni koji grade kontekst. U analiziranim istraživanjima najčešće se istražuje kontekst na mikro nivou učionice. Na osnovu analize odnosa između pojedinih dimenzija može se zaključiti da se u savremenim istraživanjima mogu prepoznati dva načina konceptualizovanja konteksta koja se temelje na polazištima empirijsko-analitičke i ekološko-interpretativne paradigme. Budući da teorijski okvir i istraživački instrument koji je razvijen za potrebe ovog rada omogućavaju sagledavanje definišućih dimenzija konteksta za učenje, verujemo da rad može biti koristan za buduća istraživanja.

Cljučne reči: kontekst za učenje, dimenzije konteksta za učenje, empirijska istraživanja, obrazovne paradigme.

Uvod

Svest o kontekstualnoj uslovljenosti procesa učenja vidljiva je u velikom broju naučnih radova. Autori savremenih radova u ovoj oblasti saglasni su da je kontekst važan za organizovanje procesa učenja i organizovanje nastavnog procesa (Bryk, Harding, & Greenberg, 2012; Dohn, Hansen, & Klausen, 2018; Krnjaja, 2009; Pešikan, 2010; Pešikan, 2020; Richard & Miller, 2007). Međutim, kako napominju Savard i Mizogučić, autori o kontekstu za učenje često pišu kao da je njegovo značenje opštepoznato, mada nema osnova da se tvrdi da postoji konsenzus o tome šta čini njegov sadržaj

¹(1)mejl: jelena.medar@ipi.ac.rs; <https://orcid.org/0000-0001-9509-6655>

²(1)mejl: liradulo@f.bg.ac.rs; <https://orcid.org/0000-0003-2491-298X>

³Napomena. – Realizaciju ovog istraživanja finansiralo je Ministarstvo nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije u sklopu finansiranja naučnoistraživačkog rada Instituta za pedagoška istraživanja (br. ugovora 451-03-66/2024-03/ 200018) i naučnoistraživačkog rada na Univerzitetu u Beogradu (na Filozofskom fakultetu; br. ugovora 451-03-66/2024-03/ 200163).

(Savard & Mizoguchi, 2019). Pregledom literature posvećene analizi značenja koncepta *kontekst za učenje* (Bazire & Brezillon, 2005; Capra, 1998; Dohn, Borsen Hansen, & Klausen, 2018; Krnjaja, 2009; Pešikan, 2020; Radenović, 2021; Savard & Mizoguchi, 2019) uviđa se da je njegova suština kompleksna i teško dokučiva, te da je njegovo značenje više konfuzno nego neupitno. Ovo se može objasniti različitim teorijskim i metodološkim orijentacijama na koje se autori oslanjaju prilikom njegovog određenja. Stanković ističe da svaki kontekst zavisi od niza činilaca, čiji se upliv ne može sasvim kontrolisati, što mu ne daje fiksni, već promenljiv karakter (Stanković, 2015). Autori koji nastoje da istražuju kontekst za učenje nalaze se pred velikim izazovom – kako doći do preciznog određenja ovog pojma i odabrati adekvatnu istraživačku metodologiju. Razumevanje i preciziranje značenja konteksta komplikuje se i time što, ne samo da postoje različita značenja ovog pojma, već se i za označavanje istog ili sličnog fenomena koristi različita terminologija – milje (Gonzalez-Martin, Bloch, Durand-Guerrier, & Maschietto, 2014; Winslow, 2017), sredina (Radulović, 1996) ili okolina za učenje (Radulović, 1996; Gorodetsky, Keiny, Barak, & Weiss, 2003).

Imajući u vidu kompleksnost konteksta za učenje i probleme koji otežavaju da se uspostavi jednoznačno razumevanje ovog pojma u našem radu nećemo insistirati na otkrivanju konceptualizacije koju ćemo smatrati jedino ispravnom. Naprotiv, pokušaćemo da uobličimo i predstavimo dimenzije konteksta za učenje koje će se u okvirima različitih teorijsko-metodoloških stajališta shvatiti različito, ali koje čine strukturu na osnovu koje se ovaj pojam može konceptualizovati. Nadamo se da takav pristup može biti koristan za razjašnjavanje shvatanja konteksta za učenje, kao i za razradu metodologije za buduća istraživanja u vezi sa ovim konceptom.

Različiti pristupi razumevanju konteksta za učenje

Interesovanje za istraživanje i dublje razumevanje konteksta za učenje, način na koji se kontekst razume i terminologija koja se u vezi sa njim koristi povezani su sa opštim shvatanjem znanja i učenja, odnosno naučnom paradigmom u naukama koje se bave obrazovanjem. Mogu se uočiti dva krupna međusobno različita pristupa razumevanju konteksta koja se zasnivaju na suprotstavljenim paradigmatima – *empirijsko-analitičkoj* i *ekološko-interpretativnoj*.

Razvoj metodologije pedagoške nauke tokom XX veka obeležila je dominacija kvantitativnog pristupa istraživanjima (Matović, 2015) i oslanjanje istraživača na empirijsko-analitičku paradigmu. U okviru radova koji su u ovom periodu objavljeni značenje konteksta za učenje često se temelji na ovoj paradigmi. Kako su neki teoretičari koji su se bavili ovim pojmom već zapazili, kontekst za učenje u ovim radovima određuje se kroz izdvajanje i opisivanje njegovih komponenti – zasebnih elemenata konteksta (Krnjaja, 2009) i kroz ispitivanje njihovog uticaja na proces učenja (Fajgelj, 2010), težeći njihovom sagledavanju na relaciji uzroka i posledica. Bazir i Brejlon (Bazire & Brezillon, 2005) uočili su da je uobičajeno da se u ovakvom pristupu piše o određenim odlikama konteksta koje postoje i deluju „spolja” na individuu. Individua nije deo konteksta, ona ne može da ga menja, može samo da mu se prilagodi. Kada je reč o nastavi, učenici su okruženi kontekstom koji deluje na njih i njihovo učenje. U skladu sa tim, pojedini autori (Petrović, 2014; Radenović, 2021) kontekst za učenje izjednačavaju sa onim što nastavnik radi u nastojanju da obezbedi učenje – uređuje fizički prostor, bira oblik nastavnog rada i metode za učenje koje će koristiti na času, obezbeđuje didaktičke resurse i slično. Na taj način kontekst za učenje se poistovećuje sa procesom podučavanja ili organizacijom nastave, a učenici predstavljaju korisnike konteksta.

Nije retko ni shvatanje da se kontekst za učenje nalazi „spolja” kako u odnosu na učenike tako i u odnosu na nastavnike. Na primer, Don i saradnici pišu da kontekst za učenje odlikuje fizičko-geografski položaj škole koji na određeni način može oblikovati proces učenja i način podučavanja (Dohn et al., 2018). Kafarella i Merijam u svom radu pišu o pojedinim karakteristikama obrazovnih aktera kao što su pol i etnicitet koji takođe odlikuju kontekst za učenje (Caffarella & Meriam, 2004). Antić piše o zvaničnim i nezvaničnim sistemskim rešenjima jednog obrazovnog sistema koja čine kontekst za učenje, ali i o odlikama konteksta na nivou učionice kao što su: broj učenika u odeljenju,

didaktički resursi koji se zatiču u prostoru i koji mogu služiti za učenje sa čime se suočavaju i učenici i nastavnici (Antić, 2010). Stoga, kontekst za učenje može se definisati kao objektivno postojeća datost koja postoji izvan samog procesa učenja i podučavanja i nezavisna je od toga kako je obrazovni akteri doživljavaju (Bazire & Brezillon, 2005; Dohn et al., 2018; Savard & Mizoguchi, 2019). Analizirajući paradigmatički okvir koji je u osnovi ovakvih shvatanja konteksta, možemo zaključiti da je stvarnost (odnosno kontekst) prema ovom pristupu uvek objektivna i nezavisna i od aktera i od istraživača (Alharahsheh & Pius, 2020; Halmi, 2013; Kivunja & Kuyini, 2017).

S druge strane, novija shvatanja konteksta za učenje neretko se zasnivaju na ekološko-interpretativnoj paradigmatički. Prema ovakvim shvatanjima kontekst za učenje ne može se razumeti preko zbira njegovih zasebnih elemenata, već analizom veza i odnosa svih delova koji grade celinu, jer kontekst predstavlja mrežu elemenata i njihovih odnosa (Capra, 1998; Krnjaja, 2009; Morin, 2002). Kontekst za učenje ne može se izjednačiti sa nečim što je isključivo „spolja” u odnosu na individuu, jer kontekst zavisi od toga kako ga njegovi akteri doživljavaju (Bazire & Brezillon, 2005; Capra, 1998; Dohn et al., 2018; Krnjaja, 2009; Morin, 2002; Saljo, 2000). Kako u svom radu o konceptualizaciji konteksta objašnjavaju Don i saradnici, kontekst nije neutralan raspored stvari ili svojstava, splet okolnosti ili neodređena „pozadina”, već je uslovljen fenomenom koji se u okviru konteksta sagledava, koji određuje njegova svojstva, isto kao što i kontekst daje smisao fenomenu (Dohn et al., 2018). Kontekst za učenje sadrži kako spoljašnje tako i unutrašnje komponente, a njihova međuzavisnost čini ga celovitim. Objasnjavajući unutrašnje komponente konteksta Sarvard i Mizoguchi pišu o tome da kontekst za učenje čine mentalne predstave pojedinca, kao što su mišljenja, stavovi i uverenja, koje utiču na proces učenja (Savard & Mizoguchi, 2019). Krnjaja naglašava da kontekst predstavlja adekvatnu i fleksibilnu osnovu povezivanja potreba, aktivnosti i uslova u kojoj nastaje značenje koje je relevantno za onoga ko uči (Krnjaja, 2009). Don i saradnici objašnjavaju ovakvo viđenje konteksta za učenje na primeru školske učionice. Prema njihovim navodima, učionicu možemo posmatrati kao specifično fizičko okruženje koje objektivno postoji i čije odlike mogu omogućavati ili otežavati proces učenja. Međutim, pomenuto okruženje neće biti podjednako relevantno za sve učenike. Učionica dobija smisao konteksta za učenje jedino kroz smisao koji joj učenik pridaje (Dohn et al., 2018). Kako bi se kontekst za učenje razumeo na ovaj način, istraživači čine napor da se razume jedinstveno gledište njegovih aktera, a ne objektivno gledište posmatrača koje bi odgovaralo najvećem broju učenika, zanemarujući one koji se razlikuju (Bogdan & Biklen, 1998; Halmi, 2013). Prema ovom pristupu, može se zaključiti da učenje nije determinisano unapred zadatim kontekstom, već je učenje proces koji se uporedo sa kontekstom menja i proizvodi nove konstrukte (Krnjaja, 2009; Tuomi-Grohn, Engestrom, & Young, 2003). U skladu sa tim, učenici i nastavnici nisu samo „korisnici” objektivno postojećeg konteksta, već „aktivni učesnici” koji ga svojim postupcima i interpretacijama menjaju i grade jedinstvena značenja. Ovakvo shvatanje konteksta za učenje može se prepoznati u okvirima sociokulturne teorije o učenju (Vigotski, 1983; Krnjaja, 2009; Pešikan, 2010, Pešikan, 2020). Zagovornici ove teorije smatraju da pojednostavljeno shvatanje koje svodi kontekst na pojedine faktore uticaja i zapostavlja odnose između spoljašnjih i unutrašnjih komponenti ne može razjasniti značenje konteksta za učenje (Capra, 1998; Dohn et al., 2018; Krnjaja, 2009; Saljo, 2000).

U skladu sa navedenim, istraživači koji svoja shvatanja konteksta za učenje zasnivaju na ekološko-interpretativnoj paradigmatički nastoje da svojim istraživanjem obuhvate ne samo pojedine komponente, već i odnose između njih i načine njihovog doživljavanja. Bronfenbrenner o kontekstu piše kao o skupu ugneđenih struktura – on uključuje različite slojeve (podsysteme), koji se u odnosu na sadržaj i prirodu odnosa koji unutar njega postoje, mogu grupisati gradacijski po nivoima, od mikrosistema do makrosistema (Bronfenbrenner, 1997). Najuzi kontekst za učenje u kojem se nalazi individua jeste mikrosistem koji predstavlja „obrazac aktivnosti, socijalnih uloga i interpersonalnih odnosa doživljenih od strane osobe u razvoju u neposrednom *lice-u-lice* okruženju sa specifičnim fizičkim, socijalnim i simboličkim odlikama koje pozivaju, omogućavaju ili ometaju uključivanje u neprekidnu, progresivno usložnjavajuću interakciju sa, i aktivnost u neposrednom okruženju” (Bronfenbrenner, 1994: 39). S druge strane, najširi kontekst za učenje prema ovoj teoriji jeste

makrosistem koji označava „doslednost u oblicima i sadržajima sistema nižeg reda (mikro-, mezo-, egzo-) koja postoji ili bi mogla da postoji na nivou kulture kao celine, zajedno sa bilo kojim sistemom verovanja ili ideologijom koji leže u osnovi ovakve doslednosti” (Bronfenbrenner, 1997: 36–37).

Na osnovu analize shvatanja različitih pristupa razumevanju konteksta za učenje, u Tabeli 1 prikazali smo nekoliko značajnih dimenzija konteksta i njihovo značenje iz ugla empirijsko-analitičke i ekološko-interpretativne paradigme. Sadržaj tabele predstavljao je osnov za kreiranje instrumenta koji je korišćen u ovom istraživanju.

Tabela 1. Dimenzije konteksta za učenje

Dimenzije konteksta za učenje	Empirijsko-analitička paradigma		Ekološko-interpretativna paradigma	
	Kategorija	Opis kategorije	Kategorija	Opis kategorije
Priroda konteksta za učenje	Kontekst je objektivn.	Kontekst ima objektivno značenje koje se otkriva merenjem objektivnih pokazatelja.	Kontekst je subjektivan.	Kontekst ima značenje koje mu pridaju akteri i može se saznati kroz razumevanje njihove perspektive.
Sadržaj pojma kontekst za učenje	Zasebni elementi	Pojedinačni elementi konteksta za učenje vredni su sami po sebi. Analiza pojedinačnih elemenata i njihovo prosto zbrajanje dovoljni su za razumevanje konteksta za učenje.	Mreža elemenata	Elementi konteksta za učenje povezani su tako da čine mrežu. Kontekst postoji samo onda kada su njegovi elementi u interakciji.
Uloge obrazovnih aktera (učenika ili nastavnika)	Akteri su pasivni.	Akteri su korisnici konteksta, oni „trpe” njegovo delovanje.	Akteri su aktivni.	Akteri su korisnici i stvaraoci konteksta.
Obim pojma	Mikrosistem	Kontekst za učenje predstavlja zbir elemenata koji se zbog obima najčešće sagledavaju na mikro nivou.	Od mikro do makro sistema	Kontekst za učenje predstavlja mrežu različitih elemenata sa različitih nivoa od mikro do makro nivoa.

Metodologija istraživanja

Predmet i cilj istraživanja. – Predmet našeg istraživanja jeste način razumevanja konteksta za učenje u okviru savremenih naučnih radova koji prikazuju empirijska istraživanja u oblasti obrazovanja. Empirijska istraživanja predstavljaju važan izvor informacija o shvatanjima konteksta za učenje, zbog toga što sadrže informacije kako o teorijskim shvatanjima na koja se istraživači oslanjaju prilikom istraživanja konteksta za učenje, tako i o načinu na koji operacionalizuju pojam konteksta i na koji pristupaju njegovom istraživanju. Savremeni istraživački radovi u našem radu odnosiće se na istraživanja konteksta za učenje koja su objavljena u naučnim časopisima u periodu poslednjih 20 godina.

Cilj ovog rada je da sagledamo shvatanja konteksta za učenje u savremenim empirijskim istraživanjima, odnosno sagledamo kako se razumeju i istražuju dimenzije konteksta koje smo izdvojili kao određujuće za njegovu konceptualizaciju. U skladu sa tim postavile smo sledeća istraživačka pitanja: Kakva je priroda konteksta za učenje i na koji način se u savremenim empirijskim

radovima dolazi do njegovog značenja? Šta čini sadržaj konteksta za učenje i kako se u savremenim empirijskim istraživanjima sagledava odnos između elemenata konteksta? Kako se u savremenim empirijskim istraživanjima sagledava uloga obrazovnih aktera u građenju konteksta za učenje? Koji se obim pojma konteksta za učenje nalazi u fokusu istraživanja? Mogu li se prepoznati tipični obrasci u shvatanju konteksta? Polazeći od sagledavanja shvatanja konteksta u najnovijim istraživačkim radovima moći ćemo da zapazimo i koliko dva pristupa kontekstu za učenje koja su prethodno opisana opstaju u najnovijim istraživanjima i da li se može zapaziti neko novo shvatanje ovog pojma.

Objašnjenje osnovnih pojmova u radu. – Za označavanje fenomena konteksta za učenje u literaturi se koriste različiti termini. Prema *Psihološkom rečniku* (Krstić, 1988) termini koji se koriste za označavanje konteksta između ostalog jesu okolina, sredina, okolnosti i milje. Iako se mogu uočiti tendencije da se u okviru različitih shvatanja koristi i različita terminologija, nastojeći da obuhvatimo različita značenja konteksta za učenje, prilikom odabira istraživanja za analizu uzimali smo u obzir istraživanja koja koriste različite prethodno navedene termine.

Metod istraživanja. – Kako bismo sagledali i razumeli značenja koja se pridaju pojmu kontekst za učenje u savremenim istraživačkim radovima, odlučili smo se za primenu metode sinteza tekstualnog narativa (*org. textual narrative synthesis*) (Cleaver et al., 2021; Lucas, Baird, Arai, Law, & Roberts, 2017; Xiao & Watson, 2017). Ova istraživačka metoda koristi se za sagledavanje fenomena koji u teoriji nemaju jasno razgraničene koncepte na kojima počivaju (Xiao & Watson, 2017). Za razliku od nesistematičnog pregleda literature, ali i od metaanalize ili analize sadržaja za koje je tipično da kroz sistematično vođeno sumiranje i kvantifikaciju nalaza dobijenih na velikom uzorku dovode do opisa zatečenog stanja u literaturi, ova metoda omogućava da se na manjem uzorku razvije dublja analiza odabranog sadržaja, te pruža mogućnost formiranja homogenih kategorija (Cleaver et al., 2021; Xiao & Watson, 2017).

Instrument za istraživanje. – Za potrebe ovog rada kreiran je protokol koji sadrži kategorije izdvojene u teorijskom delu rada: priroda konteksta za učenje (subjektivna– objektivna), sadržaj pojma i odnos između elemenata konteksta (mreža – zasebni elementi), uloge obrazovnih aktera (aktivna– pasivna) i obim konteksta za učenje (mikro – makro sistem). Ovaj instrument je korišćen za evidentiranje podataka o tome kakvo je viđenje dimenzija u fokusu svakog od analiziranih istraživanja (Tabela 1).

Odabir empirijskih istraživanja za analizu. – Imajući na umu da se u okviru odabrane metode ne insistira na obezbeđivanju najšireg mogućeg opsega relevantnih radova čiji je kvalitet strogo kontrolisan prema unapred utvrđenim kriterijumima (Lame, 2019), odabir istraživanja za analizu odvijao se na sledeći način. Pretraživanjem baze časopisa koji su dostupni u Kobson i Eric pretraživačima, sortiranjem istraživanja od najnovijih ka radovima starijeg datuma, registrovale smo radove na osnovu sledećih kriterijuma:

1. istraživanje je objavljeno u formi originalnog naučnog članka (iz pretrage su isključene doktorske disertacije, konferencijski prilozi i poglavlja u monografijama);
2. istraživanje je objavljeno u periodu od 2004. godine do 2024. godine;
3. istraživanje je prema svojoj vrsti empirijsko;
4. istraživanje je objavljeno na srpskom ili engleskom jeziku;
5. autorkama ovog rada je bila dostupna elektronska ili papirna verzija istraživanja;
6. istraživanje u svom naslovu ili ključnim rečima sadrži neku od sintagmi: *kontekst za učenje, sredina za učenje, okolina za učenje, milje za učenje, prostor za učenje*; odnosno na engleskom jeziku: *context for learning, learning context, classroom environment, learning environment, learning space, learning in the context, learning in the classroom, learning in a school environment, educational context*.

Kroz opisani postupak izdvojeno je ukupno 20 istraživanja koja su odgovarala navedenim kriterijumima. Spisak istraživanja koja su predstavljala predmet analize u našem radu nalazi se u **Prilogu**.

Postupak analize radova. – Analizi odabranih radova pristupile su dve istraživačice koje su autorke ovog rada. One su najpre nezavisno razmatrale svaki pojedinačni rad koji je predstavljao predmet analize, a zatim međusobno razmenjivale uvide o analiziranim radovima i preispitivale svoje razumevanje dobijenih podataka do postizanja konsenzusa. Odgovor na pitanja koja smo postavile nekada je bio eksplicitan i u velikoj meri očigledan u tekstu, te je slaganje postojalo odmah. U drugim slučajevima odgovor je zahtevao interpretaciju, te je dolazilo do različitih razumevanja. Ukoliko slaganje nije postojalo odmah, vođeni su razgovori kroz koje smo preispitivale početna razumevanja, vraćale smo se na tekst i ponovo ga zajedno tumačile i nastojale smo da dodemo do konsenzusa, što se najčešće i dešavalo. U jednom broju slučajeva u vezi sa nekim pitanjima nije postignut konsenzus i tada bi shvatanja oko kojih nije došlo do konsenzusa formirala posebnu kategoriju koju smo nazvale: *bez konsenzusa*.

Nalazi istraživanja

Priroda konteksta. – U okviru analiziranih radova najčešće je registrovano shvatanje da je kontekst za učenje objektivna datost, a do saznanja o njemu dolazi se kroz merenje pokazatelja koji govore o onome što objektivno postoji. U manjem broju radova kontekst za učenje razume se kao ono što je subjektivna perspektiva aktera u kontekstu, odnosno kontekst ima subjektivno značenje. Argumente za kategorizaciju shvatanja konteksta u jednu od ovih kategorija pronalazile smo najčešće u predmetu i ciljevima istraživanja, ali i u metodologiji prikupljanja i analize podataka. Istraživanja u kojima je kontekst shvaćen kao objektivna datost nastoje da opišu odlike konteksta koje su tipične, ili da ispituju uticaj pojedinih odlika konteksta na neki aspekt razvoja učenika, ili na nastavu. Za ove radove tipično je da koriste istraživačke postupke i instrumente koji omogućavaju da se otkriju odlike „objektivne stvarnosti” (testovi znanja, strukturisani protokoli za posmatranje), kao i da izvode uopštavanja nalaza zasnivajući ih na statističkim merama i postupcima. U ovu kategoriju svrstavani su i oni radovi u kojima se do nalaza dolazilo kroz ispitivanje mišljenja aktera (najčešće anketiranjem) i uz korišćenje kvalitativnih ili miks metodoloških procedura, ukoliko je istraživanje koncipirano kao otkrivanje objektivnih karakteristika konteksta, kroz uopštavanje koje zanemaruje individualne doživljaje i razlike. Istraživanja u kojima je kontekst shvaćen kao subjektivni doživljaj nastoje da razumeju način na koji kontekst doživljavaju akteri, koristeći metodologiju koja je karakteristična za interpretativnu i kritičku paradigmu u pedagogiji. Neretko, u ovim radovima i eksplicitno se navodi značaj subjektivnog doživljaja aktera. Kategorija radova *bez konsenzusa* obuhvatila je radove koji sadrže elemente i subjektivnog i objektivnog, pri čemu nam nije bilo jasno šta je preovlađujuće ili nismo došle do konsenzusa o tome. U Tabeli 2 prikazani su dobijeni nalazi i primeri karakteristični za određenu kategoriju, koji ilustruju način na koji smo zaključivale o značenju konteksta u nekom radu.

Tabela 2. *Priroda konteksta za učenje*

Priroda konteksta	Učestalost (f)	Primeri predmeta, cilja i metodologije istraživanja
Objektivna datost	11	Istraživanje uticaja faktora okruženja na kreativnost učenika kroz eksperimentalni dizajn istraživanja (Ichimura et al., 2020). Istraživanje uticaja pojedinih faktora okruženja (čist vazduh, boje, mirisi, svetlo, buka...) na rad mozga i posledice za nastavu kroz desk analizu sadržaja dokumenata ranijih istraživanja (Tokcan, 2009).

		Istraživanje studentske percepcije pojedinih aspekata okruženja za učenje, kroz anketiranje velikog broja studenata i statističku obradu podataka i uopštavanje (Brown et al., 2011).
Subjektivno značenje	6	Cilj istraživanja je razumevanje učeničkog školskog iskustva i značenja koje pridaju školi, kroz socio-semiotičku analizu (Zur & Eisikovits, 2011). Cilj istraživanja je građenje okruženja koje omogućava učenje, kroz posmatranje aktivnosti u dužem periodu i razgovore sa učenicima (Acar & Yilmaz, 2015).
Bez konsenzusa	3	Istraživanje učeničke retrospektivne percepcije školskog okruženja, kroz dubinski intervju sa malim brojem sagovornika i naglašavanje da rezultati ne mogu biti uopštavani, pri čemu je nedovoljno jasno da li su odlike okruženja posmatrane kao objektivno date, a studenti samo procenjuju koliko su zastupljene ili se kroz istraživanje dolazi do studentskog doživljaja konteksta (Gierczyk & Pfeiffer, 2021).

Šta čini kontekst za učenje – sadržaj pojma i odnos elemenata. – U najvećem broju radova kontekst se posmatra kao skup pojedinačnih elemenata koji su međusobno nezavisni ili se zanemaruju odnosi između njih. Kao zasebni elementi posmatraju se, na primer, raspored klupa i stolica u učionici, informaciono-komunikacione tehnologije u domenu obrazovanja (Matijević & Opic, 2016), učenička percepcija učenja, nastavnika, atmosfere, socijalnih odnosa i samopercepcija (Ahmed, Taha, Alneel, & Gaffar, 2019), broj studenata, godina studija, rod (Brown, Williams, & Lynch, 2011) i slično. Vrsta elemenata je, dakle, međusobno veoma različita od istraživanja do istraživanja, ali je zajedničko za sve radove koji su svrstani u ovu kategoriju da se posmatraju kao međusobno nezavisni.

U značajnom broju radova može se uočiti shvatanje konteksta kao mreže povezanih elemenata, pri čemu se naglašavaju odnosi među elementima u mreži, a ne sami elementi. Tipično je da istraživanja koja ovako shvataju kontekst polaze od sociokulturne teorije učenja i naglašavaju povezanost iskustva čoveka sa drugim elementima konteksta (Zur & Eisikovits, 2011), kao i da se u okviru ovih radova naglašava da ne postoje opštevažeće odlike konteksta, već da on dobija različita značenja za različite pojedince i grupe (Acar & Yilmaz, 2015).

Osim toga, uočena je i posebna grupa istraživanja koja kontekst posmatra holistički, kao jedinstvenu celinu, odnosno koja ne razmatra pojedinačne elemente i njihove odnose. U tim radovima autori navode da je reč o složenoj celini ili potcelini konteksta, ali ne otvaraju „crnu kutiju” i ne komentarišu šta je unutra, odnosno ne pokušavaju da se bave pojedinim elementima konteksta i njihovim odnosima. U istraživanjima u kojima se ovako pristupa kontekstu, obično se ispituje kako neki specifični kontekst u celini deluje na učenje. Ti konteksti su u istraživanjima koje smo analizirali, na primer, studiranje u inostranstvu (Chang, 2021), jedan poseban model učenja (Dolan, Leat, Mazzoli Smith, Mitra, & Todd, 2013), škola (Zur & Eisikovits, 2011). Rezultati ove analize prikazani su u Tabeli 3, zajedno sa citatima iz istraživanja za koje smo smatrale da mogu objasniti u čemu se prepoznaje određeno shvatanje.

Tabela 3. Sadržaj konteksta za učenje i odnos između elemenata

Sadržaj konteksta i odnos elemenata	Učestalost (f)	Primeri
Nezavisni elementi	9	„... studenti su komentarisali da su zgrade (sale za predavanje, sobe za čitanje, oprema u laboratorijama) značajne za realizaciju kvalitetnog medicinskog obrazovanja...” (Ahmed et al., 2019: 169); „... fokus je na nivou studentskog angažovanja u odnosu na tip interakcije u onlajn okruženju za učenje...” (Eraković i Topalov, 2021: 122);

		„... odnos između fiksnih faktora i studentskih ocena kao zavisne varijable...” (Walker & Baepler, 2018: 3).
Mreža odnosa	7	„Sa Elijeve tačke gledišta, kreativna inspiracija se javlja kao rezultat umetnikovog susreta u ateljeu... sa spoljašnjim prirodnim okruženjem... jer ono što je unutra određuje ono što je spolja. Svojim verbalnim zapažanjima implicira da priroda igra punu, neophodnu ulogu u ostvarivanju kreativnosti... Ovo se takođe može naučiti iz načina na koji Eli opisuje uticaj spoljašnjeg, za razliku od unutrašnjeg okruženja” (izvod iz analize u Zur & Eisikovits, 2011: 463); „Dominantno lidersko ponašanje je uočeno u prvoj, drugoj i trećoj grupi. Vode grupa su radije rešavale probleme individualno, bez dobijanja mišljenja drugih umesto da deluju zajedno... Ali, u četvrtoj grupi vođa grupe je organizovao proces rešavanja problema tako što je zadatke podelio podjednako svim članovima grupe. Pored toga, vođa grupe je dobio mišljenja drugih članova...” (Acar & Yilmaz, 2015: 1012).
Holistički	4	„Ova studija je imala za cilj da otkrije kako je boravak u inostranstvu služio kao kontekst za podršku učenju. Nalazi pokazuju da boravak u inostranstvu služi kao kontekst učenja koji podržava učenje učenika tako što omogućava razumevanje novog znanja iz različitih perspektiva, obezbeđuje kontekst za razumevanje značenja reči, pruža najsitnije detalje koji povezuju činjenice sa apstraktnim znanjem i stvara prostor za stimulisanje emocionalnih veza” (Chang, 2021: 10).

Uloga aktera. – Kao akteri su istraživani učenici i nastavnici. U analiziranim radovima postoji slična zastupljenost shvatanja aktera kao pasivnih korisnika konteksta i onih radova u kojima se akteri shvataju kao aktivni graditelji konteksta (Tabela 4). Prilikom analize ustanovile smo da se u okviru jednog istraživanja istovremeno razmatra uloga učenika i nastavnika, pri čemu učenici imaju pasivnu, a nastavnik aktivnu ulogu u stvaranju konteksta za učenje (Stratford, Stewart, te Riele, & Watson, 2021). Zbog toga je ovo istraživanje evidentirano tako da shvatanje uloge aktera pripada dvema različitim kategorijama. U ostalim radovima ovaj problem se ne pojavljuje, budući da je u njima predmet istraživanja vezan ili samo za učenike ili samo za nastavnike.

Tabela 4. Analiza odnosa aktera i konteksta

Uloga aktera	Učestalost (f)	Primeri
Pasivni korisnici konteksta	9	„Okruženje ima uticaj na ishode učenja i utiče na učenička postignuća, zadovoljstvo i uspeh... ”; „...promene, uključujući program, kurikulum i strategije su preduzimane da bi se unapredio celokupno obrazovno okruženje” (Ahmed et al., 2019: 165).
Aktivni činioци konteksta	10	„... istraživali smo kako nastavnici matematike u Južnoj Africi transformišu svoje učionice, iz onih koje su tradicionalne i orijentisane na nastavnika, u one koje uključuju nastavne metode koje ukazuju na konstruktivističko shvatanje nastave” (Aldridge et al., 2004: 245); „Obrazovanje u digitalnoj eri više liči na tekst koji je otvoren za tumačenje i dopune, kako od strane njegovih autora, tako i od strane njegovih čitalaca, koji se vremenom razvija...” (Castells & Illera, 2018: 79); „Ljudsko postojanje je slojevito, jer ljudi iako utkani u svet, većinu svog vremena na njega deluju” (Zur & Eisikovits, 2011: 453).
Bez konsenzusa	2	„Cilj rada je da se ispita uticaj konteksta za učenje na ishode učenja...” „naša hipoteza se odnosi na to da se je kontekst za učenje značajan prediktor učenja, jer on utiče na učenike...” „paradigma na koju se pozivamo u ovom radu je da aktivno učenje uključuje učenika koji je u centru nastave, odnosno onog koji je aktivan učesnik u sopstvenom učenju” (Walker & Baepler, 2018: 1–2).

Radovi koji su prema ovoj klasifikaciji svrstani u one koji posmatraju aktere kao pasivne korisnike konteksta ne bave se nužno ovim pitanjem direktno, ali se o tome najčešće može neupitno suditi na osnovu teorijskog dela rada ili na osnovu načina na koje je kreirano istraživanje i interpretirani rezultati. Tipično je da se u ovim radovima istražuje uticaj konteksta ili nekih njegovih elemenata na neki aspekt procesa učenja (Eraković i Topalov, 2021) ili njegove rezultate (Ahmed et al., 2019; Ichimura, Kawamura, Takahashi, & Kusumi, 2020), pri čemu se kontekst posmatra kao nešto što deluje na učenike i učenje a oni, eventualno mogu da procene koliko su odlikama konteksta zadovoljni. Ako se ispituje uvođenje nekih promena u kontekst, onda te promene uvodi neko drugi, a ne akteri koji se ispituju. Najčešće se istražuju učenici kao akteri koji ne utiču na kontekst, već su njegovi pasivni korisnici, a njihovo učenje oblikovano je kontekstom koji se percipira kao od učenika nezavisna odlika okruženja. U istraživanjima koja ovako pozicioniraju ulogu aktera, učenici i nastavnici posmatraju se kao zavisne varijable (Matijević & Opic, 2016). U nekim radovima autori i eksplicitno navode da je predmet njihovog istraživanja uticaj nekih okolnosti kojima su obrazovni akteri bili izloženi i na koje nisu mogli da utiču (Prodanović & Gavranović, 2020).

S druge strane, registrovani su radovi u okviru kojih se obrazovni akteri posmatraju kao aktivni stvaraoci konteksta za učenje. Tipičan takav rad u našem uzorku je akciono istraživanje Aldridža i saradnika, čiji cilj je bio da se podrže nastavnici da se razviju kao reflektivni praktičari i da se kontekst za učenje transformiše, budući da autori polaze od stanovišta da on nije unapred dat i nepromenljiv. Pri tome, u radu se polazi od konstruktivističke teorije o učenju koja se zasniva na shvatanju da je učenik subjekt vlastitog učenja koje se odvija u interakciji sa kontekstom za učenje (Aldridge, Fraser, & Sebela, 2004). I drugi autori jasno izražavaju svoje shvatanje da je kontekst za učenje rezultat aktivnosti aktera u kontekstu (Castells & Illera, 2018). Radovi koji zastupaju shvatanje o aktivnoj ulozi aktera često nastoje da razviju istraživačku metodologiju koja uvažava ne samo aktivnu ulogu aktera već i fleksibilnu prirodu samog konteksta (Zur & Eisikovits, 2011). Radovi oko kojih nije uspostavljen konsenzus sadržali su elemente obe kategorije, pri čemu su se zaključci istraživačica o ulogama aktera zasnivali na interpretacijama.

Obim i sadržaj konteksta za učenje. – U analiziranim radovima dominiraju istraživanja konteksta za učenje na nivou mikrosistema, odnosno istraživanja koja istražuju najneposrednije okruženje u kojem se učenik nalazi tokom procesa učenja. Najčešće je to kontekst učionice i nastavnog procesa. Postoje i istraživanja koja ispituju kontekst koji svojim obimom prevazilazi odlike učioničkog prostora i neposredne interakcije učenika i nastavnika u nastavi. U okviru nekoliko analiziranih istraživanja kontekst za učenje predstavlja makrosistem. Registrovana su i istraživanja koja su svoju pažnju usmerila na nekoliko različitih nivoa konteksta. Na primer, Ahmed i saradnici (Ahmed et al., 2019) fokusiraju se kako na elemente konteksta na nivou mikrosistema (odlike učenika, nastavnika i učionice), tako i na elemente mezonivoa – odlike školskog kafića u kojem učenici mogu da uče, dostupnu socijalnu podršku unutar škole, raspored časova koji je propisan u školi i slično. U Tabeli 5 prikazani su dobijeni nalazi i primeri karakteristični za određenu kategoriju, kao ilustracija.

Tabela 5. Obim i sadržaj konteksta za učenje

Obim i sadržaj konteksta	Učestalost (f)	Primeri
Mikro	18	– kontekst obuhvata učenika, nastavnika i proces učenja (Walker & Baeppler, 2018), – kontekst se definiše preko neposrednog fizičkog okruženja u učionici (Gkloumpou & Germanos, 2022).
Mezo	8	– kontekst uključuje školski kafić gde učenici provode vreme van školskih časova (Ahmed et al., 2019).
Makro	4	– dva istraživanja su fokusirana isključivo na makrokontekst, kao što su elementi kulture (Chang, 2021; Tokcan, 2009), – dva istraživanja obuhvataju elemente od mikro do makro konteksta (Castells & Illera, 2018; Rusticus et al., 2023).

Obrasci u shvatanju konteksta. – Do sada smo pisali o pojedinačnim odlikama analiziranih radova u odnosu na unapred definisane dimenzije konteksta za učenje. U nastavku ćemo pokušati da uočimo postoji li pravilnost povezivanja pojedinačnih shvatanja ispitivanih dimenzija konteksta koja bi ukazala na postojanje tipičnog ili tipičnih shvatanja konteksta. Da bismo to uočili, krenuli smo od mapiranja odlika ispitivanih dimenzija konteksta, što je prikazano u Tabeli 6.

Tabela 6. Pregled svih radova prema dimenzijama i kategorijama

	Značenje konteksta		Uloge aktera		Obim i sadržaj pojma			Odnosi elemenata		
	Objektivno	Subjektivno	Pasivna	Aktivna	Mikro	Mezo	Makro	Zasebni elementi	Mreža	Holistička celina
1		+		+	+	+			+	
2		+	+		+	+		+		
3	+			+	+				+	
4	+		+		+			+		
5		+		+	+	+	+		+	
6				+			+			+
7	+		+		+					+
8	+		+		+			+		
9			+		+	+		+		
10	+			+	+				+	
11	+		+		+			+		
12	+				+			+		
13				+	+				+	
14	+		+		+	+		+		
15		+		+	+	+	+			+
16	+		+	+	+	+			+	
17	+		+				+	+		
18		+		+	+				+	
19	+				+			+		
20		+		+	+	+				+
Σ	11	6	9	10	18	8	4	9	7	4

*Legenda: Prva kolona označava redni broj analiziranih radova; siva polja označavaju radove oko kojih autori nisu uspostavili konsenzus prilikom analize.

Uočili smo dva tipična shvatanja konteksta za učenje koja se sreću u analiziranim radovima. Prvo shvatanje uključuje značenje konteksta kao objektivne datosti, koju čine zasebni elementi i kome su izloženi obrazovni akteri koji imaju pasivnu ulogu u odnosu na kontekst, pri čemu se obim i sadržaj konteksta sagledava na mikro nivou, najčešće unutar učionice ili škole. Registrovano je četiri istraživanja koja u potpunosti zadovoljavaju ove kriterijume (Brown et al., 2011; Eraković i Topalov, 2021; Ichimura et al., 2020; Prodanović & Gavranović, 2020). Ovoj grupi istraživanja mogu se pridružiti još četiri istraživanja koja u najvećoj meri odgovaraju opisanim kriterijumima, uz razlikovanje u jednoj dimenziji ili tako što oko neke dimenzije nije postojao konsenzus istraživačica (Matijević & Opic, 2016; Gierczyk & Pfeiffer, 2021; Tokcan, 2009; Walker & Baepler, 2018). U svim ovim istraživanjima kontekst je shvaćen kao nezavisan od aktera i kao skup zasebnih elemenata. Za ovu grupu radova može se reći da se zasniva na empirijsko-analičkoj paradigmi.

Drugo shvatanje se može opisati kroz sledeći odnos prema analiziranim dimenzijama: kontekst za učenje je ono što su subjektivna značenja o njemu, predstavlja mrežu odnosa između elemenata,

obrazovni akteri imaju aktivnu ulogu u njegovom građenju i interpretaciji, a njegov obim obuhvata od mikro do makro sistema. Prema našoj analizi, četiri istraživanja u potpunosti odgovaraju navedenom opisu (Acar & Yilmaz, 2015; Castells & Illera, 2018; Querido, Capucha, & Nunes, 2020; Zur & Eisikovits, 2011). Ovoj grupi istraživanja mogu se pridružiti još tri istraživanja koja se u najvećoj meri podudaraju sa ovakvim opisom, ali se razlikuju u jednoj od dimenzija, ili u vezi sa jednom dimenzijom nije postignut konsenzus prilikom analize (Aldridge et al., 2004; Chang, 2021; Montiel, Mayoral, Navarro-Pedreno, & Maiques, 2021). U svim ovim istraživanjima akteri imaju aktivnu ulogu u građenju konteksta, pri čemu razumevanje odnosa elemenata konteksta varira od shvatanja konteksta kao mreže do holističkog shvatanja konteksta (koje ne negira postojanje mreže, ali se pitanjem odnosa između elemenata ne bavi). U istraživanjima koja pripadaju ovoj grupi shvatanje konteksta je zasnovano na načelima ekološko-interpretativne paradigme.

Preostalih nekoliko radova odlikuje kombinacija dimenzija koje nisu povezane na opisani tipični način: shvatanje konteksta kao objektivne kategorije, u kome učenici imaju pasivnu ulogu u odnosu na okruženje, ali je kontekst shvaćen kao mreža ili holistički, ili shvatanje konteksta kao subjektivno zavisnog, u kome akteri imaju pasivnu ulogu i kontekst čine zasebni elementi. Ove kombinacije pojedinih dimenzija sreću se retko i možemo ih interpretirati na različite načine. Jedno objašnjenje može biti da savremeni autori teže ka „pomirenju” paradigmi i pronalaženju definicije konteksta za učenje koje bi obuhvatalo suprotstavljena shvatanja (slično kao što miksmetodske studije nastoje da prevaziđu nedostatke i kvalitativne i kvantitativne metodologije). Drugo objašnjenje krije se u pretpostavci da autori pristupaju istraživanju konteksta bez dovoljno dosledno utemeljenog shvatanja konteksta za učenje. Još jedna moguća interpretacija može biti vezana za naše greške pri analizi, zbog kojih je neka dimenzija konteksta pogrešno kategorisana, budući da smo kategorizaciju vršili kako kroz eksplicitne pokazatelje tako i kroz interpretaciju implicitnih stajališta koja su izražena u radovima koje smo analizirali.

Zaključak i diskusija

Na osnovu teorijske analize i analize empirijskih istraživanja u ovom radu možemo doći do nekoliko zaključaka. Naša analiza potvrdila je da se u empirijskim istraživanjima mogu prepoznati dva teorijski zasnovana načina konceptualizovanja konteksta koji odgovaraju dvema paradigmama: razumevanje konteksta za učenje u okviru empirijsko-analitičke i u okviru ekološko-interpretativne paradigme. Relativno ujednačen broj ovakvih istraživanja u okvirima savremenih radova, može svedočiti o „borbi dve paradigme”, ali i o opstanku obe. S tim u vezi, ne možemo zaključiti da u savremenim empirijskim radovima dominira jedno od ta dva suprotstavljena shvatanja o kontekstu za učenje.

S druge strane, jedan broj radova koji su predstavljali predmet naše analize sadržali su shvatanja pojedinih dimenzija na način koji je karakterističan za različite paradigme. Jedna od implikacija vezana za to mogla bi da bude da je za istraživanja konteksta za učenje neophodno prethodno detaljno se baviti značenjem različitih dimenzija konteksta i njihovim međusobnim odnosima kako bi se izbegla nekonzistentnost. Budući da u dosadašnjim radovima nije uspostavljen konsenzus o tome šta predstavlja kontekst za učenje, koji termini ga opisuju i u kakvoj su relaciji termini koje smo u ovom istraživanju tretirali kao sinonime, smatramo da je važno da u budućim radovima istraživači jasno objasne svoje shvatanje u teorijskom i dosledno ga koriste u metodološkom delu rada. Nadamo se da paradigme i dimenzije konteksta za učenje koje smo izdvojili u ovom radu mogu predstavljati polazište za konzistentno određenje konteksta. Ipak, ostaje da se vidi da li će u budućnosti opstati i razviti se shvatanja konteksta u kojima se kombinuju shvatanja dimenzija ovog pojma koja dolaze iz različitih paradigmi.

Treba takođe napomenuti da, iako je odabir istraživanja za analizu bio usmeren na radove koji se bave kontekstom, osnovni predmet istraživanja u ovim radovima nije uvek bio kontekst, već su obuhvaćeni i radovi koji u fokusu imaju neki drugi problem. U nekim analiziranim radovima nije bilo

eksplicitno navedeno shvatanje konteksta, ili je ono što je eksplicitno navedeno bilo, po našem mišljenju, nekonzistentno sa tim kako je koncept operacionalizovan. Stoga je analiza koju smo predstavili u određenoj meri mogla biti pod uticajem naših teorijskih uverenja i očekivanja. Ukoliko bi se dalje istraživalo razumevanje konteksta u različitim radovima, istraživanje bi trebalo zasnovati na upoređivanju mišljenja više istraživača, ili u analizu uključiti još neki način prikupljanja podataka (na primer ispitivanje mišljenja istraživača koji su autori istraživanja o kontekstu).

Spisak korišćene literature

- Alharahsheh, H. H., & Pius, A. (2020). A Review of key paradigms: positivism VS interpretivism. *Glob Acad J Humanit Soc Sci*, 2(3), 39-43.
- Antić, S. (2010). *Kooperativno učenje: modeli, potencijali, ograničenja*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Bazire, M., & Brezillon, P. (2005). Understanding Context Before Using It. In: Dey, A., Kokinov, B., Leake, D., Turner, R. (Eds.), *Modeling and Using Context, (CONTEXT-05)*. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag, 29-40. https://doi.org/10.1007/11508373_3
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research in education: An introduction to theory and methods* (3rd ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Bronfenbrenner, J. (1997). *Ekologija ljudskog razvoja – prirodni i dizajnirani eksperimenti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *International Encyclopedia of Education* (Vol. 3, 2nd ed.). Oxford: Elsevier.
- Bryk, A. S., Harding, H., & Greenberg, S. (2012). Contextual influences on inquiries into effective teaching and their implications for improving student learning. *Harvard Educational Review*, 82(1), 83-106. <http://dx.doi.org/10.17763/haer.82.1.k58q7660444q1210>
- Caffarella, S. R., & Merriam, B. S. (2004). Perspektive učenja odraslih: okviri naših istraživanja. *Andragoške studije*, (2), 31-39.
- Capra, F. (1998). *Mreža života*. Zagreb: Liberata.
- Cleaver, K., Essex, R., Malamateniou, C., Narramore, N., Shekede, H., Vargo, E. J., & Weldon, S. M. (2021). A Systematic Scoping Review and Textual Narrative Synthesis of Undergraduate Pediatric Nursing Simulations: What, Why, and How? *Clinical Simulation in Nursing*, 53, 10-31. <https://doi.org/10.1016/j.ecns.2020.11.0088>
- Dohn, N. B., Borsen Hansen, S., & Klausen, S. H. (2018). On the Concept of Context. *Education Sciences*, 8(3), 111-128. <https://doi.org/10.3390/educsci8030111>
- Fajgelj, S. (2010). *Metode istraživanja ponašanja*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Felder, R. M., & Brent, R. (2007). Cooperative Learning. *Active Learning*, 34-53. <https://10.1021/bk-2007-0970.ch004>
- Gonzalez-Martin, A. S., Bloch, I., Durand-Guerrier, V., & Maschietto, M. (2014). Didactic Situations and Didactical Engineering in university mathematics: cases from the study of Calculus and proof. *Research in Mathematics Education*, 16(2), 117-134. <http://dx.doi.org/10.1080/14794802.2014.918347>
- Gorodetsky, M., Keiny, S., Barak, J., & Weiss, T. (2003). Contextual Pedagogy: Teachers' journey beyond interdisciplinarity. *Teachers and Teaching*, 9(1), 21-33. <https://10.1080/1354060032000049869>
- Halmi, A. (2013). Kvalitativna istraživanja u obrazovanju. *Pedagogijska istraživanja*, 10 (2), 203-217.
- Kivunja, C., & Kuyini, A. B. (2017). Understanding and Applying Research Paradigms in Educational Contexts. *International Journal of Higher Education*, 6(5), 26-41. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v6n5p26>
- Krnjaja, Ž. (2009). *Kontekst u učenju i podučavanju*. Beograd: Zadužbina Andrejević u Beogradu.
- Krstić, D. (1988). *Psihološki rečnik*. Beograd: IRO „Vuk Karadžić“.

- Lame, G. (2019). Systematic Literature Reviews: An Introduction. *Proceedings of the Design Society: International Conference on Engineering Design*, 1(1), 1633-1642. <https://10.1017/dsi.2019.169>
- Lucas, P. J., Baird, J., Arai, L., Law, C., & Roberts, H. M. (2007). Worked Examples of Alternative Methods for the Synthesis of Qualitative and Quantitative Research in Systematic Reviews. *BMC Medical Research Methodology*, 7(1). <https://10.1186/1471-2288-7-4>
- Matović, N. (2015). Kombinovano istraživanje u pedagogiji: karakteristike, prednosti i teškoće u primeni. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, 47(1), 7-22.
- Morin, E. (2002). *Odgovj za budućnost*. Zagreb: Educa.
- Petrović, I. P. (2014). Fizičke karakteristike prostora škole i njihov uticaj na učenje i rad studenata. *Sinteze – časopis za pedagoške nauke, književnost i kulturu*, 3(5), 41-62. <https://doi.org/10.5937/Sinteze1405041P>
- Pešikan, A. (2010). Savremeni pogled na prirodu školskog učenja i nastave: socio-konstruktivističko gledište i njegove praktične implikacije. *Psihološka istraživanja*, 13(2), 157-184. <http://dx.doi.org/10.5937/PsiStra1002157P>
- Pešikan, A. Ž. (2020). *Učenje u obrazovnom kontekstu: Osnove psihologije učenja/nastave*. Beograd: Službeni glasnik.
- Radenović, D. B. (2021). *Povezanost školskog uspeha učenika sa različitim kontekstualnim činiocima* [objavljena doktorska disertacija, Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet fakultet]. Nacionalni repozitorijum disertacija u Srbiji. <https://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/18591?show=full>
- Radulović, L. R. (1996). *Seoska škola kao posrednik kulture*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- Savard, I., & Mizoguchi, R. (2019). Context or culture: what is the difference? *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 14(23), 1-12. <https://doi.org/10.1186/s41039-019-0112-5>
- Saljo, R. (2000). *Larande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv* [Learning in Practice: A Socio-Cultural Perspective]. Norstedts, Stockholm.
- Stanković, M. (2015). Pojam konteksta – različiti teorijski okviri. *Kultura*, 147, 12-32. <https://doi.org/10.5937/kultura1547012s>
- Tuomi-Grohn, T., Engestrom, Y., & Young, M. (2003) From transfer to boundary-crossing between school and work as a tool for developing vocational education: an introduction, In: T. Tuomi-Grohn & Y. Engestrom (Eds.) *Between work and school: new perspectives on transfer and boundary-crossing* (pp.1-18). London: Pergamon.
- Vygotski, L. (1983). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.
- Winslow, C. (2017). *Praktični MERIA vodič za istraživački usmjerenu nastavu matematike*. Zagreb: Hrvatsko matematičko društvo.
- Xiao, Y., & Watson, M. (2017). Guidance on Conducting a Systematic Literature Review. *Journal of Planning Education and Research*, 1-20. <https://10.1177/0739456x17723971>

Prilog

1. Acar, E., & Yilmaz, A. (2015). Building a constructivist social learning environment through talk in the mathematics classroom. *Journal of Human Sciences*, 12(1), 991-1015.
2. Ahmed, Y., Taha, M. H., Alneel, S., & Gaffar, A. M. (2019). Evaluation of the learning environment and the perceived weakness of the curriculum: student perspective. *International Journal of Research in Medical Sciences*, 7(1), 165-173. <https://doi.org/10.18203/2320-6012.IJRM520185374>
3. Aldridge, J. M., Fraser, B. J., & Sebela, M. P. (2004). Using teacher action research to promote constructivist learning environments in South Africa. *South African Journal of Education*, 24(4), 245-253.

4. Brown, T., Williams, B., & Lynch, M. (2011). The Australian DREEM: evaluating student perceptions of academic learning environments within eight health science courses. *Indian Journal of Medical Ethics*, 2, 94-101. <http://dx.doi.org/10.5116/ijme.4e66.1b37>
5. Castells, N. M., & Illera, J. L. R. (2018). Activity and learning contexts in educational transmedia. *Digital education review*, 77-86. <http://dx.doi.org/10.1344/der.2018.33.77-86>
6. Chang, B. (2021). Situated Learning – Foreign Sites as Learning Contexts. *Journal of Comparative & International Higher Education*, 13(2), 5-22. <https://doi.org/10.32674/jcihe.v13i2.2615>
7. Dolan, P., Leat, D., Mazzoli Smith, L., Mitra, S. & Todd, L. (2013). Self-Organised Learning Environments (SOLEs) in an English School: an example of transformative pedagogy?, *Online educational research journal*, 3(11). 1-19. <https://doi.org/10.3390/educsci11080418>
8. Eraković, B. R., & Topalov, J. P. (2021). Teaching and Learning Through Moodle, Google Doc and Zoom: Fostering Student Engagement in (A)Synchronous Learning Environments. *Teaching Innovations*, 34(4), 122-136. <https://10.5937/inovacije2104122E>
9. Gierczyk, M., & Pfeiffer, S. I. (2021). The Impact of School Environment on Talent Development: A Retrospective View of Gifted British and Polish College Students. *Journal of Advanced Academics*, 32(4), 567-592. <https://doi.org/10.1177/1932202X211034909>
10. Gkloumpou, A., & Germanos, D. (2022). The importance of classroom cooperative learning space as an immediate environment for educational success. An action research study in Greek Kindergartens. *Educational Action Research*, 30(1), 61-75. <https://10.1080/09650792.2020.1771744>
11. Ichimura, K., Kawamura, Y., Takahashi, Y., & Kusumi, T. (2020). Relationship between Environmental Conditions of Learning Commons and Creative Task Performance. *Educational technology research*, 42(1), 111-122. <https://doi.org/10.15077/etr.43111>
12. Matijevic, M. & Opic, S. (2016). Certain predictors in the selection and design of the new media environment for learning and teaching. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, (6), 187-196.
13. Montiel, I., Mayoral, A. M., Navarro-Pedreno, J., & Maiques, S. (2021). Transforming Learning Spaces on a Budget: Action Research and Service-Learning for Co-Creating Sustainable Spaces. *Educ. Sci.*, 11, 418. <https://doi.org/10.3390/educsci11080418>
14. Prodanović, M. M., i Gavranović, V. M. (2020). Onlajn nastava – stavovi studenata anglistike u vezi sa novim obrazovnim okolnostima nametnutim pandemijom virusa kovid 19. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, 50(3), 231-248. <https://doi.org/10.5937/ZRFFP50-27873>
15. Rusticus, S. A., Pashootan, T. & Mah, A. (2023). What are the key elements of a positive learning environment? Perspectives from students and faculty. *Learning Environ Res*, 26, 161-175. <https://doi.org/10.1007/s10984-022-09410-4>
16. Stratford, E., Stewart, S., te Riele, K., & Watson, P. (2021). Making sense of school learning environments as infrastructures of care and spatial typologies. *Australian Geographer*, 52(1), 43-63. <https://doi.org/10.1080/00049182.2020.1846260>
17. Tokcan, H. (2009). Effects of conditions on learning and brain. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 37-41. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.010>
18. Querido, L., Capucha, L., & Nunes, N. (2020). Upgrading a Learning Context: Evaluation of Sintra's Educational Project. *Education Sciences*, 10(11), 344. <https://doi.org/10.3390/educsci10110344>
19. Walker, J. D., & Baepler, P. (2018). Social context matters: Predicting outcomes in formal learning environments. *Journal of Learning Spaces*, 7(2) 1-11.
20. Zur, A., & Eisikovits, R. A. (2011). School as a place: a phenomenological method for contemplating school environments. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 24(4), 451-470. <https://10.1080/09518398.2010.497175>

Biografske note

Msr Jelena S. Medar Zlatković – diplomirani master pedagog i student doktorskih studija pedagogije na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu. U postupku je izrade doktorske disertacije na temu „Nastavna situacija kao kontekst za kooperativno učenje”. Zaposlena je na Institutu za pedagoška istraživanja u Beogradu u zvanju *istraživač-saradnik*. Njena istraživačka interesovanja uključuju različita pitanja i probleme u oblasti kooperativnog učenja i nastave, inkluzivnog obrazovanja, motivacije za učenje, a posebnu pažnju pridaje kvalitativnoj istraživačkoj metodologiji.

Dr Lidija R. Radulović – vanredni je profesor u Centru za obrazovanje nastavnika i na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu. Samostalno i u koautorstvu, objavila je četiri naučne monografije, pet priručnika i veliki broj članaka u međunarodnim i nacionalnim naučnim časopisima, tematskim zbornicima i na naučnim skupovima. Učestvovala je i bila koordinator u više međunarodnih projekata. Njena istraživačka interesovanja vezana su za profesiju i obrazovanje nastavnika, kao i različita pitanja iz domena didaktike.