

NASTAVA I VASPITANJE

1

Beograd, 2022.



Izvršni izdavač:
Pedagoško društvo Srbije
Terazije 26, 11000 Beograd
tel. 011 268 77 49
www.pedagog.rs
E-mail: casopis@pedagog.rs



Suizdavač:
**Institut za pedagogiju
i andragogiju Filozofskog
fakulteta Univerziteta u Beogradu**
Čika Ljubina 18-20, 11000 Beograd
tel. 011 3282 985

Za izvršnog izdavača

Maja Vračar

Za suizdavača

Dr Jovan Miljković

Glavni i odgovorni urednici

Dr Živka Krnjaja

Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Dr Lidija Radulović

Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Uredništvo

Dr Biljana Bodroški Spariosu

Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Dr Lidija Vujičić (Lidija Vujičić)

Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci, Hrvatska

Dr Julijana Vučo

Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu

Dr Saša Dubljanin

Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Dr Vesna Žunić Pavlović

Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju Univerziteta u Beogradu

Dr Pavel Zgaga (Pavel Zgaga)

Pedagoški fakultet Univerziteta u Ljubljani, Slovenija

Dr Nataša Matović

Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Dr Saša Milić

Filozofski fakultet u Nikšiću Univerziteta Crne Gore

Dr Vladeta Milin

Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Dr Dragana Pavlović Breneselović

Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Dr Ilke Paršman (Ilke Parchmann),

Lajbnič institut za pedagogiju Prirodno-matematičkog fakulteta Univerziteta u Kielu, Nemačka

Dr Jan Peters (Jan Peeters)

Centar za razvoj na ranom uzrastu Odeljenja za studije socijalne zaštite Univerziteta u Gentu, Belgija

Dr Rosica Aleksandrova Penkova

Odeljenje za obrazovanje nastavnika Univerziteta "Kliment Ohridski" u Sofiji, Bugarska

Dr Alla Stepanovna Sidenko

Akademija za obrazovanje nastavnika Državnog univerziteta „Lomonosov“ u Moskvi, Rusija

Dr Milan Stančić

Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Dr Jelisaveta Todorović

Filozofski fakultet Univerziteta u Nišu

Dr Emina Hebib

Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Izdavački savet

Dr Mara Đukić

Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu

Dr Nenad Glumbić

Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju Univerziteta u Beogradu

Dr Mitja Krajncan (Mitja Krajncan)

Pedagoški fakultet Univerziteta Primorska u Kopru, Slovenija

Dr Snežana Lorens (Snezana Lawrence)

Fakultet za zdravstvenu, socijalnu zaštitu i obrazovanje Univerziteta Anglia Ruskin, Ujedinjeno Kraljevstvo

Dr Sofija Vrcelj (Sofija Vrcelj)

Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci, Hrvatska

Sekretari redakcije

Saška Stevanović

Luka Nikolić

Lektor

Biljana Cukavac

Lektura tekstova na engleskom jeziku

Mr Ana Popović Pecić

Prevodioci

Za engleski jezik mr Ana Popović Pecić

Za ruski jezik Dara Damljanović

Tehnički urednik

Mara Torbica Jovanović

Štampa

JP „Službeni glasnik“

Tiraž

100

Izdavanje časopisa finansijskim sredstvima pomaže

Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije i Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Indeksiranje časopisa: ERIH PLUS, SCIndeks

Na godišnjem nivou objavljuju se tri sveske časopisa.

Reč urednica povodom 70 godina časopisa *Nastava i vaspitanje*

Časopis *Nastava i vaspitanje* pokrenut je 1952. godine kao časopis Pedagoškog društva Narodne Republike Srbije. Tada se bavio prevashodno pitanjima osnovnoškolske nastave, te je bilo predviđeno da časopis dobijaju sve osnovne škole u Srbiji. Shodno tome, časopis je tada imao tiraž od 6000 primeraka.

Narednih godina i decenija varirali su godišnji broj časopisa, tiraž, broj saradnika. Proširivala se i njegova tematika – iako su se objavljuvani radovi i dalje bavili temama iz nastavne prakse, časopis se sve više orijentisao ka istraživanjima celovitog područja vaspitanja i obrazovanja. Menjale su se i kategorije radova koje su u njemu objavljivane – osim stručnih radova i razmena iskustava iz prakse, bilo je sve više naučnoistraživačkih radova. Vremenom se časopis profilisao kao naučni i postao je vodeći časopis republičkog nivoa, koji je izlazio u Republici Srbiji, a čitan širom tadašnje zemlje.

Danas je *Nastava i vaspitanje* naučni časopis čiji su izdavači Pedagoško društvo Srbije i Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu. Sedamdeseti rođendan je dočekaao kao nacionalni časopis međunarodnog značaja. Mnogi problemi i pitanja kojima se bavio tokom svoje istorije aktuelni su i danas, a neki od njih su i intezivniji u kontekstu neoliberalnog tržišta: finansijska pitanja, dostupnost različitim kategorijama čitalaca, nastojanja da očuva kvalitet časopisa u uslovima kvantitativnog vrednovanja i da bude što prepoznatljiviji u naučnoj i u stručnoj javnosti.

Svesni značaja tradicije časopisa i značaja kritičkog preispitivanja i istraživanja teorije i prakse vaspitanja i obrazovanja, nastojaćemo da ih dalje negujemo kao noseće vrednosti.

Hvala svim autorima, recenzentima, članovima Uredništva i Izdavačkog saveta i dosadašnjim urednicima koji su doprineli da časopis živi i razvija se prethodnih sedam decenija. Nadamo se da ćemo i narednih godina i decenija zajedno razvijati naš časopis.

NASTAVA I VASPITANJE • SADRŽAJ

7–27	<i>Danijela Milošević Jelena Maksimović</i>	INKLUZIVNO OBRAZOVANJE U REPUBLICI SRBIJI IZ UGLA NASTAVNIKA RAZREDNE I PREDMETNE NASTAVE: KOMPETENCIJE, PREDNOSTI, BARIJERE I PREDUSLOVI
29–46	<i>Zorica Kovačević</i>	STAVOVI BUDUĆIH VASPITAČA I UČITELJA O VREDNOSTIMA I SLABOSTIMA SARADNIČKOG UČENJA
47–65	<i>Natalija Ljubičić</i>	PRISTUPI U PROUČAVANJU ODNOSA PORODICE I ŠKOLE – PRIMERI SRBIJE I AUSTRALIJE
67–80	<i>Bojan Ljujić Jovan Miljković</i>	UPOTREBA FILMA KAO OBRAZOVNOG MEDIJA U VISOKOŠKOLSKOJ NASTAVI
81–94	<i>Mohamed Seif Edin Bufalta Zinelabidine Tuidženi</i>	POTEŠKOĆE U NASTAVI NA DALJINU NA ALŽIRSKIM UNIVERZITETIMA: PERSPEKTIVA STUDENATA FINANSIJSKOG MENADŽMENTA
95–108	<i>Luka Medenica</i>	MOGUĆNOST UVOĐENJA POČETNOG PROGRAMA EKSTENZIVNOG ČITANJA U NASTAVU RUSKOG JEZIKA U OSNOVNE I SREDNJE ŠKOLE U SRBIJI
109–124	<i>Olja Maričić Ivana Petković</i>	EFEKTI PROJEKTOG UČENJA O KLIMATSKIM PROMENAMA
125–137	<i>Dejan Milenković</i>	POVEZANOST FIZIČKIH SPOSOBNOSTI UČENIKA OSMOG RAZREDA OSNOVNE ŠKOLE SA SPORTSKO-SPECIFIČNIM VEŠTINAMA U NASTAVI FIZIČKOG VASPITANJA
139–142	<i>UPUTSTVO ZA AUTORE</i>	

STUDIES IN TEACHING AND EDUCATION • CONTENTS

7–27	<i>Danijela Milošević Jelena Maksimović</i>	INCLUSIVE EDUCATION IN SERBIA FROM THE PERSPECTIVE OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS: COMPETENCIES, BENEFITS, BARRIERS AND PRECONDITIONS
29–46	<i>Zorica Kovačević</i>	PRESERVICE TEACHERS' BELIEFS ABOUT THE BENEFITS AND DRAWBACKS OF COLLABORATIVE LEARNING
47–65	<i>Natalija Ljubičić</i>	APPROACHES TO FAMILY-SCHOOL RELATIONSHIPS – EXAMPLES FROM SERBIA AND AUSTRALIA
67–80	<i>Bojan Ljujić Jovan Miljković</i>	USING FILM AS AN EDUCATIONAL MEDIUM IN HIGHER EDUCATION
81–94	<i>Mohamed Seif Eddine Boufalta Zinelaabidine Toudjeni</i>	DIFFICULTIES IN DISTANCE EDUCATION AT A UNIVERSITY IN ALGERIA: THE PERSPECTIVE OF FINANCIAL MANAGEMENT STUDENTS
95–108	<i>Luka Medenica</i>	THE POSSIBILITY OF INTRODUCING A BEGINNER-LEVEL PROGRAM OF EXTENSIVE READING IN RUSSIAN LANGUAGE INSTRUCTION IN PRIMARY AND SECONDARY SCHOOLS IN SERBIA
109–124	<i>Olja Maričić Ivana Petković</i>	THE EFFECTS OF PROJECT-BASED LEARNING ABOUT CLIMATE CHANGE
125–137	<i>Dejan Milenković</i>	THE RELATIONSHIP BETWEEN THE PHYSICAL ABILITIES OF EIGHTH-GRADE STUDENTS AND SPORT-SPECIFIC SKILLS IN PHYSICAL EDUCATION
139–142	<i>GUIDELINES FOR CONTRIBUTORS</i>	

ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ • СОДЕРЖАНИЕ

7–27	<i>Даниела Милошевич Елена Максимович</i>	ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РЕСПУБЛИКЕ СЕРБИИ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ: КОМПЕТЕНЦИИ, ПРЕИМУЩЕСТВА, БАРЬЕРЫ И ПРЕДПОСЫЛКИ
29–46	<i>Зорица Ковачевич</i>	ОТНОШЕНИЯ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ И УЧИТЕЛЕЙ К ЦЕННОСТЯМ И СЛАБИМ СТОРОНАМ СОТРУДНИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ
47–65	<i>Наталия Любичич</i>	ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ВЗАИМООТНОШЕНИЯ СЕМЬИ И ШКОЛЫ НА ПРИМЕРЕ СЕРБИИ И АВСТРАЛИИ
67–80	<i>Боян Люич Йован Милькович</i>	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФИЛЬМА КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СРЕДСТВА В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ
81–94	<i>Мохамед Сейф Эддин Буфальта Зинелаабидине Туиджени</i>	ТРУДНОСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В АЛЖИРСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ: ВЗГЛЯД СТУДЕНТОВ ФИНАНСОВОГО МЕНЕДЖМЕНТА
95–108	<i>Лука Меденица</i>	ВОЗМОЖНОСТЬ ВВЕДЕНИЯ НАЧАЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ЭКСТЕНСИВНОГО ЧТЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В ОСНОВНЫХ И СРЕДНИХ ШКОЛАХ В СЕРБИИ
109–124	<i>Оля Маричич Ивана Петкович</i>	ЭФФЕКТЫ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ ОБ ИЗМЕНЕНИЯХ КЛИМАТА
125–137	<i>Деян Миленкович</i>	СВЯЗЬ ФИЗИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧЕНИКОВ ВОСЬМОГО КЛАССА ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ СО СПОРТИВНО-СПЕЦИФИЧЕСКИМИ УМЕНИЯМИ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ
139–142	<i>ПРАВИЛО ПУБЛИКАЦИИ ДЛЯ АВТОРОВ</i>	

Inkluzivno obrazovanje u Republici Srbiji iz ugla nastavnika razredne i predmetne nastave: kompetencije, prednosti, barijere i preduslovi

Danijela Milošević¹

Departman za pedagogiju, Filozofski fakultet, Univerzitet
u Nišu, Niš, Srbija

Jelena Maksimović

Departman za pedagogiju, Filozofski fakultet, Univerzitet
u Nišu, Niš, Srbija

Apstrakt Uvođenje inkluzivnog obrazovanja u Republici Srbiji doprinelo je razvijanju principa humanosti i demokratičnosti i realizovanja prava na kvalitetno obrazovanje u redovnim školama. Polazeći od toga da je pružanje saznanja o implementaciji inkluzivnog obrazovanja od suštinske važnosti za unapređivanje inkluzivne prakse, cilj rada je bio da se ispituju stavovi nastavnika o kompetencijama za inkluzivno obrazovanje, prednostima, barijerama i preduslovima za razvoj inkluzivnog obrazovanja u osnovnim školama. Istraživanje je realizovano na uzorku od 216 nastavnika razredne i predmetne nastave, a za te potrebe je kreiran instrument. Opšti nalazi ukazuju na postojanje negativnih stavova nastavnika po pitanju uvođenja inkluzivnog obrazovanja u osnovne škole. Rezultati su pokazali da se stavovi nastavnika razredne i predmetne nastave o kompetencijama za inkluzivno obrazovanje međusobno razlikuju (personalizovani pristup u nastavi ($t(214)=0,886, p<,01$) i razumevanje i poštovanje različitosti ($t(214)=-1,902, p<,01$)). Istovremeno, nastavnici koji pohađaju više programa za inkluzivno obrazovanje u većoj meri prepoznaju personalizovani pristup nastavi kao značajan za inkluzivno obrazovanje ($F(2)=4,754, p<,05$). Nedovoljna kompetentnost i motivisanost nastavnika za rad sa decom kojoj je potrebna dodatna podrška i otežana organizacija nastave su neke od barijera koje otežavaju rad nastavnicima u praksi. U pogledu

¹ danijela.milosevic@filfak.ni.ac.rs

preduslova, utvrđeno je da su pedagoški asistenti, manji broj učenika u odeljenjima i stručno usavršavanje nastavnika ključni za razvoj inkluzivne prakse. Nalazi sugerišu da inkluzivno obrazovanje još uvek nije u dovoljnoj meri prihvaćeno i na adekvatan način implementirano u praksi. U skladu sa nalazima nude se preporuke koje se tiču unapređivanja inicijalnog obrazovanja i implicitne pedagogije nastavnika razredne i predmetne nastave i jačanja njihovih kapaciteta za razvoj inkluzivne prakse.

Ključne reči: *inkluzivno obrazovanje, kompetencije nastavnika, nastavnici osnovne škole, obrazovne mogućnosti, stručno usavršavanje.*

Uvod

Inkluzivno obrazovanje u 21. veku predstavlja ključ transformacije obrazovnog i društvenog sistema. Temelji inkluzivnog obrazovanja počivaju na poštovanju dečijih prava i fleksibilnom sistemu prilagođenom svakom učeniku. U obrazovnom sistemu ideja o obrazovanju za sve doprinela je širenju demokratskih vrednosti, socijalne pravde i pružanju jednakih mogućnosti za učenje i razvoj svakog deteta.

Pojavi ideje i uvođenju inkluzivnog obrazovanja prethodilo je odbacivanje dece sa potrebom za dodatnom podrškom i negiranje njihovog prava na uključivanje u redovan sistem školovanja. Razvijanje inkluzivne politike i kulture doprinelo je implementaciji inkluzivnog obrazovanja, odnosno pružanju jednakih šansi za obrazovanje svakog deteta. Međutim, inkluzivno obrazovanje je i dalje u procesu stalnog menjanja, kako u Republici Srbiji, tako i u međunarodnom obrazovnom prostoru.

Zbog nedovoljno podržanih odluka u pogledu prihvatanja i sprovođenja inkluzivnog obrazovanja, javljaju se mnogobrojni problemi i izazovi sa kojima se susreću zaposleni u školama. Pred nastavnicima su bili, i još uvek su, brojni zahtevi. Prihvatanje novih uloga, primena inovativnih metoda, oblika rada i strategija učenja, preuzimanje veće odgovornosti, potpuna participativnost i stalno stručno usavršavanje su samo neki od standarda koji se nameću. Nastavnik se vidi kao ključni faktor u pružanju podrške razvoju ličnosti učenika i pomoći u jačanju njihovih kompetencija za život van škole, te je zato i predmet proučavanja mnogih istraživanja (Babić i Dudić, 2018; Hebib i sar., 2019; Jovanović-Popadić, 2016; Matović i Spasenović, 2016; Radisavljević-Janić i sar., 2018).

Polazeći od toga da postoje mnogobrojna istraživanja u ovoj oblasti, ali i da se u kratkom periodu javljaju oscilacije u rezultatima, činilo se važnim istražiti inkluzivnu praksu, radi upoređivanja dobijenih rezultata sa postojećim i davanja preporuka za njeno unapređivanje. Stoga, fokus rada je bio na ispitivanju stavova nastavnika razredne i predmetne nastave o kompetencijama za inkluzivno obrazovanje, prednostima, barijerama i preduslovima za razvoj inkluzivnog obrazovanja u osnovnim školama.

Polazne teorijske osnove istraživanja

Definisanje inkluzivnog obrazovanja

Određenjem inkluzije bavili su se mnogi autori, koji su ukazivali na njeno šire i uže značenje (Obrusnikova & Block, 2020, Qvortrup & Qvortrup, 2018). U najširem smislu

inkluzija se definiše kao proces kojim se omogućava poštovanje prava i različitosti svakog pojedinca i pruža mogućnosti za učestvovanje u ekonomskim, socijalnim, političkim i drugim društvenim aktivnostima (Mišković, 2013). Inkluzija u užem smislu obuhvata inkluzivno obrazovanje, koje akcenat stavlja na prilagođavanje uslova za optimalan razvoj svakog deteta u okviru redovnih škola (Paz-Maldonado, 2020).

Inkluzivno obrazovanje se sagledava kao proces formiranja podsticajnog okruženja za učenje i njime je obezbeđena podrška učenicima sa posebnim potrebama, učenicima sa invaliditetom, učenicima iz marginalizovanih grupa i darovitim učenicima (Butakor et al., 2020). Cilj inkluzivnog obrazovanja je omogućavanje individualizovanog pristupa svakom učeniku, poštujući njegovu osobenost, potrebe i mogućnosti za učenje (UNESCO, 2017). S obzirom na to da se inkluzivno obrazovanje zasniva na vrednovanju različitosti, njime se napušta ideja da samo učenici sa „normalnim“ sposobnostima doprinose svetu. Različitost više nije prepreka, već mogućnost za učenje i razvoj svakog učenika, ali i društva (Kunc, 2012). Uže posmatrano, inkluzivno obrazovanje se sagledava kao pružanje prilike za razvijanje tolerancije i prihvatanje različitosti među učenicima (Opertti, 2019).

Među definicijama inkluzivnog obrazovanja se uočavaju međusobne sličnosti, koje se odnose na poštovanje prava i različitosti svakog učenika, stvaranje uslova za razvijanje njihovih potencijala i mogućnosti za uključivanje, bilo da je reč o školskim ili društvenim aktivnostima. Užim određenjem inkluzije ističe se individua, odnosno omogućavanje prava i uslova za celokupni razvoj svakog deteta. S druge strane, širim određenjem se ukazuje na važnost razvijanja inkluzivnog društva i uključivanja pojedinca u društvene aktivnosti. S obzirom na to da inkluzivno obrazovanje počiva na ideji socijalne pravde koja svoje uporište ima u svim segmentima društva, promene u školama nije moguće posmatrati izdvojeno od promena koje se dešavaju u društvu, te su oba određenja jednako važna za sveobuhvatno sagledavanje razvoja i implementacije inkluzivnog obrazovanja.

Inkluzivno obrazovanje u Republici Srbiji

U Srbiji su od 2009. godine na području obrazovne politike usvojeni važni zakonski i strateški dokumenti kojima se ističe značaj razvoja inkluzije u redovnim školama. Zakonom o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja 2009. godine propisano je da pravo na osnovno obrazovanje imaju sva deca, bez obzira na razlike (*Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2009*). Godinu dana kasnije, 2010. godine donet je *Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje i Pravilnik o dodatnoj obrazovnoj, zdravstvenoj i socijalnoj podršci detetu i učeniku*. U 2012. godini je doneta Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. (Đorđević i Đorđević, 2014; *Strategija razvoja obrazovanja i vaspitanja, 2012*) kojom je akcenat stavljen na podizanje kvaliteta obrazovanja. U ovom dokumentu je navedeno da sva deca imaju zakonsko pravo na kvalitetno obrazovanje i vaspitanje bez obzira na socijalne, ekonomske, zdravstvene, regionalne, nacionalne, jezičke, etničke, verske i druge karakteristike. Usvojen je i *Pravilnik o ocenjivanju učenika u osnovnom obrazovanju i vaspitanju*, u kojem je određen način vrednovanja i ocenjivanja učenika sa potrebom za dodatnom obrazovnom podrškom, a Zavod za unapređivanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja (ZUOV), omogućio

je usavršavanje nastavnika putem akreditovanih seminara (*Pravilnik o ocenjivanju učenika u osnovnom obrazovanju i vaspitanju, 2013*).

Uprkos razvijenom pravnom okviru ostvarivanje prava na kvalitetno obrazovanje još uvek nije obezbeđeno za sve učenike. Zbog negativnih stavova nastavnika o inkluzivnom obrazovanju, nedovoljne kompetentnosti nastavnika i loših materijalnih i tehničkih uslova u školama, ne postižu se željeni rezultati u radu sa decom kojoj je potrebna dodatna podrška (Aktan, 2021). Takođe, dominacija tradicionalnih nastavnih metoda i oblika rada (Derzhavina et al., 2021), nedovoljno fleksibilni planovi i programi (Schuelka, 2018), nedovoljno razrađeni sistem praćenja i vrednovanja napretka učenika i nedostatak podrške društva (Amr et al., 2016) dodatno je otežao implementaciju inkluzivnog obrazovanja u školama.

Da bi inkluzivno obrazovanje imalo pozitivne efekte u školskoj praksi neophodno je razvijati pozitivne stavove i kompetencije nastavnika, razmenu iskustava sa kolegama, ali i stručnjacima i institucijama van škole (Majoko, 2019). Neki od ključnih preduslova su i dostupnost nastavnih materijala, dodatne obuke i više vremena za pripremu i organizovanje nastavnog procesa (Kuyini et al., 2016). Rezultati nekih istraživanja ukazuju na to da je za uspešnu primenu inkluzivnog obrazovanja najpre potrebno obezbediti bolje fizičke i tehničke uslove u školama (Önder & Güçlü, 2014; Özkan et al., 2015). Rezultati drugih istraživanja upućuju da su najvažniji preduslovi uspešne primene inkluzivnog obrazovanja fleksibilan i prilagodljiv kurikulum (Schuelka, 2018), manji broj učenika u odeljenjima, uvođenje asistentata (Dorji et al., 2021) i konstruktivna saradnja nastavnika i roditelja (Majoko, 2018). Međutim, ne treba zanemariti i znatan broj drugih studija koje ukazuju da je priprema nastavnika na visokim studijama ključna za uspešnu implementaciju inkluzivnog obrazovanja i razvijanje inkluzivne prakse (Aktan, 2021; Amr et al., 2016;).

Iako postoje brojne barijere i preduslovi koji su neophodni za uspešnu implementaciju inkluzivnog obrazovanja, neosporno je da inkluzivno obrazovanje ima i mnogo prednosti. Deci sa potrebom za dodatnom podrškom inkluzivno obrazovanje omogućava napredovanje u skladu sa njihovim potrebama i mogućnostima i razvijanje socijalnih veština. Ostalim učenicima inkluzivno obrazovanje pruža priliku da nauče da poštuju razlike i razvijaju pozitivan odnos, toleranciju i empatiju prema učenicima kojima je neophodna dodatna obrazovna pomoć (Kusuma & Ramadevi, 2013; Mag et al., 2017). Međutim, da bi se stvorili uslovi za uspešnu implementaciju i iskoristile prednosti inkluzivnog obrazovanja neophodno je raditi na unapređivanju njegovog kvaliteta u vaspitno-obrazovnoj praksi.

Uloga i kompetencije nastavnika u primeni inkluzivnog obrazovanja

Ključni akteri u primeni inkluzivnog obrazovanja u osnovnim školama su nastavnici. Od nastavnika se očekuje da neguje inkluzivni pristup, što podrazumeva nastavu prilagođenu svakom učeniku, raznovrsnost nastavnih strategija, programe usmerene na razvijanje osećaja pripadnosti zajednici, poštovanja različitosti i postizanja visokih rezultata u svim segmentima razvoja učenika (Dueñas Buey, 2010). Shodno tome, uloga nastavnika u implementaciji inkluzivnog obrazovanja podrazumeva inovativne pristupe u radu, formiranje pozitivne psiho-socijalne klime i spremnost nastavnika na dodatna usavršavanja (Lalić & Čerkez, 2018).

Pred nastavnicima su mnogobrojni zahtevi. Nastavnik bi trebalo da svoj rad (planiranje, programiranje, pripremanje, realizacija i vrednovanje nastavnog procesa) planira u odnosu na potrebe svih učenika, da primenjuje savremene metode rada i didaktičke materijale, da poseduje kompetencije za praćenje, vrednovanje i ocenjivanje učenika u skladu sa mogućnostima svake individue. Da bi nastavnik uspešno razvijao inkluzivnu praksu trebalo bi da se u radu oslanja na inkluzivne vrednosti, gradi inkluzivnu kulturu, prilagođavajući kurikulum u skladu sa individualnim mogućnostima svakog učenika. Od velikog značaja je da nastavnici sebe vide kao agense promena, kako bi formirali sigurno, podržavajuće i podsticajno okruženje za učenje i razvoj svakog učenika (Karamatić-Brčić, 2013; Muthukrishna & Engelbrecht, 2018; Vilotić, 2014).

U formiranju inkluzivne klime zadatak nastavnika je da kreira uslove za pozitivnu socijalnu interakciju i ostvaruje uspešnu saradnju sa stručnim saradnicima i roditeljima (Vujačić, 2005). Gradeći inkluzivnu kulturu nastavnik promovise individualne razlike i podstiče demokratske vrednosti. Negovanjem otvorenog i podržavajućeg pristupa nastavnik razvija osećaj zajedništva, kulturnu fluentnost i međusobnu podršku učenika (Smith & Barr, 2008).

Osim razvijanja inkluzivne klime, za uspešnu primenu inkluzivnog obrazovanja bitno je i permanentno usavršavanje nastavnika. Tačnije, neophodno je obezbeđivanje podrške nastavnom osoblju za razvoj profesionalnih kompetencija, kroz akreditovane programe (Janjić, 2010). Uspešnost primene inkluzivnog obrazovanja zavisi od sposobnosti nastavnika da prepozna lični i društveni značaj učenika kojima je potrebna dodatna podrška i preuzme odgovornost za kvalitet nastavnog procesa (Allday et al., 2013). Za primenu inkluzivnog obrazovanja bitno je da nastavnici budu obučeni kako da postojeći školski kurikulum prilagode razvoju pojedinačne dece. Od velike važnosti je da nastavnici razviju kompetencije za primenu nastavnih metoda, strategija, i tehnika u skladu sa mogućnostima i potrebama svakog deteta (Majoko, 2019). Neke od najvažnijih kompetencija uključuju planiranje i organizovanja nastavnog časa, modifikovanja nastavnog sadržaja i zadataka u skladu sa individualnim potrebama učenika, prilagođavanja materijala, praćenje i vrednovanje napredovanja učenika, kao i obezbeđivanje sigurnog i podsticajnog okruženja za razvoj svakog učenika. Veštine upravljanja odeljenjem i pedagoški pristup nastavnika imaju takođe važnu ulogu u implementaciji inkluzivnog obrazovanja (Rabi & Zulkefli, 2018). Nastavnik utiče na formiranje emocionalne klime u odeljenju, te je od velike važnosti da pokaže ljubaznost u komunikaciji, toleranciju, emocionalnu stabilnost i toplinu prema učenicima (Milošević, 2015). Shodno tome, važno je da nastavnik poštuje različitost dece, da poseduje pozitivne stavove i pokazuje otvorenost i spremnost za rad sa decom kojima je potrebna dodatna podrška (Avramidis et al., 2000). Međutim, utvrđeno je da čak i kod nastavnika koji imaju pozitivne stavove o deci sa potrebom za dodatnom podrškom postoji otpor za rad sa njima (Bukvić, 2014). Shodno tome, unapređivanje ličnih i profesionalnih kompetencija nastavnika doprinosi ne samo formiranju njihovih pozitivnih stavova i prihvatanju dece sa potrebom za dodatnom podrškom, već i sticanju pozitivnih iskustava nastavnika u vaspitno-obrazovnom radu (Pit-ten Cate et al., 2018) koje je od suštinske važnosti za razvijanje inkluzivne prakse.

Metodologija istraživanja

Cilj i zadaci istraživanja

Cilj rada je ispitivanje stavova nastavnika razredne i predmetne nastave o kompetencijama za inkluzivno obrazovanje, prednostima, barijerama i preduslovima za razvoj inkluzivnog obrazovanja u osnovnim školama. Na osnovu postavljenog cilja definisani su sledeći zadaci: (1) Ispitati koji značaj nastavnici razredne i predmetne nastave pridaju kompetencijama za inkluzivno obrazovanje (personalizovan pristup u nastavi, poštovanje različitosti učenika, posvećenost vrednostima socijalne inkluzije) i da li se nastavnici razredne i predmetne nastave razlikuju u tom pogledu; (2) Ispitati razlike u stavovima nastavnika razredne i predmetne nastave o kompetencijama za inkluzivno obrazovanje u odnosu na broj pohađanih programa stručnog usavršavanja iz oblasti inkluzije; (3) Ispitati prednosti i barijere u implementaciji inkluzivnog obrazovanja; (4) Ispitati najvažnije preduslove za razvoj inkluzivne prakse.

Uzorak

Uzorak u istraživanju je prigodan i čine ga 216 ispitanika, pri čemu je učestvovalo 63 (29,0%) učitelja i 153 (70,5%) nastavnika iz 10 osnovnih škola u Nišu. U odnosu na broj pohađanih stručnih programa iz oblasti inkluzije, 123 (56,9%) ispitanika nije prošlo nijednu obuku iz oblasti inkluzije, 76 (35,2%) je pohađalo 1 do 3, a 17 (7,9%) ispitanika pohađalo je 4 i više stručnih programa iz ove oblasti.

Metode, tehnike i instrumenti

Za prikupljanje podataka korišćen je instrument razvijen za potrebe ovog istraživanja. Instrument sadrži tri supskale kojima se ispituju stavovi učitelja i nastavnika o kompetencijama koje su ključne za implementiranje inkluzivnog obrazovanja. Prvom supskalom su ispitani stavovi učitelja i nastavnika o kompetencijama koje se tiču personalizovanog pristupa u nastavi. Ova supskala sadrži 12 stavki (npr. „Prilagođava metode i oblike rada u nastavi u skladu sa potrebama svakog deteta.“) i vrednost Krombah α koeficijenta iznosi .78. Druga supskala se odnosi na kompetencije koje uključuju razumevanje i poštovanje različitosti i sadrži 10 tvrdnji (npr. „Prepoznavanje i poštovanje kulturnih razlika učenika.“), pri čemu je utvrđen nivo pouzdanosti .75. Trećom supskalom su ispitani stavovi učitelja i nastavnika o kompetencijama koje se odnose na posvećenost nastavnika u pružanju socijalne podrške učenicima radi pospešivanja njihove socijalne uključenosti. Ova supskala sadrži 9 tvrdnji (npr. „Pomaže svakom detetu da se razvije u aktivne članove društva.“) i njena relijabilnost iznosi .70. Koristeći Likertovu skalu, učitelji i nastavnici su imali mogućnost da izraze stepen slaganja sa ponuđenim tvrdnjama odabirom jedne od pet mogućnosti: uopšte se ne slažem, ne slažem se, niti se slažem niti se ne slažem, slažem se i u potpunosti se slažem.

Ordinalna skala rangova korišćena je u cilju utvrđivanja najznačajnijih preduslova potrebnih za razvoj inkluzivne prakse. Učitelji i nastavnici su imali mogućnost da prema značajnosti od 1 (najznačnije) do 6 (najmanje značano) rangiraju sledeće preduslove za

razvoj inkluzivne prakse: (1) Manji broj učenika u odeljenjima; (2) Saradnja nastavnika i roditelja; (3) Opremljenost škole didaktičkim materijalima za inkluzivnu nastavu; (4) Stručno usavršavanje nastavnika; (5) Saradnja nastavnika i stručnih saradnika; i (6) Potreba za uvođenjem pedagoških asistenata. Odabir kompetencija i preduslova načinjen je na osnovu analize drugih studija (Dorji et al., 2021; Karamatić-Brčić i Viljac, 2018; Kuyini et al., 2016; Majoko, 2019; Muškinja i sar, 201; Rabi & Zulkefli, 2018) koje su se bavile procenom stavova nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju, kompetencijama i preduslovima za razvoj inkluzivne prakse.

Stavovi i iskustva učitelja i nastavnika o uvođenju inkluzivnog obrazovanja, prednostima i barijerama u radu ispitani su putem tri pitanja otvorenog tipa: (1) Šta se dobija uvođenjem inkluzivnog obrazovanja?; (2) Kako se uvođenje inkluzivnog obrazovanja odražava na rad nastavnika?; i (3) Koje su prednosti inkluzivnog obrazovanja za učenike kojima je potrebna dodatna podrška, a koje za druge učenike?

Procedura i tok istraživanja

Istraživanje je realizovano školske 2020/2021. godine. Nakon dobijanja saglasnosti od direktora škola, pedagogima je putem imejla prosleđen instrument, nakon čega je zainteresovanim učiteljima i nastavnicima dostavljen na popunjavanje. Svim nastavnicima je predočen cilj istraživanja i garantovana im je anonimnost ličnih podataka. Popunjavanje instrumenta trajalo je u proseku oko 15 minuta i svi nastavnici su u potpunosti popunili instrument.

Obrada podataka

Dobijeni kvantitativni podaci su analizirani u statističkom programu SPSS pri čemu su korišćeni: osnovni statistički parametri (frekventnost, mera centralne tendencije, mera disperzije), *t*-test i analiza varijansi (ANOVA) za određivanje razlika među promenljivim. Za utvrđivanje pouzdanosti instrumenta korišćen je Krombah α koeficijent. Odgovori na pitanja otvorenog tipa analizirani su primenom kvalitativne analize sadržaja.

Rezultati istraživanja

Kompetencije nastavnika za inkluzivno obrazovanje

Za utvrđivanje razlike u stavovima nastavnika razredne i predmetne nastave o kompetencijama potrebnim za razvoj inkluzivnog obrazovanja primenjen je *t*-test za nezavisne uzorke. Rezultati su predstavljeni u Tabeli 1.

Tabela 1

Razlike u stavovima nastavnika razredne i predmetne nastave o kompetencijama za inkluzivno obrazovanje

Kompetencije za inkluzivno obrazovanje	U/N	N	M	SD	T	df	p
Personalizovani pristup u nastavi	učitelj	63	4.66	.43	.886	214	.001
	nastavnik	153	4.61	.32			
Razumevanje i poštovanje različitosti	učitelj	63	4.05	.33	-1.902	214	.001
	nastavnik	153	4.13	.24			
Posvećenost odnosima socijalne inkluzije	učitelj	63	3.45	.27	1.183	214	.073
	nastavnik	153	3.41	.23			

Iz priloženog se može konstatovati da između nastavnika razredne i predmetne nastave postoje značajne razlike u stavovima u odnosu na dve grupe kompetencija (personalizovani pristup u nastavi ($t(214)=0,886, p<.01$) i razumevanje i poštovanje različitosti ($t(214)=-1,902, p<.01$)) potrebne za primenu inkluzivnog obrazovanja. Dok su učitelji izrazili pozitivniji stav prema kompetencijama koje se odnose na personalizovani pristup u nastavi ($M=4.66, SD=.43$), nastavnici su prednost dali razumevanju i poštovanju različitosti ($M=4.13, SD=.24$). S druge strane, stavovi učitelja i nastavnika se ne razlikuju u pogledu kompetencija koje se tiču posvećenosti odnosima socijalne inkluzije ($t(214)=1,183, p>.05$), a istovremeno ovu grupu kompetencija i učitelji i nastavnici prepoznaju kao najmanje značajnu za inkluzivno obrazovanje.

U Tabeli 2 su predstavljeni rezultati koji potvrđuju značajne razlike u stavovima nastavnika o kompetencijama za inkluzivno obrazovanje u odnosu na broj pohađanih programa stručnog usavršavanja iz oblasti inkluzije.

Tabela 2

Razlike u stavovima nastavnika razredne i predmetne nastave o kompetencijama za inkluzivno obrazovanje u odnosu na broj pohađanih programa stručnog usavršavanja iz oblasti inkluzije

Kompetencije	Broj pohađanih programa iz oblasti inkluzije	N	M	SD	T	df	p
Personalizovani pristup u nastavi	nijedna obuka	123	4.56	.34	4.754	2	.014
	1 do 3	76	4.71	.37			
	4 i više	17	4.71	.46			
Razumevanje i poštovanje različitosti	nijedna obuka	123	4.11	.26	.013	2	.987
	1 do 3	76	4.11	.28			
	4 i više	17	4.15	.38			
Posvećenost odnosima socijalne inkluzije	nijedna obuka	123	3.41	.23	.200	2	.819
	1 do 3	76	3.43	.24			
	4 i više	17	3.44	.33			

Iz Tabele 2 se vidi da se stavovi učitelja i nastavnika o kompetencijama za inkluzivno obrazovanje u odnosu na broj pohađanih programa iz oblasti inkluzije značajno razlikuju

($F(2)=4,754, p<.05$), ali samo u stava prema personalizovanom pristupu u nastavi kao značajnom za inkluzivno obrazovanje. Vrednosti aritmetičkih sredina pokazuju da su nastavnici koji su pohađali više obuka u većoj meri prepoznali personalizovani pristup nastavi kao značajan za inkluzivno obrazovanje u poređenju sa nastavnicima koji nemaju nijednu ili imaju manji broj obuka iz oblasti inkluzije.

Prednosti i barijere u implementaciji inkluzivnog obrazovanja

Kako bi se ispitali stavovi učitelja i nastavnika o prednostima i barijerama inkluzivnog obrazovanja postavljena su tri otvorena pitanja: 1) Šta se dobija uvođenjem inkluzivnog obrazovanja?; 2) Kako se uvođenje inkluzivnog obrazovanja odražava na rad nastavnika?; i 3) Koje su prednosti inkluzivnog obrazovanja za učenike kojima je potrebna dodatna podrška, a koje za druge učenike? Odgovori su najpre podeljeni u dve grupe (odgovori učitelja i odgovori nastavnika), nakon čega su kreirane kategorije u okviru kojih su prikazani najzastupljeniji odgovori. Rezultati su predstavljeni u narednoj tabeli.

Tabela 3

Stavovi učitelja i nastavnika o prednostima i preprekama inkluzivnog obrazovanja

1. Šta se dobija uvođenjem inkluzivnog obrazovanja?	
Odgovori učitelja	Odgovori nastavnika
<p>Veća participacija dece u obrazovnom procesu</p> <ul style="list-style-type: none"> – „Uključivanje dece u proces nastave bez obzira na neka oštećenja ili poteškoće.” – „Dobijamo to da ta deca postaju vidljivija kao članovi društva, ali ne retko biva neuspeh njihovo uključivanje u redovne škole. Mislim da se oni sami ne osećaju dobro, prihvaćeno.” – „Bila bi pružena mogućnost detetu za profesionalno osposobljavanje i osamostaljivanje za život.” <p>Individualizovani pristup u učenju</p> <ul style="list-style-type: none"> – „Mogućnost da učenik na lakši način stekne osnovno znanje iz odgovarajućih predmeta.” – „napredovanje prema individualnim mogućnostima deteta.” <p>Profesionalni razvoj zaposlenih</p> <ul style="list-style-type: none"> – „Profesionalni razvoj zaposlenih.” <p>Promovisanje različitosti kao vrednosti</p> <ul style="list-style-type: none"> – „Prihvatanje različitosti i razvijanje tolerancije učenika.” 	<p>Ravnopravno učešće u obrazovnom procesu i bolja socijalizacija učenika kojima je potrebna dodatna podrška</p> <ul style="list-style-type: none"> – „Ravnopravno uključivanje učenika sa potrebom za podrškom u redovno obrazovanje, razvijanje i uvažavanje njegovih mentalnih sposobnosti i stvaranje veće nezavisnosti takvog učenika.” – „Uvođenjem inkluzivnog obrazovanja učenici koji su marginalizovani dobijaju svoj prostor za učenje, rad i socijalizaciju.” <p>Nastava nije prilagođena učenicima kojima je potrebna dodatna podrška</p> <ul style="list-style-type: none"> – „Ništa – deca ne napreduju jer ne mogu da prate nastavu sa ostalom decom.” – „Ništa se ne dobija, deca sa posebnim potrebama gube mnogo (zavisí od toga šta je detetu potrebno). Nekom detetu možda i pomaže, moja iskustva kažu ne.”

2. Kako se uvođenje inkluzivnog obrazovanja odražava na rad nastavnika?

Unapređivanje nastavnog procesa

- „Može da podstakne kreativnost i primenu različitih stilova i metoda učenja.“

Pedagoški asistent kao osoba od pomoći u radu sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška

- „Uz pomoć pedagoškog asistenta nastavnik može da prati, prilagođava, usmerava i podržava učenika da napreduje u skladu sa svojim mogućnostima.“

Otežan rad nastavnika (veća odgovornost i nedostatak kompetencija nastavnika za rad sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška)

- „Uništava rad u odeljenju! Teži slučajevi inkluzije. Otežava rad nastavnika- lakši slučajevi.“
- „Nastavnik zbog promena obrazovnih strategija ima obavezu da se usavrši i prilagodi što ponekad može da optereti nastavnika, kao i pritisak zbog odgovornosti.“
- „Zbog toga što ne posedujemo kompetencije za rad, može da izazove otpor ka ovakvom vidu obrazovanja.“
- „Ozbiljnom nastavniku je jako teško i naporno za rad. Potrebno je dosta strpljenja, truda, rada, umešnosti da sa svim učenicima istovremeno radi na način koji njima odgovara.“
- „Jedan učenik uključen u inkluzivno odeljenje u potpunosti menja pristup rada sa celim odeljenjem. Vrlo je naporno raditi!!!“

Veće angažovanje nastavnika u realizaciji nastavnog procesa

- „Zahteva dodatno pripremanje nastavnika.“
- „Podrazumeva se veće angažovanje nastavnika u individualnom radu sa učenikom.“

Teškoće u organizaciji i realizaciji nastave (nedostatak kompetencija i uslova za rad sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška)

- „Otežava organizaciju i realizaciju nastave.“
- „Nastavnik ne može da stigne da radi sa tom decom.“
- „Rad je otežan, a rezultati su minimalni i razočaravajući.“
- „Zbog takve dece ne možemo da se posvetimo talentovanoj deci, pa samim tim oni mnogo gube.“
- „Mi nemamo uslove, a ni kompetencije da radimo sa tom decom i zato je rad težak, naročito kad sa učenikom ne može ništa da se postigne.“
- „Mi nemamo adekvatan nastavni materijal za tu decu i naravno da se to odražava na moj rad. Ne mogu nikakav pozitivan rezultat da ostvarim.“
- „Rad nastavnika za ovaj posao bi trebalo biti adekvatno plaćen po učinku.“

3. Koje su prednosti inkluzivnog obrazovanja za učenike kojima je potrebna dodatna podrška, a koje za druge učenike?

<p>Individualizovani pristup u učenju</p> <ul style="list-style-type: none"> – „Zadaci su prilagođeni njihovim sposobnostima.“ – „Učenik polako napreduje u zavisnosti od njegovih mogućnosti.“ <p>Bolja socijalizacija učenika kojima se pruža dodatna podrška</p> <ul style="list-style-type: none"> – „Deca su uključena u inkluzivno obrazovanje i na taj način imaju mogućnost da ostvare kontakt sa drugom decom.“ – „Podrška vršnjaka, bolja socijalizacija i motivacija za rad.“ <p>Unapređivanje socijalno-emocionalnih kompetencija učenika kojima nije potrebna dodatna podrška</p> <ul style="list-style-type: none"> – „Ostali učenici upoznaju takvu decu i razvijaju humanost, empatiju i interkulturalno obrazovanje.“ – „Ostala deca razvijaju humanost, toleranciju, uče da cene svoje zdravlje i uvažavaju različitost.“ <p>Neuviđanje prednosti</p> <ul style="list-style-type: none"> – „Vrlo malo prednosti i za jedne i za druge.“ – Defektolog i specijalizovane ustanove bi pružili adekvatniji i bolji sistem obrazovanja za njih.“ – „Nema prednosti! Na hodniku traže sebi slične iz drugih odeljenja.“ – „Učenici sa smetnjama uglavnom ne menjaju svoje navike i ponašanje.“ 	<p>Individualizovani pristup u učenju</p> <ul style="list-style-type: none"> – „Olakšava mu savladavanje predviđenog gradiva.“ <p>Promovisanje različitosti i zajedništva među učenicima</p> <ul style="list-style-type: none"> – „Drugi učenici uče da poštuju različitosti i da bez predrasuda žive sa ljudima koji su sa posebnim potrebama.“ – „Upućeni su na saradnju u radu, razvija se osećaj pripadnosti grupi.“ – „Socijalizacija i jednih i drugih.“ <p>Nema prednosti za učenike kojima je potrebna dodatna podrška</p> <ul style="list-style-type: none"> – „Za učenike sa posebnim potrebama nema prednosti.“ – „Nema prednosti jer nastavnici nisu u dovoljnoj meri obučeni za rad sa takvom decom.“ – „Nema prednosti ni za jedne ni za druge.“ – „Pa ne baš velike, jer im nastavnici i učenici tolerišu, pa oni ne dobijaju dovoljno znanja.“ <p>Nema prednosti za druge učenike</p> <ul style="list-style-type: none"> – „Nema prednosti za ostale učenike jer oni gube mnogo od nastave i ne možemo njima da se posvetimo u dovoljnoj meri.“
--	---

Kod učitelja su dominantniji pozitivniji stavovi o uvođenju inkluzivnog obrazovanja nego kod nastavnika (Tabela 3). Učitelji su inkluzivno obrazovanje percipirali kao izazov i potrebu za usavršavanjem, koje ima pozitivne efekte u pogledu individualizacije nastave i promovisanja različitosti kao jedne od vrednosti inkluzivnog obrazovanja. Prednosti inkluzivnog obrazovanja koje nastavnici uviđaju tiču se ravnopravnog učešća učenika u obrazovnom procesu i bolje socijalizacije učenika kojima je potrebna dodatna podrška. Iako neki odgovori nastavnika ukazuju na prepoznavanje dobrobiti inkluzivnog obrazovanja (individualizovani pristup u učenju i promovisanje različitosti i zajedništva među učenicima), dominantniji su oni odgovori nastavnika koji ukazuju da inkluzivno obrazovanje zahteva njihovo veće angažovanje u realizaciji nastavnog procesa, te da im je rad otežan zbog nedostatka kompetencija i uslova za njenu implementaciju. Shodno tome, neki nastavnici su izrazili stav da je za decu sa potrebom za dodatnom podrškom adekvatniji i bolji sistem obrazovanja u specijalnim školama, kao i to da bi za posao koji rade trebalo biti adekvatnije plaćeni. S druge strane, kod učitelja se prepoznaje nezadovoljstvo zbog nedovoljno dobrih rezultata ostvarenih u radu sa decom koja imaju potrebu za dodatnom podrškom. Shodno

tome, neki učitelji su pedagoškog asistenta prepoznali kao veliku podršku i pomoć u radu, a drugi značaj defektologa kao adekvatnijeg stručnjaka za pružanje kvalitetnije podrške deci kojoj je potrebna dodatna podrška.

Na osnovu odgovora učitelja i nastavnika može se zaključiti da učitelji na inkluzivno obrazovanje gledaju sa šireg aspekta, da je ono važno za učenike sa potrebom za dodatnom podrškom, ali i za druge učenike i celokupno društvo. S druge strane, iako neki odgovori nastavnika ukazuju na prepoznavanje prednosti inkluzivnog obrazovanja (individualizovani pristup u učenju i promovisanje različitosti i zajedništva među učenicima), ipak su dominantniji negativni odgovori. Tačnije, mnogi nastavnici ne uviđaju prednosti inkluzivnog obrazovanja naročito kada je reč o učenicima kojima je potrebna dodatna podrška. Ipak, ohrabruju rezultati koji ukazuju da su neki učitelji i nastavnici inkluzivno obrazovanje prepoznali kao mogućnost za razvijanje samostalnosti dece sa potrebom za dodatnom podrškom i socijalno-emocionalnih kompetencija druge dece.

Preduslovi za razvoj inkluzivne prakse

Na osnovu datih predloga (prikazanih u Tabeli 4) od nastavnika razredne i predmetne nastave se očekivalo da putem tehnike rangiranja odaberu one preduslove koje smatraju najvažnijim za razvoj inkluzivne prakse, tako što - 1 označava -najznačajnije, a 6 - najmanje značajne).

Tabela 4

Stavovi nastavnika razredne i predmetne nastave o preduslovima za razvoj inkluzivne prakse

Preduslovi	–	%	M_o
Manji broj učenika u odeljenjima	60	27.6	1
Saradnja nastavnika i roditelja	15	6.9	4
Opremljenost škole didaktičkim materijalima za inkluzivnu nastavu.	28	12.9	4
Stručno usavršavanje nastavnika	32	14.7	5
Saradnja nastavnika i stručnih saradnika	2	.9	5
Uvođenje pedagoških asistenata	76	35.0	1

Najvažniji preduslov za sprovođenje inkluzivnog obrazovanja prema stavovima učitelja i nastavnika je obezbeđivanje većeg broja pedagoških asistenata i manji broj učenika u odeljenjima. Sledeći preduslov koji smatraju najvažnijim za primenu inkluzivnog obrazovanja je stručno usavršavanje nastavnika, što je u skladu sa prethodnim kvalitativnim pokazateljima. Najmanju važnost učitelji i nastavnici pridaju saradnji nastavnika i stručnih saradnika. Učiteljima i nastavnicima su interpersonalni odnosi sa roditeljima manje značajni, što se može tumačiti kao neuviđanje važnosti saradnje u pogledu implementacije inkluzije ili kao negativno iskustvo u dosadašnjoj saradnji.

Diskusija

Rezultati istraživanja pokazali su da učitelji kao najvažnije kompetencije za inkluzivno obrazovanje smatraju negovanje individualizovanog pristupa u nastavi. Suprotno njima, nastavnici veći značaj pripisuju poštovanju individue, prava i razlika u odnosu na pol, poreklo, kulturu i drugo. Stavove nastavnika o kompetencijama za inkluzivno obrazovanje ispitivao je i Majoko (Majoko, 2019), pri čemu su nastavnici kao najvažnije kompetencije istakli: upravljanje nastavom, principe individualizacije i diferencijalizacije u nastavi, i saradnju. Istraživanjem su dobijene i značajne razlike u stavovima nastavnika razredne i predmetne nastave o kompetencijama koje podrazumevaju personalizovani pristup u nastavi, i to u odnosu na broj pohađanih programa iz oblasti inkluzije. Matović i Spasenović (Matović i Spasenović, 2016) kompetentnost nastavnika vide kao preduslov za rad sa decom sa smetnjama u razvoju i decom iz drugih osetljivih grupa. Shodno tome, potrebno je kod nastavnika razredne i predmetne nastave razvijati svest o važnosti različitih kompetencija usmerenih na oblast inkluzivnog obrazovanja, ali i pružiti im kvalitetnu ponudu stručnih programa u cilju adekvatnije pripreme za rad sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška i unapređivanje inkluzivne prakse.

Iako se inkluzivno obrazovanje već godinama implementira u osnovnim školama širom Srbije, još uvek nije u potpunosti prihvaćeno od strane učitelja i nastavnika. Istraživanjem se došlo se do saznanja da učitelji i nastavnici uglavnom imaju negativne stavove prema inkluzivnom obrazovanju, što su potvrdila i druga istraživanja (Jovanović-Popadić, 2016; Kovač Cerović i sar., 2016). Upoređivanjem odgovora učitelja i nastavnika o prednostima i barijerama implementacije inkluzivnog obrazovanja, došlo se do zaključka da su pozitivnije odgovore davali učitelji. Međutim, rezultati istraživanja koje su sprovele Dimitrova-Radojičić i Čičevska-Jovanova (Dimitrova-Radojičić i Čičevska-Jovanova, 2013) ukazuju suprotno, tj. da su razredni nastavnici imali negativnije stavove prema inkluzivnom obrazovanju od predmetnih nastavnika. Ipak, ohrabruju rezultati novijih istraživanja, koji su pokazali da se stavovi nastavnika i učitelja menjaju i to u pozitivnom smeru (Babić i Dudić, 2018; Mešalić i sar., 2011; Zelina, 2020; Zobenica i Kolundžija, 2019). Rezultati drugih istraživanja potvrđuju da na formiranje stavova nastavnika prema inkluziji utiču faktori kao što su: starost, pol, razred, opšte znanje, obuka i efikasnost nastavnika i prethodno iskustvo (Akalin et al., 2014; Cwirynkalo et al., 2017). S druge strane, neka istraživanja pokazala su da na stav prema inkluziji utiču i veličina razreda, mogućnost dodatnih resursa i podrška porodice u implementaciji inkluzije (Akalin et al., 2014; Monsen et al., 2014). Neki od ovih faktora mogu biti ključni u formiranju negativnih stavova učitelja i nastavnika, te ih treba imati u vidu i prilikom realizovanja budućih istraživanja.

Najzastupljeniji odgovori učitelja i nastavnika u pogledu prednosti inkluzivnog obrazovanja za decu koja imaju potrebu za dodatnom podrškom su: socijalizacija, osamostaljivanje i pomoć u učenju, razvijanje socijalnih veština, a u odnosu na drugu decu: osetljivost prema potrebama drugih, tolerancija i poštovanje različitosti, što su rezultati i drugih istraživanja (Kranjčec Mlinarić i sar., 2016; Rajović i Jovanović, 2013; Skočić Mihić i sar., 2016). Međutim, učitelji i nastavnici uočavaju više nedostatke, nego prednosti u implementaciji inkluzivnog obrazovanja. Kvalitativna analiza je pokazala da neki učitelji i nastavnici smatraju da im je rad sa decom koja imaju potrebu za dodatnom podrškom težak, naporan i bez

pozitivnih ishoda. Rezultati istraživanja su potvrdili da nastavnici ne prepoznaju pozitivne efekte uključivanja dece koja imaju potrebu za dodatnom podrškom (Mešalić i sar., 2011). Većina nastavnika smatra da je najbolje rezultate za decu sa teškoćama u razvoju moguće postići u specijalnim uslovima (Jablan i Maksimović, 2020; Jovanović-Popadić, 2016). Istraživanje koje su sprovele Dimitrova-Radojičić i Čičevska-Jovanova (2013) potvrdilo je da čak 687 učitelja ima potrebu za kontinuiranom pomoći defektologa. I rezultati ovog istraživanja potvrdili su da učitelji i nastavnici smatraju da je defektolog kompetentnija osoba za rad sa decom kojima je potrebna dodatna podrška.

Kao najvažnije preduslove za razvoj inkluzivne prakse učitelji i nastavnici su istakli uvođenje pedagoških asistenata, manji broj učenika u odeljenjima i stručno usavršavanje. Dakle, učiteljima i nastavnicima je izuzetno teško odgovoriti na potrebe učenika kojima je potrebna dodatna podrška. U tom pogledu podrška asistenta može olakšati rad nastavnika u organizovanju i vođenju nastavnog procesa. Neki autori (Bentham & Hutchins, 2006) i njihove analize potvrđuju ulogu pedagoškog asistenta u nastavi kao ključnu za uspešnu inkluziju u školama. Imajući u vidu širok spektar poslova pedagoških asistenata (učesće u razvoju individualnih obrazovnih planova, vođenje evidencije o prisustvu, zdravlju, ponašanju i napretku dece i učenika sa potrebom za dodatnom podrškom, pitanja bezbednosti, rešavanje pitanja iz oblasti zdravstvene i socijalne zaštite romskih učenika, saradnja sa roditeljima, uključenost u timove, sa nastavnicima, stručnom službom, i dr.), njihovo uključivanje i pružanje pomoći je od velikog značaja za unapređivanje inkluzivne prakse (Sekulović i sar., 2016). Nažalost, u Republici Srbiji je još uvek nedovoljno obučenih pedagoških asistenata. U prilog tome govori i činjenica da je samo 12% od ukupno 1.256 osnovnih škola angažovan najmanje jedan pedagoški asistent (Milivojević, 2015). S obzirom na to da je sve veći broj dece obuhvaćen inkluzivnim obrazovanjem, angažovanje pedagoških asistenata će biti neophodno, a to potvrđuju i učitelji i nastavnici, kojima je ova vrsta pomoći najpotrebnija.

S druge strane, Horn i saradnici (Horn et al., 2002) su utvrdili da od broja dece u odeljenju zavisi kvalitet poučavanja i podrške deci kojima je ova vrsta pomoći najpotrebnija (Materrechera, 2018). Zbog velikog broja učenika, učitelji i nastavnici ne mogu u dovoljnoj meri da se posvete učenicima kojima je potrebna dodatna podrška. S druge strane, i nedovoljna pripremljenost nastavnika za rad sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška upućuje na važnost sticanja dodatnih znanja nastavnika (Babić i Dudić, 2018; Sharma et al., 2019). Neki od važnih preduslova koji su u skladu sa drugim istraživanjima su i: individualno prilagođeni materijali za rad (Karamatić-Brčić i Viljac, 2018), motivisanost nastavnika za rad sa decom koja imaju potrebu za dodatnom podrškom (Kranjčec Mlinarić i sar., 2016) i adekvatni materijalni uslovi (Martan, 2018).

Kao najmanje važnim preduslovom za implementaciju inkluzivnog obrazovanja učitelji i nastavnici izdvajaju saradnju sa stručnim saradnicima. U drugim istraživanjima, većina nastavnika je pedagoge i psihologe prepoznala kao ključne aktere u razvijanju inkluzije (Knežević-Florić i sar., 2018; Kovač Cerović i sar., 2016; Nikčević-Milković i sar., 2019). Uzimajući u obzir rezultate istraživanja koji pokazuju da je i pedagozima potrebno usavršavanje u oblasti inkluzije (Kostović i sar., 2011), može se izvesti zaključak da neuviđanje bitnosti saradnje može biti deo lošeg iskustva nastavnika sa stručnim saradnicima. S druge strane, može i biti i suprotno, tj. da je saradnja nastavnika i stručnih saradnika na zavidnom nivou, te da ga zbog toga što je ovaj preduslov zadovoljen u praksi, nastavnici smatraju manje važnim.

Da bi inkluzivno obrazovanje dostiglo visok kvalitet neophodno je stvoriti adekvatne materijalne, tehničke, kadrovske i druge uslove za rad. Osluškivanjem i ispunjavanjem potreba onih koji implementiraju inkluzivno obrazovanje, širenjem uspešnih inkluzivnih praksi i pružanjem kontinuirane podrške, osigurava se bolja spremnost nastavnika za delovanje u skladu sa zahtevima inkluzivnog pristupa obrazovanju.

Zaključak i pedagoške implikacije

Iako je poslednjih decenija u Republici Srbiji postignut određeni napredak u implementaciji inkluzivnog obrazovanja, još uvek se prepoznaje potreba za unapređivanjem inkluzivne prakse. Na osnovu rezultata se može izvesti konkluzija da inkluzivno obrazovanje kod učitelja i nastavnika generiše različita osećanja, stavove, uverenja i iskustva. Negativno orijentisani stavovi i iskustva nastavnika prema učenicima kojima je potrebna dodatna podrška posledica su postojanja pregršta barijera koje je potrebno otkloniti. Zbog nedostatka znanja, veština i iskustva, prepoznaje se otpor učitelja i nastavnika da u potpunosti prihvate inkluzivno obrazovanje. U skladu sa tim, nameću se određene preporuke za unapređivanje inkluzivnog obrazovanja, a neke od njih obuhvataju: (1) unapređivanje inicijalnog obrazovanja nastavnika i učitelja uvođenjem novih predmeta i njihova usklađenost sa potrebama prakse u oblasti inkluzivnog obrazovanja; (2) Sticanje kompetencija nastavnika za podršku razvoju ličnosti učenika i kompetencija za komunikaciju i saradnju, neophodnih za rad sa decom kojima je potrebna dodatna podrška; (3) Obezbeđivanje dovoljnog broja stručnih lica za individualni rad sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška; i (4) Razvijanje saradnje između učitelja, nastavnika, stručnih saradnika i roditelja, kao i širenje i upotreba uspešnih inkluzivnih praksi.

Pružanje saznanja o razvijenosti inkluzivnog obrazovanja je od suštinske važnosti za unapređivanje školske prakse. Uzimajući u obzir ograničenja ovog istraživanja (relativno mali i neujednačen uzorak, nedostatak saznanja o stavovima drugih aktera uključenih direktno ili indirektno u implementaciju inkluzivnog obrazovanja), kao predlog za dalja istraživanja može se izdvojiti ispitivanje stavova stručnih saradnika i roditelja o kompetencijama za inkluzivno obrazovanje, mogućnostima, teškoćama i preduslovima za implementiranje u osnovnim školama. Preporučuje se i ispitivanje inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika, odnosno usklađenost programa u visokoobrazovnim ustanovama sa potrebama inkluzivne prakse u svrhu sveobuhvatne analize i pronalaženja rešenja za uspešniju implementaciju inkluzivnog obrazovanja u Republici Srbiji.

Literatura

- Akalin, S., Demir, S., Sucuoglu, B., Bakkaloglu, H., & Iscen, F. (2014). The Needs of inclusive preschool teachers about inclusive practices. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54, 39-60.
- Aktan, O. (2021). Teachers' opinions towards inclusive education interventions in Turkey. *Anatolian Journal of Education*, 6(1), 29-50. <https://doi.org/10.29333/aje.2021.613a>
- Allday, R. A., Neilsen-Gatti, S., & Hudson, T. M. (2013). Preparation for inclusion in teacher education pre-service curricula. *Teacher Education and Special Education*, 36(4), 298-311. <https://doi.org/10.1177%2F0888406413497485>

- Amr, M., Al-Natour, M., Al-Abdallat, B., & Alkhamra, H. (2016). Primary school teachers' knowledge, attitudes and views on barriers to inclusion in Jordan. *International Journal of Special Education*, 31(1), 67-77.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A Survey into mainstream teachers attitude towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20, 191-211. <https://doi.org/10.1080/713663717>
- Babić, N. i Dudić, A. (2018). Stavovi nastavnika o inkluziji djece s posebnim potrebama. *Educa, časopis za obrazovanje, nauku i kulturu*, 11, 127-134.
- Bentham S., & Hutchins, R. (2006). *Practical tips for teaching assistants*.
- Bukvić, Z. (2014). Teachers competency for inclusive education. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences*, 2(3), 1585-1590. <http://dx.doi.org/10.15405/ejsbs.141>
- Butakor, P. K., Ampadu, E., & Suleiman, S. J. (2020). Analysis of Ghanaian teachers' attitudes toward inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 24(11), 1237-1252. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1512661>
- Cwirynkalo, K., Kisovar-Ivanda, T., Gregory, J., Zyta, A., Arciszewska, A., & Zrilic, S. (2017). Attitudes of Croatian and Polish elementary school teachers towards inclusive education of children with disabilities. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 53, 252-264.
- Derzhavina, V. V., Nikitina, A. A., Makarov, A. L., Piralova, O. F., Korzhanova, A. A., Gruver, N. V., & Mashkin, N. A. (2021). Inclusive education importance and problems for students social integration. *Propósitos y Representaciones*, 9(SPE3), 1130. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9nSPE3.1130>
- Dimitrova-Radojičić, D. i Čičevska-Jovanova, N. (2013). Stavovi nastavnika osnovnih škola o inkluzivnom odgoju i obrazovanju u Republici Makedoniji. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 49, 164-172.
- Đorđević, S. i Đorđević, L. (2014). Teorija i praksa inkluzivnog obrazovanja. U S. Denić (ur.), *Godišnjak učiteljskog fakulteta u Vranju* (str.115-125). Učiteljski fakultet.
- Dorji, R., Bailey, J., Paterson, D., Graham, L., & Miller, J. (2021). Bhutanese teachers' attitudes towards inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 25(5), 545-564. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1563645>
- Dueñas Buey, M. L. (2010). Educación inclusiva. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 358-366. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11538>
- Hebib, E., Antonijević, R., & Ratković, M. (2019). Odlike i pretpostavke razvoja inkluzivne školske prakse. *Nastava i vaspitanje*, 68(3), 315-329. <https://doi.org/10.5937/nasvas1903315H>
- Horn, E., Lieber, J., Sandall, R. S., Schwartz, S. I., & Wolery, A. R. (2002). Classroom models of individualized instruction. In S. L. Odom (Ed.), *Widening the circle: Including children with disabilities in preschool programs* (pp. 46-61). Teachers College Press.
- Jablan, B. Đ. i Maksimović, J. M. (2020). Razvoj inkluzivnog obrazovanja iz ugla nastavničkih kompetencija: Stanje, problemi i perspektive. *Zbornik radova Pedagoškog fakulteta, Užice*, 22, 85-100.
- Janjić, B. (2010). *Zbirka primera inkluzivne prakse*. Ministarstvo prosvete.
- Jovanović-Popadić, A. (2016). Inkluzivno obrazovanje: Ideja i praksa. *Sinteze*, 5(10), 35-46. <https://doi.org/10.5937/sinteze0-12363>
- Karamatić-Brčić, M. i Viljac, T. (2018). Stavovi nastavnika o inkluzivnom odgoju i obrazovanju. *Magistra ladertina*, 13(1), 92-104. <https://doi.org/10.15291/magistra.2815>

- Knežević-Florić, O., Ninković, S., i Tančić, D. N. (2018). Inkluzivno obrazovanje iz perspektive nastavnika-ulože, kompetencije i barijere. *Nastava i vaspitanje*, 67(1), 7-22.
- Kostović, S., Zuković, S., i Borovica, T. (2011). Inkluzivno obrazovanje i školski kontekst. *Nastava i vaspitanje*, 60(3), 406-418. <https://doi.org/10.5937/nasvas1903315H>
- Kovač Cerović, T., Pavlović Babić, D., Jokić, T., Jovanović, O., & Jovanović, V. (2016). First comprehensive monitoring of inclusive education in Serbia: Selected findings. *Challenges and perspectives of inclusive education*, 15-30.
- Kranjčec Mlinarić, J., Žic Ralić, A., i Lisak, N. (2016). Promišljanje učitelja o izazovima i barijerama inkluzije učenika s poteškoćama u razvoju. *Školski vjesnik: časopis za pedagojsku teoriju i praksu*, 65, 233-247.
- Kunc, N. (1992). The need to belong: Rediscovering Maslow's hierarchy of needs. In R. A. Villa, J. S. Thousand, W. Stainback, & S. Stainback (Eds.), *Restructuring for caring and effective education: An administrative guide to creating heterogeneous schools* (pp. 25-39). Brookes Publishing.
- Kusuma, A., & Ramadevi, K. (2013). Inclusive education-teacher competencies. *International Journal of Education*, 1(3), 24-40.
- Kuyini, A. B., Yeboah, K. A., Das, A. K., Alhassan, A. M., & Mangope, B. (2016). Ghanaian teachers: competencies perceived as important for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1009-1023. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145261>
- Lalić, M. i Čerkez, V. Č. (2018). Pedagoško-psihološke kompetencije nastavnika osnovnih škola u procesu primjene inkluzije. *Edusa, časopis za obrazovanje, nauku i kulturu*, 11, 101-106.
- Mag, A. G., Sinfield, S., & Burns, T. (2017). The benefits of inclusive education: new challenges for university teachers. *EDP Sciences*, 121, 1-7. <https://doi.org/10.1051/mateconf/201712112011>
- Majoko, T. (2018). Zimbabwean general education preschool teacher needs in inclusion. *SAGE Open*, 8(2), 1-16. <https://doi.org/10.1177%2F2158244018777568>
- Majoko, T. (2019). Teacher key competencies for inclusive education: Tapping pragmatic realities of Zimbabwean special needs education teachers. *SAGE Open*, 9(1), 1-14. <https://doi.org/10.1177%2F2158244018823455>
- Martan, V. (2018). Pregled istraživanja inkluzivnog odgoja i obrazovanja iz perspektive učitelja i studenata. *Školski vjesnik: časopis za pedagojsku teoriju i praksu*, 67(2), 265-284.
- Materechera, E. K. (2018). Inclusive education: why it poses a dilemma to some teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 24(7), 771-786. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1492640>
- Matović, N., & Spasenović, V. (2016). Teacher professional development in the field of inclusive education: The case of Serbia. *Sodobna pedagogika*, 67(1), 38-53.
- Mešalić, Š., Pehić, I., i Adilović, M. (2011). Inkluzija u praksi iz perspektive osnovnoškolskih nastavnika. *Zbornik radova Islamskog pedagoškog fakulteta u Zenici*, 9(9), 153-170.
- Milivojević, Z. (2015). *Analiza pravnog okvira i aktuelnog statusa i prakse pedagoških asistenata*. Tim za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva Republike Srbije.
- Milošević, A. (2015). *Stilovi rada savremenog nastavnika*. Regionalni centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju.
- Mišković, M. M. (2013). Ka sociološkom utemeljenju inkluzivnog obrazovanja. *Krugovi detinjstva*, 1, 7-15.

- Monsen, J., Ewing, D., & Kwoka, M. (2014). Teachers' Attitudes towards Inclusion, Perceived Adequacy of Support and Classroom Learning Environment. *Learning Environments Research*, 17(1), 113-126. <http://dx.doi.org/10.1007%2Fs10984-013-9144-8>
- Muškinja, O., Lazić, S. i Rista, S. (2011). *Inkluzija između želja i mogućnosti*. Istraživanje pokrajinskog ombudsmana Autonomne pokrajine Vojvodine.
- Muthukrishna, N., & Engelbrecht, P. (2018). Decolonising inclusive education in lower income, Southern African educational contexts. *South African Journal of Education*, 38(4), 1-11. <https://doi.org/10.15700/saje.v38n4a1701>
- Nikčević-Milković, A., Jurković, D. i Perković, L. (2019). Stavovi učitelja i nastavnika Ličko-senjske županije prema inkluziji. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 68(2), 309-329.
- Obrusnikova, I., & Block, M. E. (2020). Historical context and definition of inclusion. In J. A. Haegele, S. R. Hodge, & D. R. Shapiro (Eds.), *Routledge handbook of adapted physical education* (pp. 65-80). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429052675>
- Önder, E., & Güçlü, N. (2014). İlköğretimde okullar arası başarı farklılıklarını azaltmaya yönelik çözüm önerileri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40, 109-132. <http://dx.doi.org/10.15285/EBD.2014409745>
- Operti, R. (2019). Convergencia de perspectiva sobre políticas en educación inclusiva. *Publicaciones*, 49(3), 267-282. [10.30827/publicaciones.v49i3.11413](https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11413)
- Özan, M. B., Şener, G., Polat, H., & Yaraş, Z. (2015). Eğitim sektöründe swot analizi: Elazığ ili örneği. *Harpur Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 125-148.
- Paz-Maldonado, E. (2020). Inclusion educativa del alumnado en situación de discapacidad en la educación superior: Una revisión sistemática. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1), 123-146. <http://dx.doi.org/10.14201/teri.20266>
- Pit-ten Cate, I. M., Markova, M., Krischler, M., & Krolak-Schwerdt, S. (2018). Promoting inclusive education: The role of teachers' competence and attitudes. *Insights into Learning Disabilities*, 15(1), 49-63.
- Pravilnik o ocenjivanju učenika u osnovnom obrazovanju i vaspitanju* (2013). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 67/2013.
- Qvortrup, A., & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803-817. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>
- Rabi, N. M., & Zulkefli, M. Y. (2018). Mainstream teachers' competency requirement for inclusive education program. *International journal of academic research in business and social sciences*, 8(11), 1779-1791. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBS5/v8-i11/5354>
- Radisavljević-Janić, S., Bubanja, I., Lazarević, B., Lazarević, D., i Milanović, T. I. (2018). Stavovi učenika osnovne škole prema inkluziji u nastavi fizičkog vaspitanja. *Nastava i vaspitanje*, 67(2), 235-248. <http://dx.doi.org/10.5937/nasvas1802235R>
- Rajovic, V., & Jovanovic, O. (2013). The barriers to inclusive education: Mapping 10 years of Serbian teachers' attitudes toward inclusive education. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 14(3-4), 78-97. <http://dx.doi.org/10.2478/jsr-2013-001210.2478>
- Schuelka, M. J. (2018). *Implementing inclusive education*. K4D Helpdesk Report. Institute of Development Studies.
- Sharma, U., Armstrong, A. C., Merumeru, L., Simi, J., & Yared, H. (2019). Addressing barriers to implementing inclusive education in the Pacific. *International Journal of Inclusive Education*, 23(1), 65-78. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1514751>

- Skočić Mihić, S., Gabrić, I., i Bošković, S. (2016). Učiteljska uvjerenja o vrijednostima inkluzivnog obrazovanja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 52(1), 30-41. <https://doi.org/10.31299/hrri.52.1.3>
- Smith, R., & Barr, S. (2008). Towards educational inclusion in a contested society: From critical analysis to creative action. *International Journal of Inclusive Education*, 12(4), 401-422. <https://doi.org/10.1080/13603110601145775>
- Sekulović, I., Marković, J. Č., i Jovanović, D. (2016). *Analiza primene afirmativnih mera u oblasti obrazovanja roma i romkinja i preporuke za unapređenje mera*. Vlada Republike Srbije: Tim za socijalno uključivanje i smanjivanje siromaštva.
- Strategija razvoja obrazovanja i vaspitanja* (2012). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 107/2012.
- UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO. http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view/news/a_guide_for_ensuring_inclusion_and_equity_in_education/
- Vilotić, S. (2014). Uloga i kompetencije nastavnika u inkluzivnom procesu. *Nova škola*, 9(1), 76-89.
- Vujačić, M. (2005). Inkluzivno obrazovanje - teorijske osnove i praktična realizacija. *Nastava i vaspitanje*, 54(4-5), 483-496.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2009). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 72/2009, 52/2011 i 55/2013.
- Zelina, M. (2020). Interviews with teachers about inclusive education. *Acta Educationis Generalis*, 10(2), 95-111. <https://doi.org/10.2478/atd-2020-0012>
- Zobenica, A. i Kolundžija, K. (2019). Menjaju li se stavovi nastavnika prema inkluziji?. *Pedagoška stvarnost*, 65(2), 177-185. <https://doi.org/10.19090/ps.2019.2.177-185>

Primljeno: 20. 03. 2021.

Korigovana verzija primljena: 23.07.2021.

Prihvaćeno za štampu: 31.10. 2021.

Inclusive Education in Serbia from the Perspective of Primary School Teachers: Competencies, Benefits, Barriers and Preconditions

Danijela Milošević

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

Jelena Maksimović

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

Abstract *The introduction of inclusive education in the Republic of Serbia has contributed to the development of the principles of humaneness and democracy and the exercise of the right to quality education in regular schools. Given that providing knowledge about the implementation of inclusive education is essential for the advancement of inclusive practice, the aim of our study was to examine teachers' beliefs about the competencies for inclusive education and about the benefits, barriers and preconditions for the advancement of inclusive education in primary schools. The study was conducted with a sample of 216 primary school teachers – teachers of grades 1-4 and subject teachers (grades 5-8) – and an instrument was designed for this purpose. The general findings point to the existence of negative attitudes among teachers towards the introduction of inclusive education in primary schools. There are differences between the beliefs of teachers of grades 1-4 and subject teachers regarding the competencies for inclusive education (a personalized approach to teaching ($t(214)=0,886, p<,01$) and understanding and respecting differences ($t(214)=-1,902, p<,01$)). At the same time, teachers who have attended multiple inclusive education programs have greater awareness of the importance of a personalized approach to teaching for inclusive education ($F(2)=4,754, p<,05$). Insufficient competence and motivation on the part of teachers for working with children who need additional support, as well as difficulties in organizing instruction, are some of the barriers that make teacher's work more difficult in practice. As regards preconditions, the findings suggest that teaching assistants, a smaller number of students per class, and teachers' professional development are crucial for the advancement of inclusive practice. The findings suggest that inclusive education has not yet been sufficiently accepted or adequately implemented in practice. In accordance with these findings, we offer recommendations for improving the preservice education and implicit pedagogy of primary school teachers and for increasing their capacities for the advancement of inclusive practice.*

Keywords: *inclusive education, teacher competencies, primary school teachers, educational possibilities, professional development.*

Инклюзивное образование в Республике Сербии с точки зрения учителей: компетенции, преимущества, барьеры и предпосылки

Даниела Милошевич

Кафедра педагогики, Философский факультет, Нишский университет, Ниш, Сербия

Елена Максимович

Кафедра педагогики, Философский факультет, Нишский университет, Ниш, Сербия

Резюме *Внедрение инклюзивного образования в Республике Сербии способствовало развитию принципов гуманности и демократичности и реализации права на качественное образование в массовых школах. Исходя из предпосылки о том, что предоставление знаний о внедрении инклюзивного образования необходимо для улучшения инклюзивной практики, целью статьи было изучить отношение учителей к компетенциям для инклюзивного образования, преимуществам, препятствиям и предпосылкам для его развития в основных школах. Исследование проведено на примере 216 классных учителей и предметников, а для этого был создан особый инструментарий. Общие выводы свидетельствуют о наличии отрицательного отношения учителей к внедрению инклюзивного образования в основных школах. Результаты показали, что отношения классных учителей и предметников к компетенциям для инклюзивного образования отличаются друг от друга (персонализированный подход в обучении ($t(214) = 0,886, p <, 01$) и понимание и уважение разнообразия ($t(214)) = - 1,902, p <, 01$)). В то же время учителя, посещающие больше программ по инклюзивному образованию, в большей степени признают важность для инклюзивного образования персонализированного подхода к обучению ($F(2)=4754, p<0,05$). Недостаточная компетентность и мотивация учителей к работе с детьми, нуждающимися в дополнительной поддержке и сложная организация обучения являются препятствиями, которые затрудняют работу учителей на практике. Относительно предпосылок было определено, что ключом к развитию инклюзивной практики являются педагогические ассистенты, меньшее число учащихся в классах и профессиональное развитие учителей. Полученные данные свидетельствуют о том, что инклюзивное образование все еще недостаточно признано и адекватно реализовано на практике. В соответствии с полученными данными предлагаются рекомендации по совершенствованию факультетского образования и имплицитной педагогики учителей и усилению их потенциала для развития инклюзивной практики.*

Ключевые слова: *инклюзивное образование, педагогические компетенции, учителя основной школы, образовательные возможности, профессиональное развитие.*

Stavovi budućih vaspitača i učitelja o vrednostima i slabostima saradničkog učenja

Zorica Kovačević¹

Učiteljski fakultet, Univerzitet u Beogradu, Beograd, Srbija

Apstrakt *Savremene obrazovne reforme u svetu učenje u saradnji sa drugima prepoznaju kao ključnu obrazovnu kompetenciju. Istraživanja u svetu u prethodnoj deceniji pitanje značaja saradničkog učenja proširuju i na kontekst univerzitetskog obrazovanja, naročito inicijalnog obrazovanja budućih praktičara u vaspitno-obrazovnoj praksi, s ciljem podizanja nivoa očekivanja od upotrebe takvog načina učenja u praksi. Pozitivna uverenja praktičara o saradničkom učenju, izgrađena tokom univerzitetskog obrazovanja, mogu imati ključni značaj jer ukazuju na predispoziciju praktičara da takav način učenja koriste u svojoj praksi. U radu su predstavljeni rezultati istraživanja koje je imalo cilj da ispita stavove budućih praktičara, vaspitača i učitelja o vrednostima i slabostima saradničkog učenja. Za realizaciju ovoga istraživanja korišćena je deskriptivna metoda sa skaliranjem kao istraživačkom tehnikom. Predstavljeni rezultati istraživanja pokazuju da postoji određena povezanost između zastupljenosti učenja u saradnji sa drugima tokom nastave na fakultetu i uverenja budućih vaspitača i učitelja o vrednostima i slabostima takvog načina učenja i ukazuju na značaj iskustvenog znanja koje budućim praktičarima omogućava da od učenja o saradničkom učenju pređu na učenje putem saradničkog učenja i na koordinaciju onoga što vide i rade tokom svog obrazovanja i onoga što vide i rade u svojoj vaspitno-obrazovnoj praksi.*

Ključne reči: *saradničko učenje, inicijalno obrazovanje vaspitača i učitelja, budući vaspitači i učitelji, obrazovna uverenja.*

Uvod

Pitanje značaja zajedničkog učenja u malim grupama već duže vreme zaokuplja pažnju istraživača u oblasti obrazovanja. Međutim, kada treba preciznije odrediti naziv takvog načina učenja, jasno su uočljiva određena terminološka razmimoilaženja – od toga da se određeni nazivi smatraju sinonimima, preko toga da se često mešaju ili koriste naizmenično, do toga da se čak i neprimereno koriste (Davidson & Major, 2014). S tim u vezi, najčešće se

¹ zorica.kovacevic@uf.bg.ac.rs

upotrebljavaju dva termina: kolaborativno i kooperativno učenje. Prema shvatanju nekih autora (Barkley et al., 2014), termini „kolaborativno“ i „kooperativno“ učenje predstavljaju sinonime, s napomenom da se izraz „kolaborativno“ učenje češće koristi u kontekstu univerzitetskog obrazovanja, a „kooperativno“ učenje u kontekstu osnovnoškolskog obrazovanja. Međutim, mnogi radovi novijeg datuma iz oblasti univerzitetskog obrazovanja opovrgavaju taj stav (Cañabate et al., 2020; DelliCarpini, 2009; Ghufron & Ermawati, 2018; Gisbert et al., 2017; Guillén-Gámez et al., 2020; Healy et al., 2018; Tombak & Altun, 2016). Prema određenim navodima, prateći disciplinarnu liniju, naziv kolaborativno učenje uglavnom se koristi u humanističkim i ponekad u društvenim naukama, dok se naziv kooperativno učenje uglavnom koristi u prirodnim naukama, matematici i inženjerstvu, društvenim naukama i profesionalnim programima (Davidson & Major, 2014). U većem broju studija kolaborativno učenje se posmatra kao širi, opštiji koncept, kojim je obuhvaćeno više pristupa vršnjačkoj saradnji, a među njima i kooperativno učenje, koje se temelji na sistemskoj primeni određenih struktura grupnog rada i propisanim oblicima ponašanja članova grupe koji teže ka istom cilju (Ruys et al., 2011). U tom smislu, kooperativno učenje se smatra više strukturisanim i više fokusiranim oblikom kolaborativnog učenja sa jasnim i odgovornim ulogama dodeljenim svakom članu grupe (Davidson & Major, 2014; DelliCarpini, 2009; Ruys et al., 2012; Sawyer & Obeid, 2017). Kolaborativno učenje se objašnjava kao učenje u kojem dvoje ili više pojedinaca, koji poseduju određene socijalne veštine i motivaciju za zajednički rad, u neformalnom učenju ili profesionalnom kontekstu, koristeći interakciju i pregovaranje, rade zajedno usmereni prema zajedničkom cilju, s mogućnošću preuzimanja fluidnijih, promenljivijih uloga u grupi (Duran & Miquel, 2019; Ruys et al., 2012; Sawyer & Obeid, 2017). Međutim, pojedini autori smatraju da se prema stepenu strukturiranosti različiti modeli kooperativnog učenja mogu kretati od visoke do niske ili nikakve strukturiranosti (Antić, 2010), čime se određenje kooperativnog učenja u značajnoj meri približava određenju kolaborativnog učenja. S obzirom na to da u naučnoj javnosti ne postoji jasan konsenzus u određenju i korišćenju termina o kojima je reč i da etimološki koren i reči *collaboratio* i reči *cooperatio* upućuje na zajednički rad i saradnju, u daljem tekstu ovoga rada biće korišćen termin *saradničko učenje* (SU). Pod njim će se podrazumevati zajedničko učenje dvoje ili više pojedinaca zasnovano na aktivnom učenju, direktnoj interakciji, razmeni i pregovaranju radi ostvarivanja zajedničkog cilja, koje, kao takvo, isključuje ekspozitorno poučavanje zasnovano na transmisiji znanja, individualni rad i kompetetivno učenje.

Teorijske osnove istraživanja

Koreni SU prepoznaju se u kognitivno-razvojnoj teoriji. Pijaže je smatrao da interakcija sa vršnjacima, više nego interakcija sa odraslima, može da ima podsticajnu ulogu na kognitivni razvoj deteta jer mu suočavanje sopstvenih perspektiva sa perspektivama drugih, odnosno nastali „sociokognitivni konflikt“, omogućava da uvidi relativnost vlastitih perspektiva i da uspostavi konsenzus sa perspektivama drugih, čime se podstiče dublje rezonovanje (Johnson & Johnson, 2015; Jovanović i Baucal, 2007; Kami, 1988; Sawyer & Obeid, 2017). Prema teoriji Vigotskog, učenje nije individualna konstrukcija već društvena

kokonstrukcija znanja jer se „*iza svih viših funkcija i njihovih odnosa nalaze (se) socijalni odnosi, realni odnosi među ljudima*“ (Vigotski, 1988: 46). Teorija socijalnog učenja proširuje koncepciju ljudske aktivnosti na kolektivno delovanje. U kolektivnom delovanju pojedinci saraduju da bi zajedno sa drugima postigli ono što ne mogu sami. Dostignuća grupe nisu samo proizvod zajedničkih znanja i veština njenih pojedinačnih članova već i njihove saradnje, te su ona vlasništvo grupe, a ne bilo kog člana pojedinačno (Bandura, 2000). Zajednička verovanja pojedinaca u njihovu kolektivnu moć da dođu do željenih rezultata ključni su element kolektivnog delovanja.

Danas, obrazovne reforme u svetu na svim nivoima vaspitanja i obrazovanja prepoznaju relevantnost SU u različitim aspektima: saradnja jeste ključna kompetencija za društvo znanja, razvija veštine i stavove potrebne za demokratsko društvo, predstavlja motor učenja jer učimo zahvaljujući interakciji sa drugima i vrednu strategiju za inkluzivno i kvalitetno obrazovanje jer koristi razlike među pojedincima kao izvor učenja (Gisbert et al., 2017).

Polazeći od stava da se u kontekstu formalnog obrazovanja pojedinci ne mogu samo grupisati zajedno u nadi da će se saradnja jednostavno dogoditi, poslednjih nekoliko decenija sprovedena su brojna istraživanja o uspehu saradničkog, odnosno kooperativnog učenja, koja se mogu grupisati u tri generacije (Duran & Miquel, 2019). Prva generacija istraživanja bila je usmerena na pitanje efikasnosti saradničkog, odnosno kooperativnog rada u odnosu na kompetitivni i individualni rad. Druga generacija istraživanja bila je usredsređena na efikasnost metoda kooperativnog učenja, a treća na proces interakcije u timovima i analizu razmene i zajedničke aktivnosti među članovima tima. Definisani su principi koji se nalaze u osnovi efikasnog kooperativnog učenja: pozitivna međuzavisnost, individualna odgovornost, promotivna interakcija, odgovarajuća upotreba socijalnih veština i grupna obrada (Johnson & Johnson, 2009; Johnson et al., 1998). Ustanovljene su metode (složene i sofisticirane kooperativne strukture koje zahtevaju početnu obuku) i tehnike (jednostavne kooperativne strukture bez potrebe za početnom obukom) kooperativnog učenja, a među metodama su se istakle: *Jigsaw (slagalica)*, *recipročno podučavanje*, *grupno istraživanje* i *učenje zajedno* (Duran & Miquel, 2019).

Prethodne decenije pojavila su se i istraživanja u svetu koja pitanje značaja SU proširuju i na kontekst tercijalnog, odnosno univerzitetskog obrazovanja. U studijama koje su se bavile procenom vrednosti i slabosti SU iz ugla samih studenata pokazalo se da studenti SU generalno procenjuju kao pozitivno iskustvo. Određeni značaj SU studenti prepoznaju u razvijanju socijalnih veština, osećaju prijatnosti, zadovoljstva i samoeфикаsnosti takvog načina učenja, većoj motivisanosti za učenje i podsticanju kritičkog mišljenja (Cañabate et al., 2020; Ghufon & Ermawati, 2018; Healy et al., 2018; Loes & Pascarella, 2017; Ning & Hornby, 2014; Tombak & Altun, 2016). Međutim, studenti prepoznaju i određene slabe strane SU. Smatraju da o predmetnoj oblasti više saznaju individualnim radom na zadacima i da su ishodi takvog načina učenja niži u odnosu na one koje bi postigli da su radili individualno, da im je za rad u saradničkim aktivnostima potrebno znatno više napora i vremena nego za individualni rad, da se problem javlja ukoliko svi članovi grupe ne razumeju zadatak i ako se pojedini članovi grupe disfunkcionalno ponašaju i daju nejednak doprinos (Gammie & Matson, 2007; Ghufon & Ermawati, 2018; Healy et al., 2018).

Pitanje odnosa studenata prema SU naročito je značajno kada je u pitanju univerzitetsko inicijalno obrazovanje budućih praktičara u vaspitno-obrazovnoj praksi (vaspitača, učitelja, nastavnika...). Osim pitanja doprinosa akademskim postignućima tokom studiranja, značaj SU u univerzitetskom obrazovanju praktičara u vaspitno-obrazovnoj praksi može se sagledati iz još dva važna aspekta. Prvo, SU sa drugim studentima može da bude dobra osnova uspostavljanja saradničkih odnosa i partnerstva sa drugim praktičarima tokom rada u praksi nakon studiranja (Kovačević i sar., 2019). Da bi se razvijala praksa koja odgovara izazovima današnjeg obrazovnog okruženja, neophodno je da praktičari rade zajedno i da uče jedni od drugih jer se na taj način promovise diskusija o načinima razvijanja programa i načinima prevazilaženja poteškoća koje mogu nastati, a samim tim i konsolidacija odluka pojedinih praktičara (Miquel & Duran, 2017). Drugo, kvalitetno iskustvo SU stečeno tokom studiranja za rad u vaspitno-obrazovnoj praksi predstavlja značajnu osnovu za podsticanje i razvijanje SU dece i učenika.

Rezultati jedne studije (Ruys et al., 2010) ukazuju na to da što su stavovi studenta koji se pripremaju za rad u vaspitno-obrazovnoj praksi pozitivniji prema SU kao vlastitom načinu učenja, to su i njihovi stavovi prema SU kao načinu učenja njihovih budućih učenika pozitivniji. Međutim, rezultati iste studije govore o tome da budući praktičari ne vole da sarađuju tokom svog učenja i da SU vrednuju niže od svih ostalih strategija učenja. Autori studije naglašavaju da takvi rezultati mogu imati dve moguće implikacije. Prvo, ukoliko takav stav prema SU budući praktičari prenesu i na svoj stav o saradnji sa svojim kolegama u praksi, biće teže uvesti novine u obrazovno okruženje. Drugo, na modelovanje ponašanja učenika i studenata ne utiče ono što pročitaju ili ono što im nastavnici govore već ono što vide, a kada praktičari nisu otvoreni za saradnju sa kolegama, oni će taj stav preneti i na svoje učenike. Kako su uverenja praktičara povezana sa njihovom stvarnom praksom, autori studije pretpostavljaju da praktičari koji pridaju manji značaj SU u svom učenju, SU smatraju i manje vrednim za svoje učenike. Rezultati su takođe pokazali da nastavnici studenata koji se pripremaju za rad u vaspitno-obrazovnoj praksi imaju znatno pozitivnije predstave o SU od svojih studenata, ali da SU tokom obuke budućih praktičara ne koriste toliko često kao druge strategije. Iz toga proizilazi da nastavnici budućih praktičara u svojoj nastavi obraćaju ograničenu pažnju na obuku svojih studenata za primenu SU u praksi te da se oni mogu suočiti sa problemima korišćenja teorijskih informacija o toj strategiji u praksi, a upravo se poteškoće u primeni SU povezuju sa nedostatkom znanja i razumevanja takvog načina učenja (Gisbert et al., 2017). Ako budući praktičari tokom svog obrazovanja nisu izloženi efikasnim modelima SU, nerealno bi bilo očekivati da se bave SU u svojoj vaspitno-obrazovnoj praksi (DelliCarpini, 2009). Zato budućim praktičarima tokom pripreme za rad u praksi treba omogućiti više prakse i vežbanja u oblasti primene SU (Ruys et al., 2010; Ruys et al., 2011; Tombak & Altun, 2016). Pružanje mogućnosti budućim praktičarima da uđu u ulogu onoga ko uči u saradnji sa drugima može značajno doprineti poboljšanju očekivanja od upotrebe SU (Duran & Miquel, 2019).

Budući praktičari veoma često ne poznaju stvarnu praksu SU. U opisivanju svog iskustva tokom univerzitetskog nastavnog rada sa budućim praktičarima, DelliCarpini (2009) navodi da su oni u stanju da po zahtevu napišu dobre skice/pripreme časova na kojima

se učenicima pruža mogućnost SU. Međutim, u njihovoj praksi u neposrednom radu sa učenicima aktivnosti SU su malo ili nimalo zastupljene. Kada bi tokom časova grupisali učenike, taj grupni rad ne bi imao odlike SU već bi to bilo ono što nazivamo individualni rad u grupama. Iz takvih uvida i rezultata pilot-anquete, koja je na skromnom uzorku pokazala da veoma mali broj nastavnika u inicijalnom obrazovanju budućih praktičara u svom radu sa studentima koristi SU i da grupni rad koji su morali da primene u svojoj praksi nikada nije imao jasnu svrhu, proizašla je studija u kojoj su nastavnici u inicijalnom obrazovanju budućih praktičara bili uključeni u aktivnosti: 1) izgradnje metakognitivne svesti o kooperativnom učenju i 2) dobro strukturisanog i slabije strukturisanog SU. Rezultati te studije su pokazali da negativna iskustva nastavnika i nedostatak podrške i osećaja samoefikasnosti doprinose niskoj zastupljenosti SU u njihovim učionicama. Izloženost efikasnim modelima SU, konstruktivistički pristup učenju i kritička analiza strategije, zajedno sa mogućnošću uključivanja u aktivnosti SU, pružili su nastavnicima obuhvaćenim tom studijom osećaj efikasnosti, a istinsko razumevanje takvog načina učenja omogućilo im je da ga odaberu i koriste kada je to potrebno u svojim učionicama.

Očekivanja od SU povezana su sa konceptima koje praktičari imaju o procesu učenja i poučavanja u kontekstu SU i njihovom ulogu u tom procesu, koja zahteva specifične profesionalne kompetencije (Gisbert et al., 2017). Što su stepen poznavanja koncepta SU i razvoj profesionalnih kompetencija neophodnih za organizovanje ovakvog načina učenja viši, to će i praktičari prema njemu imati povoljnije stavove i lakše ga implementirati u svojoj praksi. Kako su i sami proveli više godina kao studenti, praktičari su izgradili određeni koncept učenja i poučavanja koji se često zasniva na njihovom iskustvu poučavanja kao procesa prenošenja i učenja kao procesa primanja gotovih znanja, uz minimalnu mogućnost angažovanja u učenju jednih od drugih (DelliCarpini, 2009; Ruys et al., 2010). Zbog toga se metodama učenja i poučavanja zasnovanim na sociokonstruktivističkoj paradigmi mora dati istaknuta uloga u inicijalnom obrazovanju praktičara. U prilog takvoj tvrdnji idu i rezultati istraživanja (Buchs et al., 2017; Ruys et al., 2010) koji pokazuju da su praktičari koji učenje shvataju kao konstrukciju znanja u društvenim interakcijama upravo oni koji procenjuju da često organizuju situacije SU u svojoj praksi. S druge strane, praktičari koji shvataju učenje kao proces transmisije znanja procenjuju da češće organizuju situacije učenja za koje je karakteristično prenošenje znanja na učenike i individualni rad učenika.

Za pripremu praktičara za uspešnu primenu SU u praksi presudan je njihov profesionalni razvoj tokom inicijalnog obrazovanja i profesionalnog usavršavanja nakon njega. Za vreme inicijalnog obrazovanja, razvoj profesionalnih kompetencija budućih praktičara za primenu SU univerzitetski nastavnici mogu podržati na dva nivoa: sadržajima svojih predavanja (obrazovanje prvog reda) i primenom SU studenata na sopstvenim časovima (obrazovanje drugog reda) (Ruys et al., 2010). Zato, rezultati inicijativa osmišljenih s ciljem da se razvije inicijalno obrazovanje praktičara ukazuju na potrebu razmatranja najmanje dva elementa: korišćenje iskustvenog znanja koje omogućava budućim praktičarima da od učenja o SU pređu na učenje putem SU i koordinaciju onoga što budući praktičari vide i rade tokom svog obrazovanja i onoga što vide i rade u svojim učionicama u praksi (Duran & Miquel, 2019; Gisbert et al., 2017). Iz takvih nalaza proizašla je istraživačka studija (Gisbert

et al., 2017) sa dve grupe budućih praktičara, od kojih je jedna prošla samo konceptualnu obuku, a druga je, osim konceptualne obuke, iskusila i SU u aktivnostima vršnjačkog podučavanja. Rezultati te studije su pokazali da konceptualna obuka i iskustvo SU zajedno direktno utiču na poboljšanje očekivanja uspeha SU kod budućih praktičara i njihovu predispoziciju da ga koriste u svojoj praksi u budućnosti.

Pomenuti teorijski i empirijski nalazi govore u prilog tezi da su obrazovna uverenja praktičara o SU povezana sa njihovom stvarnom praksom i da imaju ključnu važnost tokom njihovog inicijalnog obrazovanja, profesionalnog razvoja i sprovođenja obrazovnih reformi (Baloche & Brody, 2017; Ruys et al., 2010). Međutim, istraživanja obrazovnih uverenja praktičara u obrazovanju o SU kod nas su retka (Ilić, 2016; Kovačević i sar., 2021), dok istraživanja odnosa budućih praktičara prema SU kod nas gotovo da i ne postoje. Postojeća istraživanja SU u kontekstu tercijalnog obrazovanja kod nas uglavnom se odnose na akademska postignuća studenata (Čavić i sar., 2019) ili na učenje pomoću različitih digitalnih platformi (Gajić i Maenza, 2020; Eraković i Lazović, 2017; Eraković i Lazović, 2020). Zato bi bilo značajno ispitati kakav odnos budući praktičari, odnosno studenti koji se pripremaju za rad u vaspitno-obrazovnoj praksi kod nas imaju prema SU.

Metodologija istraživanja

Sprovedeno je empirijsko istraživanje koje je imalo cilj da ispita stavove studenta Učiteljskog fakulteta u Beogradu o SU tokom nastave na osnovnim akademskim studijama. Tako definisan cilj istraživanja operacionalizovan je sledećim istraživačkim zadacima: 1) ispitati percepciju studenta o zastupljenosti SU tokom nastave na Fakultetu; 2) ispitati stavove studenta o vrednostima i slabostima SU. U ovom radu biće prikazani rezultati istraživanja drugog istraživačkog zadatka.

Za realizaciju ovoga istraživanja korišćena je deskriptivna metoda sa anketiranjem i skaliranjem kao istraživačkim tehnikama. Stavovi studenata o SU ispitani su pomoću anketnog upitnika, a u okviru njega su stavovi studenta o vrednostima i slabostima SU istraženi pomoću dve skale procene Likertovog tipa (SP-V i SP-S), koje su sačinjene za potrebe sličnog istraživanja (Kovačević i sar., 2021). Ajtemi u obe skale procene formulisani su u obliku tvrdnji koje se odnose na vrednosti, odnosno slabosti SU. Zaokruživanjem jednog od brojeva na skali od 1 do 5 studenti su iskazivali svoj stepen slaganja sa određenim tvrdnjama (1 – uopšte se ne slažem, 2 – ne slažem se, 3 – delimično se slažem, 4 – slažem se, 5 – u potpunosti se slažem). Unutrašnja saglasnost skala utvrđena je pomoću Krombahovog koeficijenta alfa. U pomenutom sličnom istraživanju izračunati Krombahov koeficijent alfa za skalu koja se odnosi na ispitivanje stavova o vrednostima SU imao je vrednost 0,87, a za skalu koja se odnosi na ispitivanje stavova o slabostima SU vrednost 0,90. U ovom istraživanju izračunati Krombahov koeficijent alfa za obe skale ima vrednost 0,83.

Kada je u pitanju priprema praktičara za uspešnu primenu SU u praksi i izgrađivanje obrazovnih uverenja o SU, u različitim teorijskim i empirijskim studijama ističe se značaj profesionalnog razvoja praktičara tokom njihovog inicijalnog obrazovanja s posebnim akcentom na konceptualnu obuku i iskustvo SU za vreme univerzitetske nastave. Na UFB se

obrazuju praktičari za neposredan vaspitno-obrazovni rad sa decom od tri do deset godina na dva različita programa osnovnih i master akademskih studija – osnovne akademske studije za obrazovanje vaspitača za rad sa decom od tri godine do polaska u školu i osnovne akademske studije za obrazovanje učitelja sa rad sa decom u mlađim razredima osnovne škole. Razlike u programima ta dva smera uslovljene su razvojnim karakteristikama dece predškolskog i mlađeg osnovnoškolskog uzrasta i različitim programskim koncepcijama predškolskog i osnovnoškolskog vaspitanja i obrazovanja. Na I godini studija (GS) studenti oba smera izučavaju teorijsko-metodološke predmete sa gotovo identičnim studijskim programima. Od II GS se javljaju značajna razilaženja u programima studija različitih smerova. Na II GS studenti UFB se na teorijsko-metodološkim i naučno/umetničko-stručnim predmetima, a od III godine i na stručno-aplikativnim predmetima, upoznaju sa programskim koncepcijama predškolskog, odnosno osnovnoškolskog vaspitanja i obrazovanja, ovladavaju pedagoškim i didaktičko-metodičkim strategijama razvijanja programa specifičnim za određenu koncepciju i kontekst vaspitno-obrazovnog procesa i grade određeni odnos prema različitim načinima učenja i poučavanja. Zbog toga će rezultati sprovedenog istraživanja biti prikazani i analizirani u odnosu na dve nezavisne varijable: studijski program (osnovne akademske studije za obrazovanje vaspitača i osnovne akademske studije za obrazovanje učitelja) i godina studija (GS). Istraživanjem su obuhvaćena 422 studenta UFB na samom početku akademske 2018/19. godine, dakle u uslovima redovne univerzitetske nastave. Struktura uzorka istraživanja prikazana je Tabelom 1.

Tabela 1

Struktura uzorka istraživanja

Godina studija (GS)	Obrazovanje vaspitača	Obrazovanje učitelja	Ukupno
Završena I GS	67	63	130
Završena II GS	65	60	125
Završena III GS	60	54	114
Završena IV GS	21	32	53
Ukupno	213	209	422

U skladu sa postavljenim ciljem i zadatkom istraživanja i načinom prikupljanja podataka, korišćene su sledeće statističke mere i postupci obrade podataka: t-test radi poređenja srednje vrednosti neprekidne promenljive u dve različite grupe i jednofaktorska analiza varijansi (jednofaktorska ANOVA različitih grupa s naknadnim testovima) radi poređenja srednje vrednosti neprekidne promenljive u više od tri grupe.

Rezultati i diskusija

Dolaskom na UFB, studenti oba smera se na nastavi različitih studijskih disciplina u manjoj ili većoj meri susreću sa SU sa drugim studentima i tom prilikom takav način učenja doživljavaju na različite načine (Kovačević i sar., 2019). Rezultati dobijeni pomoću skale procene (SP-V) pokazuju da se studenti UFB u veoma visokoj meri slažu sa tvrdnja-

ma koje se odnose na vrednosti saradničkog učenja (VSU). Rezultati za celokupan uzorak predstavljeni su Tabelom 2. Na osnovu prikazanih rezultata, može se uočiti da su studenti UFB najveći stepen slaganja iskazali za tvrdnje koje se odnose na razmenu sa drugima i uvažavanje različitosti u stavovima i perspektivama (1–4), da se u nešto manjoj meri slažu sa tvrdnjama koje se odnose na socijalnu dobrobit (5–7), a najmanje sa tvrdnjama koje se tiču personalne dobrobiti (8–10). Rezultati ovog istraživanja se podudaraju sa rezultatima drugih sličnih istraživanja koji su pokazali da studenti u ocrtavanju najvrednijih aspekata SU ističu vršnjačko učenje i socijalnu interakciju (Healy et al., 2018), odnosno da im SU omogućava da lakše izraze i razmene ideje sa drugima (Ghufron & Ermawati, 2018). Interesantno je da su studenti u ovom istraživanju iskazali najmanji stepen slaganja sa tvrdnjom da im SU omogućava da uoče snage i slabosti drugih ($M = 3,29$), dok su u jednom od pomenutih istraživanja (Healy et al., 2018) studenti najveći stepen slaganja iskazali upravo sa tvrdnjom da im je grupni rad pomogao da upoznaju druge studente ($M = 4,20$). Dok su u pomenutom istraživanju studenti kroz jedan instrument iskazivali svoje slaganje sa tvrdnjama koje su se odnosile i na ono što bismo mogli nazvati vrednostima i na ono što bismo mogli nazvati slabostima SU, u ovom istraživanju studentima je bilo ponuđeno da se posebno izjasne o vrednostima, a posebno o slabostima SU. Moguće razlike u dobijenim rezultatima mogle bi se objasniti time da su u našem istraživanju studenti takvu tvrdnju o SU, u odnosu na sve ostale ponuđene tvrdnje, u najmanjoj meri doživeli kao vrednost SU.

Tabela 2

Stepen slaganja studenata UFB sa tvrdnjama koje se odnose na vrednosti SU

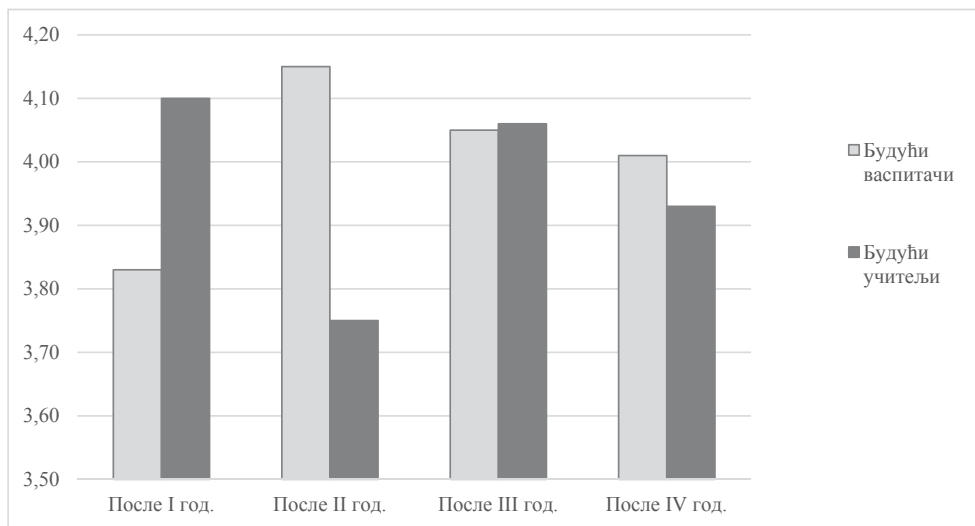
SU sa drugim studentima omogućuje mi:	M
1. razmenu znanja, iskustava, stavova, verovanja...	4,33
2. da se suočim sa drugačijim perspektivama, stavovima, uverenjima.	4,26
3. da učim da razumem i uvažavam tuđa gledišta.	4,23
4. da suprotstavljanjem različitih gledišta preispitam i unapredim svoja dosadašnja znanja, iskustva, uverenja...	4,20
5. da razvijem veštine argumentovanja i pregovaranja.	4,12
6. da razvijam prijateljstva.	4,11
7. da razvijam i jačam osećaj pripadnosti grupi i prihvaćenosti.	3,87
8. da uočim svoje snage, ali i svoje slabosti.	3,85
9. da jačam svoje individualne kapacitete kako bih kasnije, u nekim drugim situacijama, bio/la u stanju da učim i radim individualno.	3,75
10. da razvijam svoju odgovornost jer znam da drugi studenti računaju na moj rad i zalaganje.	3,75
11. da uočim snage i slabosti drugih.	3,29

T-testom nezavisnih uzoraka utvrđeno je da razlika koja postoji u stepenu slaganja budućih vaspitača ($M = 4,01$) i budućih učitelja ($M = 3,96$) sa tvrdnjama koje se odnose na vrednosti SU (VSU) nije statistički značajna: $t = 0,774$; $p = 0,440$. Analizom varijanse (ANOVA) utvrđeno je i da razlike koje postoje u stepenu slaganja studenta završene I GS ($M = 3,96$), završene II GS ($M = 3,96$), završene III GS ($M = 4,06$) i završene IV GS ($M = 3,96$) sa tvrdnjama

koje se odnose na VSU takođe nisu statistički značajne: $F = 0,685$; $p = 0,562$. Međutim, analiza dobijenih podataka prema različitim smerovima i prema različitim GS daje precizniju sliku o tome kako studenti UFB tokom studija na različitim smerovima grade svoj odnos prema VSU (Grafikon 1).

Grafikon 1

Lično viđenje VSU – procena studenata



Posmatrajući rezultate prikazane Grafikonom 1 može se uočiti da postoje određene razlike u stepenu slaganja sa tvrdnjama koje se odnose na VSU i između studenata različitih smerova i između studenata različitih GS u okviru istog smera. Nakon I GS veći stepen slaganja sa tvrdnjama koje se odnose na VSU iskazali su budući učitelji. T-testom nezavisnih uzoraka utvrđeno je da je razlika koja postoji u stepenu slaganja budućih vaspitača ($M = 3,84$) i budućih učitelja ($M = 4,10$) sa tvrdnjama koje se odnose na VSU nakon završene I GS statistički značajna: $t = 2,832$; $p = 0,005$. Nakon II GS veći stepen slaganja sa tvrdnjama koje se odnose na VSU iskazali su budući vaspitači. T-testom nezavisnih uzoraka utvrđeno je da je pomenuta razlika koja postoji u stepenu slaganja budućih vaspitača ($M = 4,15$) i budućih učitelja ($M = 3,75$) sa tvrdnjama koje se odnose na VSU nakon završene II GS statistički značajna: $t = 4,347$; $p = 0,000$. Nakon III i IV GS razlike u stepenu slaganja sa tvrdnjama koje se odnose na VSU nisu toliko izražene između studenata različitih smerova. Na osnovu prikazanih rezultata između studenata istog smera a različitih GS, može se uočiti da se značajne promene dešavaju upravo nakon II GS. Na smeru za obrazovanje vaspitača studenti nakon II, III i IV GS u većoj meri se slažu sa tvrdnjama koje se odnose na VSU nego studenti nakon I GS. Analizom varijanse (ANOVA) utvrđeno je da su pomenute razlike statistički značajne: $F = 3,213$; $p = 0,024$. Naknadna poređenja pomoću LSD testa pokazuju da se srednja vrednost grupe završena I GS ($M = 3,83$) značajno razlikuje od srednjih vrednosti grupa završena II

GS ($M = 4,15$) i završena III GS ($M = 4,05$). Studenti na smeru za učitelje nakon II GS iskazuju najmanji stepen slaganja sa tvrdnjama koje se odnose na VSU, dok se posle III i IV GS stepen njihovog slaganja sa tvrdnjama koje se odnose na VSU približava vrednostima iskazanim nakon I GS. Analizom varijanse (ANOVA) utvrđeno je da su i te razlike statistički značajne: $F = 4,517$; $p = 0,004$. Naknadna poređenja pomoću LSD testa pokazuju da se srednja vrednost grupe završena II GS ($M = 3,75$) značajno razlikuje od srednjih vrednosti grupa završena I GS ($M = 4,10$) i završena III GS ($M = 4,06$).

Rezultati dobijeni pomoću skale procene (SP-5) pokazuju da se studenti UFB u značajnoj meri slažu i sa tvrdnjama koje se odnose na slabosti saradničkog učenja (SSU), ali svakako u manjoj meri nego sa tvrdnjama koje su se odnosile na VSU. Rezultati za celokupan uzorak predstavljeni su tabelom 3. Na osnovu prikazanih rezultata može se uočiti da su studenti UF najveći stepen slaganja iskazali kada su u pitanju tvrdnje da se tokom SU ne zalažu svi podjednako i da se SU svodi na rad nekih pojedinaca (5–8), a da su nešto manji stepen slaganja iskazali sa tvrdnjama da se tokom SU ne osećaju svi prijatno (2–4). Najmanji stepen slaganja studenti su iskazali sa tvrdnjom da se SU često svede na „bučan nered“. U odnosu na druga istraživanja, rezultati ovog istraživanja potvrđuju da se fenomen „slobodnih jahača“ (Healy et al., 2018; Opdecam & Everaert, 2018; Ruys et al., 2010; Ruys et al., 2011) najčešće ističe kao slabost SU (SSU).

Tabela 3

Stepen slaganja studenata UFB sa tvrdnjama koje se odnose na SSU

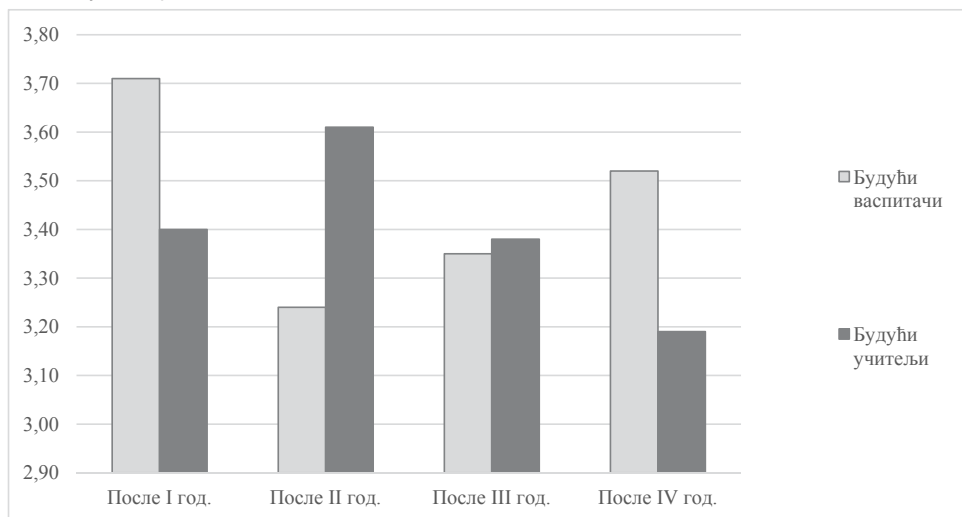
SU:	M
1. često se svede na „bučan nered“.	2,95
2. nije poželjna situacija učenja za neku decu, učenike, studente jer imaju osećaj da drugi zloupotrebljavaju njihovu odgovornost i znanje.	3,26
3. nije prijatno svim pojedincima jer nisu svi spremni da „priznaju“ da im nešto nije jasno i da traže dodatno objašnjenje – ne osećaju da vlada međusobno poverenje i poštovanje među decom, učenicima, studentima...	3,33
4. ponekad nije prijatna situacija za učenje jer neki pojedinci imaju tendenciju da odbijaju zajednička razmatranja i da drugima nameću svoje ideje, rešenja, gledišta...	3,48
5. neki pojedinci (deca, učenici...) doživljavaju kao vreme za zabavu, a ne kao vreme za učenje.	3,49
6. neki pojedinci vide kao šansu da dobiju pohvale, priznanja, više bodova ili više ocene nego u situacijama kada rade individualno jer misle da drugi nešto bolje umeju ili više znaju od njih.	3,60
7. često se svede na rad samo pojedine dece, učenika, studenata..., dok drugi vreme zajedničkog učenja doživljavaju kao „besplatnu vožnju“.	3,68
8. nije uvek situacija kvalitetnog učenja jer nije svim pojedincima podjednako stalo do uspeha tima, do toga da pomažu jedni drugima, da razmenjuju znanja i uverenja i da traže najbolja zajednička rešenja.	3,70

T-testom nezavisnih uzoraka utvrđeno je da razlika koja postoji u stepenu slaganja budućih vaspitača ($M = 3,45$) i budućih učitelja ($M = 3,42$) sa tvrdnjama koje se odnose na SSU nije statistički značajna: $t = 0,299$; $p = 0,765$. Analizom varijanse (ANOVA) utvrđeno je i da razlike koje postoje u stepenu slaganja studenta završene I GS ($M = 3,56$), završene II GS ($M = 3,41$), završene III GS ($M = 3,36$) i završene IV GS ($M = 3,33$) sa tvrdnjama koje se odnose

na SSU takođe nisu statistički značajne: $F = 2,153$; $p = 0,093$. Međutim, analiza dobijenih podataka prema različitim smerovima i prema različitim GS daje precizniju sliku o tome kako studenti UFB tokom studija na različitim smerovima vide SSU (Grafikon 2).

Grafikon 2

Lično viđenje SSU – procena studenata



Posmatrajući rezultate prikazane Grafikonom 2, može se uočiti da postoje određene razlike i u stepenu slaganja studenata sa tvrdnjama koje se odnose na SSU. Nakon I GS veći stepen slaganja sa tvrdnjama koje se odnose na SSU iskazali su budući vaspitači. T-testom nezavisnih uzoraka utvrđeno je da je razlika koja postoji u stepenu slaganja budućih vaspitača ($M = 3,71$) i budućih učitelja ($M = 3,41$) sa tvrdnjama koje se odnose na SSU nakon završene I GS statistički značajna: $t = 2,274$; $p = 0,025$. Nakon II GS veći stepen slaganja sa tvrdnjama koje se odnose na SSU iskazali su budući učitelji. T-testom nezavisnih uzoraka utvrđeno je da je razlika koja postoji u stepenu slaganja budućih vaspitača ($M = 3,24$) i budućih učitelja ($M = 3,61$) sa tvrdnjama koje se odnose na SSU nakon završene II GS statistički značajna: $t = 2,888$; $p = 0,005$. Nakon III GS razlike u stepenu slaganja sa tvrdnjama koje se odnose na SSU nisu toliko izražene između studenta različitih smerova. Interesantno je da nakon IV GS budući vaspitači ponovo iskazuju veći stepen slaganja, nego budući učitelji, sa tvrdnjama koje se odnose na SSU. Međutim, izračunavanjem T-testa nezavisnih uzoraka utvrđeno je da razlike koje postoje u stepenu slaganja budućih vaspitača i budućih učitelja sa tvrdnjama koje se odnose na SSU nakon završene III i IV GS nisu statistički značajne. Na osnovu prikazanih rezultata između studenta istog smera a različitih godina studija, može se ponovo uočiti da određene promene u odnosu studenata prema SSU nastaju nakon II GS na oba smera, ali i nakon IV GS. Na smeru za obrazovanje vaspitača studenti se nakon I GS u većoj meri slažu sa tvrdnjama koje se odnose na SSU, u odnosu na kasnije GS. Analizom varijanse (ANOVA) utvrđeno je da je pomenuta razlika statistički značajna: $F = 5,240$;

$p = 0,002$. Naknadna poređenja pomoću LSD testa pokazuju da se srednja vrednost grupe završena I GS ($M = 3,71$) značajno razlikuje od srednjih vrednosti grupa završena II GS ($M = 3,24$) i završena III GS ($M = 3,35$). Studenti na smeru za učitelje nakon II GS iskazuju najveći stepen slaganja sa tvrdnjama koje se odnose na SSU u odnosu na ostale GS. Međutim, analizom varijanse (ANOVA) utvrđeno je uočena razlika nije statistički značajna.

Na osnovu prikazanih rezultata može se primetiti da se odnos studenata UFB prema SU na oba studijska programa menja tokom vremena. Rezultati istraživanja pokazuju da se najznačajnije promene u građenju odnosa prema SU na oba studijska programa dešavaju tokom II GS. Te promene se ogledaju u tome što nakon završene II GS studenti na programu za obrazovanje vaspitača u značajno većoj meri prepoznaju VSU nego studenti istog programa nakon završene I GS, dok studenti na programu za obrazovanje učitelja u značajno manjoj meri prepoznaju VSU nego studenti istog programa nakon završene I GS. Obrnuto proporcionalni rezultati za SSU takođe govore u prilog istog nalaza. Dakle, nakon završene II GS studenti na programu za obrazovanje vaspitača slažu se u značajno manjoj meri sa tvrdnjama koje govore o SSU nego studenti istog programa nakon završene I GS, dok se na programu za obrazovanje učitelja studenti nakon II GS u većoj meri slažu sa tvrdnjama koje govore o SSU u odnosu na studente istog programa nakon završene I GS.

Promene koje se tokom II GS dešavaju u odnosu studenata prema SU mogle bi se objasniti različitim konceptualnom obukom na II GS, koja je u određenoj meri oblikovana različitim programskim koncepcijama predškolskog, odnosno osnovnoškolskog vaspitanja i obrazovanja. U kontekstualno primerenoj praksi, postavljenoj na konceptijskim postavkama *Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – Godine uzleta* u kojima je razvijanje i negovanje otvorenosti za saradnju jedan od opštih ciljeva, interakcija sa vršnjacima predstavlja ključni element razvijanja realnog programa. U okruženju koje poziva na saradnju u zajedničkim aktivnostima deca se podstiču i ohrabruju da razmenjuju znanja i iskustva, razvijaju dijalog, razumeju i uvažavaju tuđe stanovište, preuzimaju nove uloge i odgovornosti, razrešavaju konflikte i pružaju pomoć i podršku vršnjacima (*Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*, 2018). Na taj način, učenje zasnovano na saradnji i razmeni sa vršnjacima posmatra se, osim kao učenje vlastitim delanjem, i kao osnovni način učenja dece predškolskog uzrasta. Međutim, u programima nastave i učenja, na kojima se zasniva nastava u mlađim razredima osnovne škole i u kojima se obrazovanje shvata kao sredstvo za ostvarivanje određenih ishoda definisanih kao funkcionalno znanje svakog pojedinačnog učenika (*Pravilnik o planu nastave i učenja za prvi ciklus osnovnog obrazovanja i vaspitanja i programu nastave i učenja za prvi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja*, 2017), učenje u saradnji sa vršnjacima posmatra se samo kao jedan od načina učenja. U vezi sa tim, različit odnos budućih vaspitača i učitelja tokom II GS može se povezati sa različitim shvatanjem učenja i obrazovanja u odgovarajućim programskim koncepcijama koje su zasnovane na različitim teorijsko-vrednosnim polazištima i sa značajem koji je u njima dat SU. Usmereni na teorijske postavke sociokulturne teorije, buduću vaspitači u značajno većoj meri nego buduću učitelji prepoznaju VSU. Buduću učitelji, usmereni na koncepciju programa koja obrazovanje shvata kao sredstvo za ostvarivanje određenih ishoda, VSU prepoznaju u meri u kojoj ono doprinosi individualnom razvoju dece i procesu ovladavanja određenim znanja. Konstataciju da programska koncepcija s kojom pojedinac može biti

suočen i na koju može biti kontinuirano usmeravan može značajno uticati na izgrađivanje njegovog vrednosnog sistema potvrđuju i nalazi istraživanja koji govore o tome da naši praktičari, to jest vaspitači i učitelji zaposleni u našim vrtićima i školama, imaju gotovo jednak odnos prema SU kao i studenti, odnosno budući vaspitači i učitelji, nakon završene II GS UFB (Kovačević i sar., 2021).

Razlikama u konceptualnoj obuci mogu se objasniti razlike koje postoje u odnosu budućih vaspitača i budućih učitelja prema SU nakon II godine, ali ne i nakon I GS jer je program studija na prvoj godini fakulteta za teorijsko-metodološku grupu predmeta isti za oba smera. U ovom trenutku i nakon ovog istraživanja otvara se pitanje da li su studenti I GS oba studijska programa „poneli“ sa sobom različit odnos prema SU i zadržali ga tokom I GS. S tim u vezi, kao propust u realizaciji ovog istraživanja može se izdvojiti to što ovim istraživanjem nisu obuhvaćeni i studenti I GS na samom početku njihovog studiranja. Međutim, bez obzira na prethodno otvoreno pitanje, rezultati istraživanja prvog istraživačkog zadatka (Kovačević i sar., 2019) mogu ukazivati na drugačije objašnjenje. Budući vaspitači su nakon I GS značajno niže procenili zastupljenost SU na nastavi na fakultetu nego budući učitelji. Iako je program nastave ključnih studijskih predmeta isti, kontekst u kojem se realizuje nastava tih predmeta delimično je drugačiji jer nastavu na različitim smerovima realizuju različiti nastavnici. Iz rezultata koji pokazuju da studenti različitih smerova različito procenjuju učestalost SU tokom nastave na fakultetu proizilazi da različiti nastavnici pružaju različite mogućnosti svojim studentima da uđu u ulogu onoga koji uči u saradnji sa drugima, što dalje može voditi ka izgradnji različitih očekivanja od upotrebe SU i različitih obrazovnih uverenja o SU (Duran & Miquel, 2019). Nedovoljna izloženost budućih vaspitača situacijama SU na I GS i budućih učitelja na II GS (Kovačević i sar., 2019) može uzrokovati nedostatak znanja i razumevanja takvog načina učenja (Gisbert et al., 2017), čime se može objasniti značajno slabije identifikovanje VSU, a izraženije identifikovanje SSU tih grupa studenata. Rezultati ovog istraživanja u određenoj meri korespondiraju sa rezultatima studije (Gisbert et al., 2017) koja je pokazala da konceptualna obuka i iskustvo SU zajedno imaju značajan uticaj na poboljšanje očekivanja uspeha SU kod budućih praktičara.

Zaključak

Rezultati ovog istraživanja ukazuju na povezanost iskustva SU budućih vaspitača i učitelja za vreme univerzitetskog obrazovanja i njihovih uverenja o vrednostima takvog načina učenja. Pozitivna uverenja o SU, izgrađena kod studenata – budućih praktičara tokom pripreme za neposredan rad sa decom, mogu imati ključni značaj jer ukazuju na njihovu predispoziciju da takav način učenja smatraju vrednim i za svoje i za učenje svoje dece i učenika i da ga koriste u svojoj praksi (Baloché & Brody, 2017; DelliCarpini, 2009; Duran & Miquel, 2019; Gisbert et al., 2017; Ruys et al., 2010). Sociokonstruktivistički pristup učenju i poučavanju, mogućnost uključivanja u aktivnosti SU i kritička analiza iskušenih strategija učenja pružaju pojedincima osećaj efikasnosti, istinsko razumevanje takvog načina učenja i doprinosi razvoju profesionalnih kompetencija neophodnih za njegovu lakšu implementaciju u praksi (Gisbert et al., 2017). Sama konceptualna obuka jeste značajna i neophodna, ali ne i dovoljna da bi određen način učenja, metoda ili strategija bili implementirani u praksi.

Zato je tokom inicijalnog obrazovanja treba podržati razvoj profesionalnih kompetencija budućih vaspitača, učitelja, nastavnika, profesora za primenu SU na dva nivoa – na nivou sadržaja nastave (konceptualna obuka) i na nivou primene SU u samoj realizaciji nastave (iskustvena ili praktična obuka). Takav pristup obuci za primenu SU u praksi može imati nekoliko implikacija koje proizilaze jedna iz druge i koje su višestruko značajne i za pojedince i za celokupnu vaspitno-obrazovnu zajednicu, pa i šire: razvijanje socijalnih i akademskih veština neophodnih za život i učenje u zajednici, uvažavanje različitosti i njihovo sagledavanje kao bogatstva izvora za učenje, izgrađivanje pozitivnih uverenja praktičara o SU i partnerstvu, razvijanje otvorenosti za saradnju sa drugim praktičarima tokom prakse i promovisanje diskusije i razmene koje doprinose lakšoj implementaciji novina u obrazovno okruženje, razvijanje i promovisanje otvorenosti i saradnje u učenju dece i učenika koji dalje vode u sve do sada navedeno. Ako želimo da praktičari u svojim vrtićima i školama praktikuju SU i neguju otvorenost za saradnju, moramo im omogućiti da i sami tokom pripreme za neposredan rad sa decom izgrade vlastito kvalitetno iskustvo SU i da formiraju uverenje o njegovoj vrednosti i značaju. Međutim, otvorenost za saradnju je samo jedna od dispozicija čiji se razvoj postavlja kao dugoročan cilj vaspitanja i obrazovanja. Verujemo da, na isti način i sa istom posvećenošću, značajan prostor u pripremi praktičara za neposredan rad sa decom moramo otvoriti i za negovanje njihove radoznalosti, istrajnosti, preduzimljivosti, kreativnosti, kritičkog mišljenja, samoregulacije i drugo.

Literatura

- Antić, S. (2010). *Kooperativno učenje: modeli, potencijali, ograničenja*. Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Baloche, L., & Brody, C. M. (2017). Cooperative learning: Exploring challenges, crafting innovations. *Journal of Education for Teaching*, 43(3), 274-283. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1319513>
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9(3), 75-78.
- Barkley, E. F., Cross, K. P., & Major, C. H. (2014). *Collaborative Learning Techniques: A Handbook for College Faculty*. John Wiley & Sons.
- Buchs, C., Filippou, D., Pulfrey, C., & Volpé, Y. (2017). Challenges for cooperative learning implementation: Reports from elementary school teachers. *Journal of Education for Teaching*, 43(3), 296-306. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1321673>
- Cañabate, D., Garcia-Romeu, M. L., Menció, A., Nogué, L., Planas, M., & Solé-Pla, J. (2020). Cross-Disciplinary Analysis of Cooperative Learning Dimensions Based on Higher Education Students' Perceptions. *Sustainability*, 12(19), 8156. <https://doi.org/10.3390/su12198156>
- Čavić, M., Beljin, M., Skuban, S., Stojanović, M. i Bogdanović, I. (2019). Povezanost samoinicijativne primene kooperacije u učenju sa postignućima i motivacijom studenata fizike. *Nastava i vaspitanje*, 68(3), 363-380. <https://doi.org/10.5937/nasvas1903363C>
- Davidson, N., & Major, C. H. (2014). Boundary crossings: Cooperative learning, collaborative learning, and problem-based learning. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3-4), 7-55.
- DelliCarpini, M. (2009). Enhancing cooperative learning in TESOL teacher education. *ELT Journal*, 63(1), 42-50.

- Duran, D., & Miquel, E. (2019). Preparing teachers for collaborative classrooms. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://www.semanticscholar.org/paper/Preparing-Teachers-for-Collaborative-Classrooms-Duran-Miquel/d324a9c0d2a600bae4890cabf8b48ebbbbd0c10b>
- Eraković, B. R. i Lazović, V. S. (2017). Prednosti i nedostaci sistema za podršku učenju u konstruktivističkom pristupu nastavi prevođenja iz perspektive studenata - Mudl i Edmondo. *Nastava i vaspitanje*, 66(2), 259-272. <https://doi.org/10.5937/nasvas1702259E>
- Eraković, B. R. i Lazović, V. S. (2020). Stavovi univerzitetskih nastavnika u pogledu primene platforme Mudl na filološkim predmetima. *Inovacije u nastavi-časopis za savremenu nastavu*, 33(3), 43-57. <https://doi.org/10.5937/inovacije2003043E>
- Gajić, T. i Maenza, N. (2020). Modalitet tandemskeg učenja kao vid savremenog trenda u učenju stranog jezika-primer mobilne aplikacije HelloTalk. *Nastava i vaspitanje*, 69(3), 361-375. DOI: 10.5937/nasvas2003361G
- Gammie, E., & Matson, M. (2007). Group assessment at final degree level: An evaluation. *Accounting Education: An International Journal*, 16(2), 185-206. <https://doi.org/10.1080/09639280701234609>
- Ghufron, M. A., & Ermawati, S. (2018). The strengths and weaknesses of cooperative learning and problem-based learning in EFL writing class: Teachers' and students' perspectives. *International Journal of Instruction*, 11(4), 657-672.
- Gisbert, D. D., Seuba, M. C., & Coll, M. F. (2017). Enhancing expectations of cooperative learning use through initial teacher training. *International Journal of Educational Psychology*, 6(3), 278-300. <https://doi.org/10.17583/ijep.2017.2504>
- Guillén-Gámez, F. D., Higuera-Rodríguez, L., & Medina-García, M. (2020). Developing a regression model of cooperative learning methodology in pre-service teacher education: A sustainable path for transition to teaching profession. *Sustainability*, 12(6), 2215. <https://doi.org/10.3390/su12062215>
- Healy, M., Doran, J., & McCutcheon, M. (2018). Cooperative learning outcomes from cumulative experiences of group work: differences in student perceptions. *Accounting Education*, 27(3), 286-308. <https://doi.org/10.1080/09639284.2018.1476893>
- Ilić, M. (2016). Značaj i teškoće u primeni kooperativnog učenja u razrednoj nastavi iz perspektive učitelja. *Nastava i vaspitanje*, 65(1), 167-180. <https://doi.org/10.5937/nasvas1601167I>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2015). Theoretical approaches to cooperative learning. In R. Gillies (Ed.), *Collaborative Learning: Developments in Research and Practice* (pp. 17-46). Nova.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1998). Cooperative Learning Returns to College: What Evidence Is There That It Works?. *Change*, 30(4), 26-35.
- Jovanović, V. i Baucal, A. (2007). Konstrukcija i ko-konstrukcija u kognitivnom razvoju. *Psihologija*, 40(2), 191-209.
- Kami, K (1988). Pedagoške implikacije Pijažeeve teorije: razlike u odnosu na druge teorije i savremenu obrazovnu praksu.. U T. Kovač-Cerović (ur.), *Psihologija u nastavi – Zbornik radova iz pedagoške psihologije II sveska* (str. 90-99). Savez društava psihologa SR Srbije.
- Kovačević, Z., Blagdanić, S. i Stojanović, A. (2021). Kooperativno učenje u oblasti upoznavanja i razumevanja sveta i u nastavi prirode i društva. *Inovacije u nastavi*, 34(1), 14-29. <https://doi.org/10.5937/inovacije2101014K>

- Kovačević, Z., Mišćević Kadijević, G. i Bandur, V. (2019). Saradnički odnosi budućih praktičara – osnova za građenje partnerstva u praksi. U D. Pavlović Breneselović, G. Stepić i I. Prlić (ur.), *Inicijalno obrazovanje i stručno usavršavanje vaspitača – partnerstvo u građenju kvaliteta* (str. 70-90). Visoka škola strukovnih studija za vaspitače i poslovne informatičare – Sirmium.
- Loes, C. N., & Pascarella, E. T. (2017). Collaborative Learning and Critical Thinking: Testing the Link. *Journal of Higher Education*, 88(5), 726-753. <https://doi.org/10.1080/00221546.2017.1291257>
- Ning, H., & Hornby, G. (2014). The impact of cooperative learning on tertiary EFL learners' motivation. *Educational Review*, 66(1), 108-124. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.853169>
- Opdecam, E., & Everaert, P. (2018). Seven disagreements about cooperative learning. *Accounting Education*, 27(3), 223-233. <https://doi.org/10.1080/09639284.2018.1477056>
- Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – Godine uzleta* (2018). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 16/2018.
- Pravilnik o planu nastave i učenja za prvi ciklus osnovnog obrazovanja i vaspitanja i programu nastave i učenja za prvi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja* (2017). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 10/2017.
- Ruys, I., Van Keer, H., & Aelterman, A. (2010). Collaborative learning in pre-service teacher education: an exploratory study on related conceptions, self-efficacy and implementation. *Educational Studies*, 36(5), 537-553. <https://doi.org/10.1080/03055691003729021>
- Ruys, I., Van Keer, H., & Aelterman, A. (2011). Student teachers' skills in the implementation of collaborative learning: A multilevel approach. *Teaching and Teacher Education*, 27(7), 1090-1100. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.05.005>
- Ruys, I., Van Keer, H., & Aelterman, A. (2012). Examining pre-service teacher competence in lesson planning pertaining to collaborative learning. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 349-379. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.675355>
- Sawyer, J., & Obeid, R. (2017). Cooperative and collaborative learning: Getting the best of both words. In R. Obeid, A. Schwartz, C. Shane-Simpson, & P. J. Brooks (Eds.), *How we teach now: the GSTA guide to student-centered teaching* (pp. 163-177). Society for the Teaching of Psychology. <https://psycnet.apa.org/record/2018-41318-012>
- Tombak, B., & Altun, S. (2016). The effect of cooperative learning: University example. *Eurasian Journal of Educational Research*, 64, 173-196.
- Vigotski, L. S. (1988). Istorijski razvoj ponašanja čoveka. U J. Mirić (ur.), *Kognitivni razvoj deteta – Zbornik radova iz razvojne psihologije* (str. 39-46). Savez društava psihologa SR Srbije.

Primljeno: 01. 12. 2021.

Prihvaćeno za štampu: 30. 12. 2021.

Preservice Teachers' Beliefs about the Benefits and Drawbacks of Collaborative Learning

Zorica Kovačević

Teacher Education Faculty, University of Belgrade, Belgrade, Serbia

Abstract

Contemporary educational reforms across the world recognize collaborative learning as a key educational competency. In the last decade the question of the importance of collaborative learning has been extended to include the context of higher education, particularly preservice teacher education, with the aim of raising the level of expectations for the use of this type of learning in practice. Preservice teachers' positive beliefs about collaborative learning, developed during their university education, can be crucial since they indicate their predisposition to use this type of learning in their own practice. This paper presents the results of a study which aimed to explore preservice teachers' beliefs about the benefits and drawbacks of collaborative learning. In the study, the descriptive method and scaling as a research technique were employed. The presented results suggest a certain link between the frequency of engagement in collaborative learning during university studies and preservice teachers' beliefs about the benefits and drawbacks of this type of learning, and highlight the importance of experiential knowledge which enables preservice teachers to make the transition from learning about collaborative learning to learning through collaborative learning, and to coordinate what they see and do during their education with what they see and do in their teaching practice.

Keywords: *collaborative learning, preservice teacher education, preservice teachers, educational beliefs.*

Отношения будущих воспитателей и учителей к ценностям и слабым сторонам сотрудничества

Зорица Ковачевич

Педагогический факультет, Белградский университет, Белград, Сербия

Резюме *Современные образовательные реформы в мире признают обучение в сотрудничестве с другими ключевой образовательной компетенцией. В предыдущее десятилетие вопрос о важности сотрудничества в мире был распространен на контекст университетского образования, особенно когда речь идет о первичном образовании будущих практиков в воспитательно-образовательной работе с целью повышения ожиданий от использования этого способа обучения на практике. Положительные убеждения практиков в отношении сотрудничества, сформированные во время университетского образования, могут иметь решающее значение, поскольку они указывают на предрасположенность практиков к использованию этого способа обучения в своей практике.*

В данной работе представлены результаты исследования, направленного на изучение отношения будущих практиков, воспитателей и учителей, к ценностям и недостаткам сотрудничества в образовании. В данном исследовании был использован описательный метод с шкалированием в качестве исследовательского приема. Результаты исследования показывают, что существует определенная связь между наличием обучения в сотрудничестве с другими в течение факультетского образования и убеждением будущих педагогов и учителей о достоинствах и недостатках этого способа обучения, а также указывают на важность эмпирического знания, которое позволяет будущим практикам перейти от обучения о сотрудничестве на обучение посредством сотрудничества и на координации того, что они видят и делают во время обучения, и того, что они видят и делают в своей образовательной практике.

Ключевые слова: *совместное обучение, первичное образование воспитателей и учителей, будущие воспитатели и учителя, образовательные убеждения.*

Approaches to Family-School Relationships – Examples from Serbia and Australia

Natalija Ljubičić¹

School of Education and the Arts, Central Queensland University (CQU), Sydney, Australia

Abstract *Strong communication and cooperation between the family and the school is one of the most important factors contributing to students' learning, identity and well-being. This research aimed to support Serbian policy makers and school authorities to engage more effectively with families as children transition to the first years of school. By drawing on the experiences of Serbian parents who live in Australia and Australian teachers, and considering contemporary educational literature on family-school engagement, it was hoped to identify strategies that might be employed to encourage Serbian school communities to strengthen communication with families and foster improved cooperation between parents and teachers in the early years of school. This study used a qualitative research approach (semi-structured questionnaires and follow-up interviews) to explore parents' and teachers' perceptions and experiences of building and sustaining family-school partnerships in each context. Analyses of Serbian parents' and teachers' views of family-school interactions during the transition-to-school period indicated that families had limited, if any, communication with the school and were rarely involved in their children's learning, including classroom activities and extracurricular events. Analyses of Australian parents' and teachers' perceptions of their transition-to-school engagement experiences indicated that communication and cooperation between family and school were common and frequent. The findings from this study identified a range of suggestions that Serbian schools might adopt to strengthen and sustain communication, engagement and cooperation with families, particularly during the period when children begin school.*

Keywords: *family-school cooperation, early childhood education, post-communist educational context, democratic educational context.*

Introduction

Strong communication and cooperation between family and schools in early education are major contributors to students' academic and social achievements. In particular, evidence has shown that positive family-school engagement during the early years of

¹ natalija.ljubicic@cqumail.com

education results in students' higher levels of motivation, positive attitudes toward learning and better educational outcomes (Carlson & Christenson, 2005; Gratz et al., 2006; Elliott, 2006; Ellis et al., 2015; Epstein, 2005; Sugawara et al., 2014;). These authors indicate that parents' involvement in schooling contributes to positive growth in children's cognitive and social development. Developing strong, positive communication is the first step in establishing productive collaborations between family and school, and schools and teachers have the major responsibility to initiate this communication, ideally before children start school.

This research has indicated clear differences in approaches to family-school engagement and cooperation between developing, post-communist cultures and some modern western societies. Schooling experiences in post-communist countries have little formal or informal emphasis on positive family-teacher interactions. In contrast, western democratic countries tend to promote a strong focus on positive interactions between parents and teachers. This study showed that family-school interactions in democratic contexts are mostly based on well-developed policies and formal guidelines around parent involvement in children's learning activities. This focus on family-school engagement is especially important for the early years of schooling. To date, there is little evidence of family-school engagement in Serbian schools and almost no indication in official policies and educational documents about the importance of family-school interaction in the early years of schooling.

While lack of focus on family-school engagement in the Serbian educational system means limited opportunities for families to contribute to children's learning and educational experiences, strengthening engagement between schools and families has the potential to foster enhanced educational opportunities and outcomes for children (Babic et al., 2011; Polovina, 2006; Radu, 2011; Sugawara et al., 2014). Recognising the value of family involvement as a key part of students' educational journeys, especially in the early years when parents are first becoming familiar with their child's school, is an important first step in building genuine partnerships (Epstein, 2005).

Literature review

The literature review highlighted three main findings. First, it highlighted that family-school interactions during the 'transition to school' period and in the early years of schooling are important for students' cognitive development, social-emotional development and learning outcomes. As parents are at their most receptive in learning how to deal with new responsibilities, roles, and relationships in children's school lives, developing positive parent-teacher relationships is especially important at the beginning of each child's schooling (Carlson & Christenson, 2005; Gratz et al., 2006; Elliott, 2006; Ellis et al., 2015; Epstein, 2005; Sugawara et al., 2014;). The information parents share about their children enables educators to better align children's experiences at home with pedagogical approaches in early education settings. When parents and teachers work cohesively, they share a positive approach to early schooling that maximizes children's social-emotional well-being and academic potential (Tayler, 2006). Supporting productive school-parental engagement during the transition-to-school period can improve children's school adjustment and social and academic progress.

Second, the literature indicated some interacting barriers to effective family-school engagements in early education. Some schools seemed to lack awareness of the value of engaging collaboratively with families while others seemed to lack understanding of how to transform the promise of strong family-school relationships from theory into practice. In many cases schools indicated that limited 'resources' inhibited implementation of strategies to communicate with and involve families in children's educational journeys (Elliott, 2006; Ellis, 2012; Ellis et al., 2015; Mutch & Collins, 2012; Westergard, 2015; Woodrow et al., 2016).

Third, as indicated by Bronfenbrenner (1979), Hofstede (1984), Radu (2011), Vygotsky (Vygotsky, 1931, as cited in John-Steiner & Mahn, 1996), the multifaceted dimensions of culture shape family and school perceptions of what is desirable and acceptable in terms of family-school engagements in the first years of school. Given that family-school engagement models are shaped by diverse social, cultural, economic, geographic and educational contexts, the role of the school and educational authorities in reaching out and connecting with all families is especially critical. A school's role in embracing and celebrating the diversity of its community and families and aspects of local cultures such as history, tradition, and socio-economic status overwhelmingly shapes approaches to building and sustaining relationships between parents and teachers within school contexts.

Research Methodology

This research explored understandings of family-school engagements during the 'transition to school' period and in the first two years of schooling in two cultural contexts, Serbia and Australia. The study investigated to what extent Serbian parents, Serbian teachers, Serbian parents who live in Australia, and Australian teachers valued and supported initiatives to establish and sustain relationships between the family and schools in the early stage of schooling. Concomitantly, this study explored the extent to which schools' and teachers' perceptions of the value and practice of parent-school communication and engagement in post-communist and democratic contexts are supported by official policy guidelines and educational documentation. A key goal of the research was to highlight the enablers and barriers to initiating relationships between parents and teachers to encourage more effective family-school interactions in Serbia.

The research approach in this study was consistent with a constructivist view of social reality as one that grows within the social world and as a result of participants' beliefs and actions (Vygotsky, 1931, as cited in John-Steiner & Mahn, 1996). Exploring parents' and teachers' experiences and perceptions of the transition to school experience reflects the ontological perspective that reality is constructed in personalised, local and/or community contexts (Lauckner et al., 2012). Importantly, this constructivist perspective holds that people's views, beliefs and expectations grow in different ways depending on their social and cultural groups. In this case, the focus is on different views and experiences of family-school interactions. For instance, while parent-teacher communication is predominantly traditional (teacher-centred) in Serbia, Australian educational contexts promote 'two-way' communication as a basis for building strong relationships between families and schools.

The limitations of this research included the small, purposive sample of parents and teachers, the limited number of follow-up interview respondents, the complexities of working across cultures, and the possible misinterpretations of Serbian respondents' statements when translated into English. As a small scale, qualitative study where teachers and parents were sourced via personal and professional contacts because of convenience, the respondents are not necessarily representative of the wider population of teachers and families in either Serbia or Australia, so the results of this study must be interpreted with caution. My analyses of respondents' answers, cultural backgrounds, expressed languages, and socio-economic contexts in Australia and Serbia required careful and thoughtful interpretation. Specifically, the translation of Serbian respondents' statements into English required diligent interpretation to reduce the impact of any researcher biases. Translations of respondents' comments tend to be literal rather than grammatically correct, with some attendant possibilities that meaning and nuances are 'lost in translation'.

Research Methods

The study used a semi-structured questionnaire and a follow-up interview to explore parents' and teachers' views and experiences of family-school communication and cooperation in early education in both Australian and Serbian cultural contexts.

The semi-structured questionnaire (administered via SurveyMonkey) provided a systematic and economical way to explore parents' and teachers' views and experiences of parent-teacher engagements in early education and specifically the 'transition to school' period, in both Australia and Serbia (Kelley et al., 2003; O'Donoghue, 2006; Scott, 1990; Strauss & Corbin, 1994; Sutton & Austin, 2015). The questionnaire contained a series of open-ended questions grouped into thematic categories, drawing on key findings from the literature on family-school engagements in the first years of schooling and issues around culture, such as those highlighted by Vygotsky (Vygotsky, 1931, as cited in John-Steiner & Mahn, 1996) and Bronfenbrenner (1979) and specifically, Epstein's (2005) levels of parental involvement in school activities. There were 32 questions for Serbian parents who live in Australia, 29 questions for Serbian parents, 29 questions for Australian teachers, and 26 questions for Serbian teachers. The four categories of questions included:

Category 1: Parents' and teachers' views of the types and the benefits of strong family-school interactions, especially in early education;

Category 2: Parents' and teachers' experiences of family-school communication models, including digital technology communication (for example, mobile apps, e-newsletters, Facebook);

Category 3: Parents' and teachers' experiences of parental involvement in learning and other school activities (for example, 'transition to school' procedures, classroom and extracurricular activities, 'learning at home' activities, and 'decision making' programs); and

Category 4: Parents' and teachers' perceptions of the main enablers and challenges for successful family-school engagements.

The questionnaire was distributed to 23 parents of children in the first years of school (e.g. 6-7-year-old children) in Serbia and to 13 early childhood teachers in Serbia via

SurveyMonkey. Serbian respondents were recruited via social media (e.g. Facebook), personal, community and/or professional contacts and completed the survey in the Serbian language. An English version of the questionnaire was distributed online via SurveyMonkey to 20 parents of children in the first years of school in Australia and 10 early childhood teachers in Australia. Australian teachers and parents were recruited via social media, personal, community and/or professional contacts. The questionnaires were administered during late 2018, that is Term 4 in the Australian school year and in the first semester of the Serbian school year.

Following analyses of the questionnaire data, 20-minute semi-structured interviews included two Serbian parents, two Serbian teachers, two Serbian parents who live in Australia and two Australian teachers. This interview was particularly created in order to explore their perceptions and experiences of family-school collaboration. The main advantage of the interviews was the opportunity to probe in more depth (than in the online questionnaire) how teachers and parents understood the benefits of family-school engagements for children's adjustment to school, and their learning outcomes and social-emotional well-being. As only a small number of online questionnaire respondents agreed to participate in the more detailed conversation, interviewees were selected from those available to participate, and who also appeared to offer additional insights and clarifications.

Interview questions for both teachers and parents probed:

- understandings of the benefits of strong engagements between the family and the school in early education;
- the types of parent-teacher communication in the first years of schooling, especially communication via online platforms, such as mobile apps, school websites, Facebook, e-mails, and/or e-newsletters;
- ways of initiating strong communication and cooperation between family and school during 'transition to school';
- family involvement in school and 'learning at home' activities;
- planning and organizing family-school interactions;
- family involvement in a school's 'decision making' programs and activities;
- the main enablers and barriers for initiating and developing positive interactions between parents and teachers in early education.

Research Findings and Discussion of Research Findings in Contrast to Previous Research

Parents from both socio-cultural contexts, post-communist (Serbia) and democratic (Australia) had similarly positive beliefs about the value of strong family and school relationships in early education. Overall, they viewed honest and respectful interactions, active engagements, and mutual trust to be key attributes for the establishment and further development of their relationships with teachers. Most parents stressed that parent-teacher connectedness is especially important in the first years of schooling in terms of its positive impact on children's academic and social-emotional outcomes. While Australian parents mostly viewed engagements between parents and teachers to be very important

for children's academic and social development, the Serbian parents viewed those engagements to be important for the establishment of 'control' over students and their learning during the 'transition to school' period and in the first years of schooling. Serbian families had little or no actual experience of positive interactions with the school, other than on rare occasions when teachers perceived that a child had a problem with learning or behaviour. Moreover, parents from Serbia had fewer expectations of engagements with teachers than did Serbian parents who live in Australia. Australian parents reported more frequent opportunities to communicate with the school and said they received regular updates and information about school activities and their child's settling-in experiences and general academic progress. Specifically, Serbian parents who live in Australia indicated that their interactions with the school were often based on online platforms (e.g. mobile apps, e-newsletters, school websites and Facebook). Such digital communication was rare according to Serbian parents. While Serbian parents who live in Australia reported valuing communication aimed at easing children's transition-to-school experience and enhancing socio-cognitive outcomes, legacies of a strict post-communist culture were obvious when Serbian parents reported valuing family-school connectedness as important for establishing 'control' over children in the 'transition to school' period. Additionally, Serbian parents in this study said they were unfamiliar with the school system and felt less confident to participate in their child's learning and school activities.

Serbian parents' responses to the questionnaire and the follow-up interview indicated a range of influences that shaped their perceptions of ways to build and sustain positive family-school relationships in early education. Given Vygotsky's socio-cultural theory (Vygotsky, 1931, as cited in Steiner & Mahn, 1996) and many later studies highlighting the impact of culture on educational systems and approaches to learning (Bronfenbrenner, 1979; John-Steiner & Mahn, 1996; Wursten & Jacobs, 2013), this study highlighted that cultural influences, such as language, traditional models, and/or socio-economic status, have a big impact on family-school relationship arrangements and perceptions of parenting and schooling in early education. The main thrust of this theory is that the ways people interact with others within the culture they live in shape their personal perspectives. In terms of the Serbian families, decades of communism set up an ideology that made it impossible for parents to engage or cooperate with schools or early learning centres. Schools specifically excluded any parental input and new, creative ideas from families. Most communication from schools was one-sided, designed only to inform parents about the academic and behavioural performance of students. Consistent with findings from previous research by Babic et al. (2011), Polovina (2006), Radu (2011) and Sugawara et al. (2014), this study has shown that the Serbian post-communist educational context has not sufficiently supported teachers in achieving successful 'two-way' communication with parents through clear and concise instructions in official educational documents and policies. This study confirmed that, even in 2018, some 30 years after the end of communist rule, there was no evidence of specific policies on family-school engagement in primary school education in Serbia, but the importance of these interactions has only been an integral part of other official documents such as *The Law on Preschool Education (Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju, 2010)*, *Curriculum Framework for Preschool Education (Pravilnik o osnovama*

programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja, 2018), *Standards of Competences for the Profession of Teachers and Their Professional Development (Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog usavršavanja*, 2011) and *The Law on Primary School Education (Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju*, 2013).

The legacy of the focus on 'control', with its authoritarian and strict underpinnings had an evident influence on post-communist Serbian parents' views of why family-school interactions were important, especially when parents stressed that strong family-school relationships helped establish control over children from the time they commenced school. Additionally, some Serbian parents believed that schooling is the sole responsibility of the teacher, a view also articulated by Wursten and Jacobs (2013), who indicated that families from post-communist countries and from more vulnerable socio-economic backgrounds tend to be less confident about participating in their child's school life. For example, this research suggested that Serbian parents and teachers viewed the family as 'insufficiently educated' to be involved in school learning activities. Such views and experiences are consistent with Radu's (2011) claim that parent-teacher connectedness in post-communist countries is almost non-existent because both families and teachers are usually led by traditional convictions that education is essentially a national responsibility, a position that was reinforced during the communist years. The cultural barriers, such as parents' beliefs that children's learning processes are not their responsibility, may hinder a smooth transition to school and academic development for some students (Sanagavarapu, 2010).

The main findings around valuing and supporting initiatives to establish and sustain family-school connectedness demonstrated that teachers in both Australian and Serbian cultural contexts had positive perceptions of family-school communication and cooperation in the first years of schooling. Both viewed relationships between parents and teachers as effective for children's academic and social-emotional development and stressed that family-school relationships are especially important in early education and at the 'transition to school' period. However, some Serbian teachers exhibited authoritarian and teacher-dominated views in their perceptions of the role families should play in their children's schooling and in the ways they should communicate with families. As highlighted earlier, these perspectives seem to reflect the centralised, authoritarian relationships that prevailed in the communist era and continue to affect the post-communist educational context in Serbian schools. Serbian teachers showed little or no actual commitment to or experience of interacting with parents before children started school or in their early education. Specifically, they explained that parents' lack of familiarity with the school system was a key challenge for involving the family in school and classroom-related activities. Yet, they did not seem to recognise that parents might lack familiarity with their child's learning because they were not invited to the school or made to feel welcome. In contrast, all Australian teachers said they communicated regularly with parents, provided information about school learning programs/activities and children's academic and socio-behavioural progress, together with frequent opportunities to engage in school activities. It was apparent from these responses that Australian schools and teachers were more pro-active in initiating communication with parents than their Serbian colleagues and with involving them in school activities.

Parents' Views of Family-School Communication and Cooperation in Early Education

Both groups of parents, Serbian and Serbian parents who live in Australia, viewed positive family-school relationships as 'two-way' interactions based on honest, respectful, and approachable communication, a description consistent with that proposed by Ellis, Lock and Lummis (Ellis et al., 2015). Generally, parents in this study believed that positive engagements between families and schools were important for their child's academic and social-emotional outcomes. However, in explaining the benefits of positive family-school relationships, the Serbian parents stressed that these relationships were also important for establishing 'control' over children in the 'transition to school' period. As mentioned earlier, this authoritarian perspective appears consistent with strongly centralised views of education during the communist era that have carried over into post-communist culture, thus impacting on practice in the Serbian school system. Additionally, the impact of Serbia's past totalitarian ideology in which there was little room for parents' contributions to school life was reflected in Serbian parents' lack of confidence to be involved in learning programs and activities. Specifically, although some educational documents in Serbia: *The Law on Preschool Education (Zakon o predškolskom...,2010)*; *Curriculum Framework for Preschool Education (Pravilnik o osnovama programa predškolskog..., 2018)* ; *Standards of Competences for the Profession of Teachers and Their Professional Development (Standardi kompetencija...2011*; *The Law on Primary School Education (Zakon o osnovnom obrazovanju...2013)* stressed the importance of the school-family cooperation and communication, Serbian parents and teachers tended to view the learning process as mainly teachers' responsibility. As the Australian school system has been largely free from such ideological exclusion, democratic principles around establishing and building interactions and policy foci on sharing responsibility for children's learning may have helped parents and teachers feel more confident to build strong relationships with each other. Given immersion in this more open, sharing environment, where learning, especially during the 'transition to school' and in the first two years of schooling, is usually viewed as a joint parent-teacher responsibility (*The Australian Professional Standards for Teachers, 2011*; *The Early Years Learning Framework for Australia, 2009*; *Transition to School, 2017*), Serbian parents who live in Australia said they quickly became comfortable with what they perceived as a more open and better organized school system. The statements from Serbian parents who live in Australia aligned with the more positive engagement experiences of the Serbian parent in this study whose child attended an international school in Serbia. Such experiences indicated that positive family-school engagement can be enacted in practice and has the potential to be an integral part of the parent-teacher dynamic in Serbia in time.

Family-School Communication Models at 'Transition to School' and in the Early Years of Schooling

The present study showed that while Serbian families who live in Australia and Australian schools communicate through a range of activities (frequent face-to-face informal meetings, regular electronic school reports, school newsletters, and/or online platforms),

communication between parents and teachers in Serbia was mostly limited to formal group parents' meetings and occasional individual in-person meetings.

Internationally, online communication tools are becoming increasingly integral to family-school interactions in early education and schooling more generally. This study indicated that Australian schools use a broad range of online platforms (e.g. mobile apps, Facebook pages, e-mails, e-newsletters) to communicate with parents in the first years of schooling (and beyond). In contrast, when Serbian schools did attempt to engage with parents, more traditional, one-way communication was employed. Serbian schools did not use digital technologies in children's learning or in teachers' interactions with families. This limited use appears largely a consequence of the poor state of the Serbian economy where schools generally lack the financial resources to successfully employ digital technologies in classroom learning or in communication more generally. As Mutch and Collins (2012) have emphasized, understanding the importance of parental engagements in school activities during the 'transition to school' period necessitates a move away from traditional, one-way communication models between parents and teachers to reciprocal two-way communication. Initiating two-way communication with families seems an important step for Serbian schools to develop trusting, respectful and meaningful home-school relations, including communication via digital technologies. Minds (2012) and Roy (2018) suggest that employing digital tools (such as mobile devices) might provide an accessible time- and cost-efficient way to enable teachers to interact with parents, especially during the child's early education. Almost every parent in Serbia has a cell phone with access to the internet and social networks (e.g. Facebook, Instagram), so there is the potential for teachers to easily communicate with parents, including through popular teacher-parent communication apps.

Teachers' Views of Family-School Communication and Cooperation in Early Education

Although both groups of teachers in this research, Serbian and Australian, viewed honest, respectful, and interactive relationships between school and families as a positive contributor to students' overall development in early education, some Serbian teachers focused more on the ways to 'control' parents, rather than support children. For example, when they explained that "parents need to listen and do what teachers tell them to do" (Serbian Teacher 2), they appeared to reflect the legacies of communist ideology, where educational authority was given solely to teachers. So, while acknowledging the importance of strong communication and cooperation between parents and teachers, Serbian teachers seemed to pay 'lip service' only to the role of the family in a child's schooling. Not unexpectedly, the cultural impact of Serbia's communist past, together with an insufficiency of policy guidelines about the importance of family-school connectedness seemed influential in shaping teachers' beliefs about the limited value of family-school engagements in practice. All of the above mentioned are official policies in Serbia that mention parent-teacher interaction as highly valuable, they do not contain a specific and detailed guideline how to achieve this and what steps teachers should make to maintain and further

develop positive two-way communication with parents. So, while Serbian teachers valued family-school cooperation in theory, Australian teachers enacted family-school partnerships in practice. They believed that family-school engagement is important for students' academic and social success, thus reflecting the importance of family-school partnerships in documents, such as *The Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians* (Barr et al., 2008) or *The Australian Professional Standards for Teachers* (2011). Documents, privileging partnerships between parents and teachers in the first years of schooling, act as guidelines for schools when developing their own policies on family-school communication and partnerships. Such positive views of parent-teacher communication and cooperation have been translated into communication and engagement practices, which have most recently been enhanced by the use of mobile teacher-parent communication apps, big electronic signs at school entrances, closed Facebook sites and e-newsletters. To conclude, the Serbian school system would benefit from the adoption of evidence-based approaches to family-school communication and cooperation, such as those highlighted in the literature and experienced by Serbian parents who live in Australia and teachers in Australia.

Parental Involvement in Learning and other School Activities

Parental Involvement in 'Transition to School' Programs

While strong relationships between teachers and parents during the 'transition-to-school' period are considered beneficial for children's academic and social-emotional outcomes (Epstein, 2005), parents from Serbia and Australia had very different experiences of school familiarization programs before their children commenced school. While Serbian parents who live in Australia indicated that they had a range of parent-teacher interactions before their children started school (e.g. specific orientation/familiarization programs, frequent school visits, and/or workshops), Serbian parents reported minimal communication with the school during their child's 'transition-to-school' period. This lack of family-school interaction before children commenced school in Serbia may be a key contributor to limited relationships between parents and teachers into the early school years and beyond. Additionally, evidence showed that increased family-school interactions before school starts are especially important for children whose school readiness has been adversely affected because of socio-economic disadvantage (Jackson & Cartel, 2010; Woodrow et al, 2016). Considering that Serbia has many students from socio-economically disadvantaged backgrounds, developing these positive interactions between parents and teachers during the 'transition-to-school' period is likely to be especially beneficial for those children and their families, and potentially for the Serbian school system more generally.

Parental Involvement in School Activities

As Davis (2000) and Epstein (2005) assert, parents can make a range of engaging contributions to support the successful social-emotional well-being and academic achievements of their children in early education. However, this research showed that while all Serbian parents who live in Australia were frequently engaged in a variety of school

activities, parent participation in a child's school life in Serbia was rare. In elaborating their reasons for limited engagement in their child's learning activities, Serbian parents indicated that the high level of stress, unemployment and financial problems influenced them in a way that they were not in a position to give meaningful support to teachers and to their children. Concomitantly, as also noted by Sugawara et al. (2014), there was rarely any concerted effort by schools to encourage family involvement at the transition time or in the first years of children's schooling. As highlighted in previous research, parents want to feel a sense of participation in learning activities, yet findings from the present study indicate that Serbian schools rarely reached out to parents, let alone sought to engage with them in their children's learning. As the value of building and sustaining parent-school communication and cooperation is widely acknowledged, the benefits of connecting with families need to be explored by Serbian school system stakeholders. Developing a commitment to family-school engagement and employing strategies to actively involve parents in their children's learning and other school activities are likely to enhance learning experiences and outcomes for children (Carlson & Christenson, 2005; Clarke-Habibi, 2005; Decker & Decker, 2000;).

Parental Involvement in 'Learning at Home' Activities

Despite Epstein (2005) and Raftery et al.'s (2012) description of 'homes' as being key contributors to children's positive educational achievements, Serbian parents felt they were not encouraged to engage with the school and were generally not confident to support their child's learning at home. Moreover, teachers in Serbia rarely encouraged parents to engage with the school or supported involvement in their child's 'learning at home', except by offering occasional informal advice and reporting on students' academic achievement. Explaining why this is the case, Serbian teachers said that, although primary-school related official documents such as *Standards of Competences for the Profession of Teachers and Their Professional Development (Standardi kompetencija...,2011)* and *The Law on Primary School Education (Zakon o osnovnom obrazovanju...,2013)* emphasized the value of positive communication and cooperation with families, they do not have specific guidelines on how to achieve and continuously develop their interactions with parents. In contrast to Serbian parents' views about the lack of encouragement to get involved with their child's learning, Serbian parents who live in Australia said that their schools used a range of methods to encourage parental involvement as children transitioned to school and in a child's 'learning at home' activities (such as story reading) in particular. This positive practice of supporting parents' participation in 'learning at home' activities is likely to reflect teachers' recognition of the shared responsibility for children's learning and the value of parents' input, both of which are highlighted in policy guidelines that encourage strong family-school engagement. For instance, Australian policy documents (AITSL, 2011) state that teachers *are responsible* for planning and working with families to provide relevant opportunities for parents to be involved in their children's 'learning at home' and provide teachers with precise guidelines on how to achieve it in practice. It is possible that similar policy foci in Serbian teacher standards or requirements might encourage teachers to build and sustain interactions with parents and encourage parents to be more proactive in their children's learning.

Parental Involvement in ‘Decision Making’ Activities

Although Epstein (2005) and Carlson and Christenson (2005) stress that parents’ participation in a school’s ‘decision making’ activities is a core feature of genuine family-school partnerships with the potential to positively affect students’ adjustment to school and later educational progress, this study indicated that few parents in Serbia or Australia had the opportunity to be involved in school and classroom related ‘decision making’ activities for different reasons. Teachers from Serbia and Australia expressed quite different views about the possibility of parents’ participation in ‘decision making’ procedures. While Australian teachers tended to believe that parents should be involved in creating and implementing school decisions – but seemingly did not follow through with actual involvement – most Serbian teachers highlighted their central role in school matters and indicated that parents were not sufficiently informed or ‘educated’ to be a part of the ‘decision making’ process. Specifically, Serbian teachers’ views in this study were consistent with those noted by Radu (2011), who observes that teachers in post-communist countries tend to believe that schooling outside of the individual context of their child is not a parent’s domain. The Serbian teachers’ views about centralised control are likely due to the influences of decades of communism that excluded any parental input and new, creative ideas from families. In contrast, Australian teachers in this research expressed positive views of parental participation in school-related ‘decision making’ activities. For instance, Australian Teacher 1 was very specific when she said that: ‘Involving the family in making decisions about their child’s learning is useful because it gives a chance to parents to feel more powerful in terms of putting their own ideas and thoughts into their child’s education’.

Given that the family and the school usually build their connections in relation to cultural values within their own microsystems (Bronfenbrenner, 1979), the positive views of Australian teachers are most likely linked to the democratic principles established in Australian culture and through the context of the school system. Considering the lack of parental involvement in children’s education in Serbia, developing policies and strategies to value and build partnerships with parents, including enhanced communication and opportunities for involvement in decision making, as well as in other school activities, is an important step. In particular, involving parents in school life, first by building trust, familiarity and confidence, and then by including them in decision making processes around policy development and day-to-day curriculum implementation could be a catalyst to strengthen and sustain family-school cooperation in Serbia along the lines suggested by Sugawara et al. (2014).

Enablers and barriers to initiating and sustaining school-family communication and co-operation

All parents and teachers from Serbia and Australia recognised interactive family-school communication based on honest, respectful, approachable, and positive engagements, as well as sufficiency of parents’ time, to be the most effective attributes for sustaining and developing connectedness between parents and teachers. Nevertheless, respondents from each cultural context had differing views on factors that encourage family-school

communication and interaction in early education. While Australian parents and teachers who already engaged with each other to support children's learning focused on ways to enhance communication, such as highlighting the value of digital technologies, Serbian parents and teachers tended to focus on fundamental reasons why communications between families and schools were limited. Rather than looking at their own practice and pedagogical reasons for their lack of communication with families, Serbian teachers specifically indicated that parents were not capable of involvement and needed to be more familiar with the school system, or that teachers needed higher pay and more time if they were to initiate successful interactions with families. There seemed to be little acknowledgement that Serbian teachers should initiate communication with families and encourage and support families to engage with their child's school. In elaborating Serbian respondents' contention that parents need to be more informed and educated to participate in their child's school-related activities, it was evident that the post-communist culture in Serbia helped to create the idea that school life is 'teachers' responsibility'. Additionally, most Serbian respondents in this study complained of low salaries that contributed towards an overall lack of motivational interest among teachers. They stressed that better teacher salaries would motivate them to engage more effectively with students and their families. Finally, it was clear that many parents in both Serbia and Australia are struggling to find a balance among parental, professional, and social responsibilities.

A universal finding from this research was that almost all parents said they *lacked the time* to participate in their child's learning and other school activities. As most parents work full-time, an effective way to engage them in their child's learning and other school activities is to include some kind of online components. Essentially, digital tools offer a range of possibilities for the school to build and sustain positive interactions with parents and to partner with them to jointly support children's social and academic development. Given this study has shown that schools in Serbia rarely communicate with families in practice, policy initiatives around building and sustaining family-school communication could, perhaps, start with building trust and communication through the use of online platforms to connect with parents. As Serbian educational authorities begin to promote the use of digital tools to support children's learning, and given that most Serbians have a cell phone, it seems natural that they would also become key tools for communicating and engaging with families. While all respondents highlighted both teachers' and parents' lack of time to work together to support children's learning, respondents from Australia also suggested some specific ways to facilitate family-school engagement. For example: 'It is important for schools to run events at times parents can attend because most parents are working, and able to come to school only in the evening and on weekends (Australian Teacher 2). Secondly, this study aligned with Radu's (2011), Babic et al.'s (2011), and Sugawara et al.'s (2014) assertions that parental involvement in school activities in Serbia is also shaped by parents' and teachers' disadvantaged socio-economic position. For example, Serbian respondents in this study overwhelmingly reported poor working conditions and low pay for both teachers and parents as a main contributor to their low motivation in developing positive relationships and interactions with each other. In thinking about ways to improve the current model of family-school interactions, Serbian respondents highlighted a need

for a considerable investment in professional development for teachers, better allocation of accessible resources, and the development of specific strategies designed to encourage parental involvement in their children's learning and other school activities. Lastly, findings indicated that most Serbian parents in this research felt unfamiliar with learning programs and activities, resulting in an overall lack of parental confidence to participate in children's school life, findings also identified by Babić et al. (2011). When explaining the reasons why parents were not invited to participate in school activities, Serbian parents and teachers mostly stated that parents' limited familiarity with school procedures and the learning process would prevent appropriate and meaningful contributions to their child's schooling. Contributing to this view, perhaps, was the finding that more than half of the Serbian parents in this research who live in Australia had completed bachelor's degrees, while most Serbian parents had non degree level qualifications. These differences in parents' educational experiences and backgrounds, together with likely socio-economic opportunities might have impacted on their inclination to be involved with the school and learning activities.

In order to encourage parental confidence to interact with teachers in early education and to participate in school activities, schools in Serbia could provide specific workshops and training sessions for families on how to become a stronger part of their children's learning activities. Additionally, parents should be made aware of the benefits of positive family-school engagements for students' academic and social outcomes. Similarly, educational authorities need to provide teachers with professional development opportunities and clear official policy guidelines, because, while many teachers are aware of the key attributes for sustaining effective family-school cooperation, they seem to lack an understanding of how to transform theoretical knowledge into practice. Transforming this theoretical knowledge into practice is not an automatic operation. Essentially, teachers need different types of skills and approaches to implement strategies to handle their interactions with the family (Westergard, 2015; Woodrow et al., 2016).

Conclusion

The present study investigated to what extent socio-cultural context might influence Serbian and Serbian/Australian parents' perceptions of family-school engagements; to what extent Serbian teachers and Australian teachers are supported by official policy guidelines to establish interactions with the family in the early years of schooling; and the main enablers and barriers to initiating and sustaining family-school communication and cooperation in early education. The results showed Serbian and Australian parents' and teachers' essentially positive views of the benefits of family-school interactions in early education. There were clear differences though in the actual experiences of engagement between parents and teachers in the transition-to-school period and first years of schooling. Although all parents and teachers from both cultural groups viewed interactions between the family and the school in early education as very important for students' academic and social-emotional progress, Australian teachers and Australian-Serbian families tended to see schooling as a joint effort between parents and schools, while the economic disadvantages experienced by Serbian parents and teachers in the aftermath of the war, together with decades of communism with its authoritarian and teacher-centred ideology contributed to:

- overwhelmingly underdeveloped and infrequent communication models between parents and teachers in early education;
- almost non-existent family-school interactions via digital technology such as e-newsletters, mobile apps, and/or social network groups;
- parents' inability to be actively involved in their child's schooling at almost all levels ('transition to school' procedures, classroom and other school events, 'learning at home' activities, and/or 'decision making' programs);
- non-existent or unclear official policy guidelines on family-school communication and cooperation in the first years of schooling.

Consistent with responses from Serbian parents who live in Australia, many Serbian parents said they wanted to be a part of their child's schooling, but lacked the time, the confidence, the knowledge, the expectations, or the opportunities. Similarly, Serbian teachers in the present study indicated that they wanted to establish and build positive relationships with families, but generally lacked the time, resources and sufficient official policy guidelines to do so. While overcoming such structural barriers is challenging, focusing on international evidence highlighting the importance of family-school communication and cooperation in the first years of schooling, strengthening policy focusing on family-school connectedness and providing professional and resource support to enact closer family-school relationships would be good starting points to better connecting schools and families.

The different approaches to family-school communication and cooperation in Serbia and Australia appear to be related, at least in part, to overarching policy frameworks around the value of family-school interactions. Serbia's scant policy focus on valuing, building and sustaining engagement between parents and teachers, contrasts with Australia's well-developed policy and curricula guidelines designed to help teachers support families to become familiar with schools and facilitate their children's transition to school.

One way to fill this policy gap in Serbian education would be to consult with families and teachers about the value of family-school collaboration with a view to developing policy and professional learning opportunities that support teachers to initiate and sustain communication and cooperation with parents, including participation in their children's learning. A formal focus on the value of parent-school cooperation through professional learning opportunities could help provide schools and teachers with the support they need to encourage parental involvement in learning, which in turn might lead to improvement of students' social and academic outcomes (Bailey 2017; Davis, 2000).

Literature

- Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL). (2011). *Australian Professional Standards for Teachers*. https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/national-policy-framework/australian-professional-standards-for-teachers.pdf?sfvrsn=5800f33c_90
- Babic, D. P., Kovacs-Cerovic, T., Vizek-Vidovic, V., & Powell, S. (2011). Parent participation in the life of schools in South East Europe. *Centre for Educational Policy Studies Journal*, 1(3), 159-161.
- Bailey, T. (2017). *The impact of parental involvement on student success: School and family partnership from the perspective of students* (doctoral dissertation). Keenesaw State University.

- Barr, A., Gillard, J., Firth, V., Scrymgour, M., Welford, R., Lomax-Smith, J., & Constable, E. (2008). *Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians*. Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Carlson, C., & Christenson, S. L. (2005). Evidence-based parent and family interventions in school psychology: overview and procedures. *School Psychology Quarterly*, 20(4), 345-351.
- Clarke-Habibi, S. (2005). Transforming worldviews: the case of education for peace in Bosnia and Herzegovina. *Journal of Transformative Education*, 3(1), 33-56.
- Davis, D. (2000). *Supporting parent, family, and community involvement in your school*. Northwest Regional Educational Laboratory.
- Decker, L. E., & Decker, V. A. (2000). *Engaging families and communities: Pathways to educational success*. National Community Education Association.
- Elliott, A. (2006). *Early childhood education: Pathways to quality and equity for all children*. Australian Council for Educational Research. <http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=aer>
- Ellis, M. K. (2012). *Parent-teacher interactions: A study of the dynamics of social influence* (Docotral dissertation). Faculty of Education and Arts Edith Cowan University
- Ellis, M., Lock, G., & Lummis, G. (2015). Parent-teacher interactions: Engaging with parents and carers. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(5), 160-174.
- Epstein, J. L. (2005). *Epstein's framework of six types of involvement*. Center for the Social Organization of Schools.
- Gratz, J., Nation, S. O., Schools, S. O., & Kurth-Schai, R. (2006). The impact of parents' background on their children's education. *Educational Studies*, 268, 1-12.
- Hofstede, G. (1984). Cultural dimensions in management and planning. *Asia Pacific Journal of Management*, 1(2), 81-99.
- Jackson, A., & Cartmel, J. (2010). Listening to children's experience of starting school in an area of socio-economic disadvantage. *International Journal of Transitions in Childhood*, 4, 13-25.
- John-Steiner, V., & Mahn, H. (1996). Sociocultural approaches to learning and development: A Vygotskian framework. *Educational Psychologist*, 31(3-4), 191- 206.
- Kelley, K., Clark, B., Brown, V., & Sitzia, J. (2003). Good practice in the conduct and reporting of survey research. *International Journal for Quality in Health Care*, 15(3), 261-266.
- Lauckner, H., Paterson, M., & Krupa, T. (2012). Using constructivist case study methodology to understand community development processes: proposed methodological questions to guide the research process. *Qualitative Report*, 17, 25.
- Minds, O. O. (2012). NAEYC's technology and young children interest forum's resources for teachers and families. *Young Children*, 67(5), 62-64.
- Mutch, C., & Collins, S. (2012). Partners in learning: schools' engagement with parents, families, and communities in New Zealand. *School Community Journal*, 22(1), 167-187.
- NSW Department of Education (2017, June 15). *Transition to school*. <http://www.dec.nsw.gov.au/what-we-offer/regulation-and-accreditation/early-childhood-education-care/funding/funding-projects/transition-to-school>

- O' Donoghue, T. (2006). *Planning your qualitative research project: An introduction to interpretivist research in education*. Routledge.
- Polovina, N. i Bogunović, B. (2006). *Pedagogical research and educational practice. Family-school partnership*. Scientific conference „School and family cooperation“. Institute for Pedagogical Research
- Pravilnik o osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja* (2018). Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.
- Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog usavršavanja* (2011). Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja Republike Srbije.
- Radu, B. (2011). Parental involvement in schools. A study of resources, mobilization, and inherent inequality. *Journal of Comparative Research in Anthropology and Sociology*, 2(2), 103-115.
- Raftery, J. N., Grolnick, W. S., & Flamm, E. S. (2012). Families as facilitators of student engagement: toward a home-school partnership model. *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 343-364). Springer.
- Roy, S. (2018, June 28). *Top 5 school mobile apps to facilitate teacher-parent-student engagement*. e-Learning Industry. <https://elearningindustry.com/school-mobile-apps-facilitate-teacher-parent-student-engagement-top>
- Sanagavarapu, P. (2010). Children's transition to school: voices of Bangladeshi parents in Sydney, Australia. *Australasian Journal of Early Childhood*, 35(4), 21-29.
- Scott, J. (1990). *A matter of record*. Wiley.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology. *Handbook of Qualitative Research*. SAGE Publication
- Sugawara, C. G. L., Delale, E. A., Hermoso, J. C., & Barrett, D. (2014). Schools as pillars of post-war recovery: Rethinking the role of parental involvement. *Social Development Issues*, 36(1), 17-32.
- Sumsion, J., Barnes, S., Cheeseman, S., Harrison, L., Kennedy, A., & Stonehouse, A. (2009). Insider perspectives on developing belonging, being & becoming: The early years learning framework for Australia. *Australasian Journal of Early Childhood*, 34(4), 4-13.
- Sutton, J., & Austin, Z. (2015). Qualitative research: data collection, analysis, and management. *The Canadian Journal of Hospital Pharmacy*, 68(3), 226-231.
- Taylor, C. (2006). Challenging partnerships in Australian early childhood education. *Early Years*, 26(3), 249-265.
- Westergard, E. (2015). Moving the theory of parental cooperation and innovation into practice. *International Journal about Parents in Education*, 9(1), 93-105.
- Woodrow, C., Somerville, M., Naidoo, L., & Power, K. (2016). *Researching parent engagement*. Australian Research Alliance for Children and Youth.
- Wursten, H., & Jacobs, C. (2013). *The impact of culture on education*. The Hofstede Centre, Itim International.
- Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju* (2010). Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.
- Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju* (2013). Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

Primljeno: 07. 01. 2022.

Korigovana verzija primljena: 27. 03. 2022.

Prihvaćeno za štampu: 07. 04. 2022.

Pristupi u proučavanju odnosa porodice i škole – primeri Srbije i Australije

Natalija Ljubičić

Škola za obrazovanje i umetnost, Univerzitet „Central Kvinslend“ (CKU),
Sidnej, Australija

Apstrakt Čvrsta saradnja i redovna komunikacija između porodice i škole predstavljaju jedan od najznačajnijih faktora koji doprinose sticanju znanja, gradnji identiteta i opštoj dobrobiti učenika. Ovo istraživanje je imalo cilj da podrži tvorce obrazovnih zakona i nadređene u školama da razviju efikasniju kooperaciju sa porodicama već u periodu polaska deteta u školu. Oslanjajući se na iskustva srpskih roditelja koji žive u Australiji i australijskih nastavnika, uz razmatranje savremene obrazovne literature o saradnji porodice i škole, težilo se određivanju strategija koje bi mogle da budu iskorišćene da podstaknu jačanje komunikacije između vaspitno-obrazovnih ustanova i porodica, kao i jačanje modela saradnje između roditelja i nastavnika u prvim godinama školovanja. Ova studija je koristila kvalitativni istraživački pristup (polustrukturirani upitnici i naknadni intervjui) da bi istražila iskustva i mišljenja roditelja i nastavnika o uspostavljanju i održanju partnerstva između porodice i škole u oba obrazovna konteksta. Analiza viđenja odnosa porodice i škole u periodu polaska u školu od roditelja i nastavnika u Srbiji ukazala je na to je komunikacija bila vrlo ograničena i da su roditelji samo u retkim prilikama bili uključeni u proces sticanja znanja svoje dece, uključujući nastavne i vannastavne aktivnosti. S druge strane, analiza opisanih iskustava i pogleda na saradnju roditelja i nastavnika u Australiji u periodu polaska u školu pokazala je da su komunikacija i kooperacija između porodice i škole bile ustaljene i redovne. Saznanja koja su proizašla iz ovog istraživanja pokrenula su mnoge predloge koje bi škole u Srbiji mogle da usvoje zarad jačanja i održanja pozitivne komunikacije, saradnje i odnosa sa porodicama, naročito u periodu polaska u školu i prvih godina školovanja.

Ključne reči: saradnja porodice i škole, rano obrazovanje, postkomunistički obrazovni kontekst, demokratski obrazovni kontekst.

Подходы к изучению взаимоотношения семьи и школы на примере Сербии и Австралии

Наталия Любичич

Школа для образования и искусств Центрального Квинслендского университета (СКУ), Сидней, Австралия

Резюме Тесное сотрудничество и регулярное общение между семьей и школой являются одним из важнейших факторов, способствующих получению знаний, формированию личности и общему благополучию учащихся. Данное исследование было направлено на поддержку создателям образовательного законодательства и руководителям школ в развитии более эффективного сотрудничества с семьей уже в период поступления детей в школу. Опираясь на опыт сербских родителей, живущих в Австралии и австралийских учителей, а также на изучение современной образовательной литературы о сотрудничестве семьи и школы, нами хотелось определить стратегии, которые можно было бы использовать для поощрения более тесного общения между учебными заведениями и семьями, а также и укрепить модели сотрудничества родителей и педагогов в первые годы обучения. В исследовании использовался качественный исследовательский подход (полуструктурированные анкеты и последующие интервью) для изучения опыта и мнений родителей и учителей об установлении и поддержании партнерских отношений между семьей и школой в обоих образовательных контекстах. Анализ отношений между семьей и школой в период поступления детей в школу на основе мнения родителей и учителей в Сербии показал, что общение было очень ограниченным и что родители лишь изредка участвовали в процессе приобретения знаний своими детьми, включая классные и внеклассные активности. С другой стороны, анализ опыта и взглядов на сотрудничество родителей и учителей в Австралии в период поступления в школу показал, что общение и сотрудничество между семьей и школой были налаженными и регулярными. В связи с этим результаты исследования привели к ряду предложений, которые школы в Сербии могли бы принять для укрепления и поддержания коммуникации и сотрудничества с семьями, особенно в период поступления в школу и в первые годы обучения.

Ключевые слова: сотрудничество семьи и школы, раннее образование, посткоммунистический образовательный контекст, демократический образовательный контекст.

Upotreba filma kao obrazovnog medija u visokoškolskoj nastavi¹

Bojan Ljujić²

Odeljenje za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet,
Univerzitet u Beogradu, Beograd, Srbija

Jovan Miljković

Odeljenje za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet,
Univerzitet u Beogradu, Beograd, Srbija

Apstrakt

Rad je nastao kao rezultat empirijskog, kvalitativnog istraživanja koje je sprovedeno sa ciljem da se sagleda i shvati doprinos primene filma kao obrazovnog medija u visokoškolskoj nastavi u domenima ostvarivanja obrazovnih ishoda, emocionalnog i kognitivnog pobuđivanja i angažovanja studenata, podsticanja refleksivnosti i samorefleksivnosti u odnosu sa filmom kao specifičnim nosiocem obrazovnog sadržaja, koji se dešavaju u virtuelnim obrazovnim okruženjima. Prigodan uzorak je činilo dvanaest studenata koji su 2017/2018. akademske godine pohađali predmet onlajn obrazovanje odraslih, a koji su bili intenzivno angažovani u aktivnostima iz tematske celine kursa koja se odnosila na teorije učenja i onlajn obrazovanje odraslih. Konkretna nastavni materijal pomenute jedinice učenja bio je film „Rašomon“ režisera Akire Kurosave iz 1950. godine. U dve istraživačke faze: diskusiona faza, koja je ujedno bila i faza prikupljanja podataka, i faza analize narativa, diskursa i sadržaja, kao i grupisanja i tematske analize podataka dobijenih diskusijom, došli smo do rezultata koji istovremeno mogu da se shvate kao svojevrsne praktične obrazovne implikacije, a koji nedvosmisleno govore o tome da upotreba filma kao obrazovnog medija podstiče: emocionalno i kognitivno pobuđivanje studenata, imalo ono pozitivan ili negativan predznak; istrajnost studenata u realizaciji zadatka i konačnom ostvarenju obrazovnih ciljeva; introspektivnost, koja dalje definiše kvalitet sazajnih uvida, refleksiju i samorefleksiju usmerenu ka ostvarivanju konkretnih obrazovnih ciljeva predefinisanih jedinicama učenja.

Ključne reči: film, medij, kognitivno angažovanje, emocionalno angažovanje, studenti.

1 Realizaciju ovog istraživanja finansijski je podržalo Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije u sklopu finansiranja naučnoistraživačkog rada na Univerzitetu u Beogradu – Filozofskom fakultetu (broj ugovora 451-03-68/2022-14/ 200163).

2 bojan.ljujic@f.bg.ac.rs

Uvod

Upotreba filma kao obrazovnog medija nije tekovina savremenog doba, iako poslednjih godina doživljava ekspanziju na gotovo svim nivoima formalnog obrazovanja i mladih i odraslih, naročito kada je ono preusmereno prema onlajn vidovima realizacije (Ljujić i Senić Ružić, 2020). Počeci upotrebe filma kao obrazovnog medija dešavaju se krajem 19. veka u Rusiji (Ferster, 2016). U to vreme ona nije bila sistematska i regulisana legislativom, a nije bila ni pozicionirana u obrazovnim institucijama. Jedan od najznačajnijih pokušaja da se formalno definiše status filma kao obrazovnog medija desio se u Nemačkoj 1907. godine kada je osnovana Asocijacija za reformu kinematografije (*Kinematographische Reformvereinigung*), koja je od svojih početaka zagovarala uvođenje filmova u nastavu i smatrala taj medij značajnim činiocem posredovanja između državnih zvaničnika, nastavnika i filmskih producenata (Fuchs et al., 2016). Imajući u vidu vreme kada je pokrenuta inicijativa za formalno uvođenje filma u obrazovne institucije i karakter saradnje koju je ona trebalo da uspostavi, jasno je da je funkcija filma kao medija koji bi trebalo da unapredi obrazovanje i školovanje primarno bila usmerena na ostvarenje ideoloških ciljeva država pre početka Prvog svetskog rata. Uprkos toj inicijativi, „obrazovni filmovi“ ili „kulturni filmovi“ (*Kulturfilme*), koji su dugo korišćeni kao sinonimi u značenju onih filmova koji su primarno producirani za upotrebu tokom nastave u obrazovnim institucijama ili onih koji su našli svoje mesto u nacionalnim filmskim katalozima i kinotekama nakon prolaska kroz zvaničnu recenzentsku proceduru, nisu bili faktički primenjivani do početka dvadesetih godina 20. veka. Nakon toga, njihova primena se omasovljuje u obrazovnim institucijama širom sveta, a ekonomski, socijalni i politički interesi i dalje ostaju u osnovama ideja koje je trebalo plasirati njihovom aplikacijom u obrazovanju (Fuchs et al., 2016). Tendencija ka opisanoj upotrebi filmova kao obrazovnog medija trajala je pet decenija, ali je trpela izvesne kvalitativne promene usled globalnih kulturnih, ekonomskih, socijalnih i političkih dešavanja. Povećana dostupnost i sve veća prepoznatljivost obrazovnog potencijala filma kao da su defragmentisale fenomen opisanog „obrazovnog filma“ i u njega utkali svaki filmski sadržaj, bez obzira na njegov žanr, koji bi mogao da bude upotrebljen kao nastavno sredstvo u ostvarivanju najrazličitijih ciljeva i ishoda obrazovanja. Tako, zahvaljujući pionirskom radu Vegnera (Wegner, 1977, prema: Champoux, 1999), krajem sedamdesetih godina 20. veka ulazimo u novu eru upotrebe filma kao obrazovnog medija, u kojoj se taj medij posmatra kao univerzalno obrazovno sredstvo, koje ne mora nužno biti protkano didaktičko-metodičkim elementima, ali se, prema potrebi, mora prilagoditi didaktičko-metodičkim zahtevima koji proizilaze iz konkretnih nastavnih i obrazovnih ciljeva. Tek takvom postavkom, film kao obrazovni medij ponudio je šansu za adekvatnije angažovanje učesnika u obrazovanju (i nastavnika i polaznika) u smislu aktivnije participacije, kritičkog ophođenja prema sadržaju i procesu obrazovanja (Elmas et al., 2019; Merello et al., 2021), emotivne posvećenosti koja je ključ saznanje refleksije i samorefleksije (Blasco et al., 2011; 2015), a samim tim i modelovanja korisnih oblika ophođenja prema okolini (Smithikrai, 2016).

Ukoliko sve to imamo u vidu, film je, u istorijsko-obrazovnoj sferi, na početku, fenomenološki bio veoma sporadičan, svrhom nedovoljno precizan, a intenzitetom primene prilično stihijski. Potom se film u izvesnoj meri artikuliše kao obrazovni medij, što se mahom

sprovodi institucionalizovanim ugrađivanjem didaktičko-metodičkih elemenata u sam film. Konačno, film se kao obrazovni medij na neki način oslobađa didaktičko-metodičke formalnosti, ulazeći kao plod umetničkog izraza u sferu obrazovanja, istovremeno prihvatajući pravila koja u toj sferi važe.

Uzimajući u obzir trend koji je započeo sedamdesetih godina 20. veka, koji traje i traje, naš fokus u ovom radu je na razmatranju filma kao univerzalnog nastavnog sredstva koje je u funkciji adekvatnijeg emocionalnog povezivanja polaznika sa obrazovnim sadržajem, podsticanja refleksije i samorefleksije u učenju tokom nastavnog procesa. U radu smo bili primarno fokusirani na jednu od nastavnih jedinica koja je u celini realizovana putem platforme *Moodle* za učenje sadržaja predmeta *onlajn obrazovanje odraslih* na osnovnim studijama andragogije na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu. Rezultati rada u ovoj nastavnoj jedinici mogu poslužiti kao primer dobre prakse emocionalnog i kognitivnog pobuđivanja studenata u obrazovnom procesu primenom filma kao obrazovnog medija. Na taj način se povećava introspektivnost i doprinosi boljim refleksijama i samorefleksijama u kontaktu sa virtuelnim obrazovnim sadržajima, zahvaljujući čemu se uspešno ovladava sadržajima predviđenim planom i programom obrazovanja, ali i prevazilaze saznanjani rezultati koji su njima definisani.

Metodološki okvir istraživanja

U radu su predstavljeni rezultati empirijskog, kvalitativnog istraživanja koje je sprovedeno sa ciljem da se sagleda i shvati doprinos primene filma kao obrazovnog medija u visokoškolskoj nastavi u domenima emocionalnog i kognitivnog pobuđivanja i angažovanja studenata, podsticanja refleksivnosti i samorefleksivnosti u odnosu sa filmom kao specifičnim nosiocem obrazovnog sadržaja usmerenim ka dostizanju konkretnih ishoda obrazovanja koje se dešava u virtuelnim obrazovnim okruženjima. Iz populacije studenata druge i četvrte godine osnovnih studija andragogije koji su 2017/2018. akademske godine pohađali predmet *onlajn obrazovanje odraslih*, odabran je prigodan uzorak koji je činilo šest studenata druge i šest studenata četvrte godine, a izbor je učinjen na osnovu prepoznatog nivoa participacije i aktivnog angažovanja u aktivnostima u jednoj od tematskih celina kursa koja se odnosila na *teorije učenja i onlajn obrazovanje odraslih*. Istraživačkim projektom su bile predviđene dve faze. U prvoj fazi, u nastavni proces uvedena je promena u obliku korišćenja filma. Osnovni nastavni materijal na osnovu kojeg je strukturiran zadatak bio je film „Rašomon“ (*Rashomon*) režisera Akire Kurosave iz 1950. godine. Nastava je bila organizovana prema principu grupnog rada, a studenti su bili podeljeni u tri diskusione grupe. Učesnici su dobili zadatak da u filmu identifikuju i objasne jednu od tri analizirane teorije učenja u onlajn obrazovanju odraslih (biheviroistička, kognitivistička i sociokonstruktivistička teorija). Zadatak je podrazumevao i pisanu diskusiju u zasebnim forumima na platformi *Moodle*. U drugoj fazi, analizom sadržaja, diskursa i narativa i tematskom analizom transkripata studentske diskusije, došli smo do podataka o ostvarenosti obrazovnih ishoda, emocionalnoj i kognitivnoj pobuđenosti i (samo)refleksivnosti ispitanika. Detaljniji opisi i objašnjenja tih faza slede u nastavku rada.

Prva faza istraživanja: „Rašomon“ i teorije učenja u onlajn obrazovanju odraslih

Kao što je već nagovešteno, u centru naše pažnje bila je upotreba filma kao obrazovnog medija u kontekstu realizacije konkretne jedinice učenja koja se odnosi na *teorije učenja i onlajn obrazovanje odraslih*. Priroda teme koju je trebalo obraditi i imperativi koji se odnose na optimalnu realizaciju onlajn nastavnog procesa podstakli su nas, kao moderatore kursa *Onlajn obrazovanje odraslih*, da pronađemo što adekvatniji način plasmana planiranog obrazovnog sadržaja. Kako bi se izbegao momenat obrazovne transakcije, a naglasila obrazovna interakcija kao ključna u onlajn obrazovanju odraslih (Lazarević, 2008; Ljujić, 2015; Ljujić i Senić Ružić, 2020), prva odluka koja je doneta odnosila se na upotrebu nekog od „toplih medija“ (McLuhan, 2008) – medija koji istovremeno angažuju više čula korisnika medijskih poruka – i njihovo stavljanje u funkciju ostvarivanja konkretnih obrazovnih ciljeva predviđenih pomenutom jedinicom učenja, što je naročito važno onda kada se onlajn nastava odvija u asinhronom modu (Ljujić, 2015). Da je takva odluka bila opravdana, govore i rezultati novijih istraživanja prema kojima studenti nemaju osećaj da uče u situacijama kada se tradicionalna obrazovna okruženja veštački umeste u virtuelna, kada se obrazovanje svodi na preuzimanje materijala za učenje sa onlajn platformi i samostalan rad na njima ili kada je u onlajn okruženju dominantan frontalni obrazovni rad koji usled tehnološki potkovanog transakcionog distanciranja među učesnicima u obrazovanju vodi ka nezainteresovanosti, isključenosti i kasnije disfunkcionalnosti ionako oskudnih stečenih znanja (Ljujić, 2021). Imajući u vidu prirodu konkretne jedinice učenja – njenu apstraktnost, sistematičnost, nedovoljnu slikovitost i „opipljivost“, učinilo nam se da je najpodesniji način za njeno oživljavanje i optimalnu obradu upravo primena filma kao obrazovnog medija. Ova, druga bitna odluka, kasnije je opravdana novim empirijskim istraživanjima. Naime, studenti u današnje vreme imaju i u kvalitativnom i u kvantitativnom smislu drugačija obrazovna interesovanja i potrebe. To iziskuje bitne promene u didaktičko-metodičkoj pripremi realizacije visokoškolskog obrazovanja. Postoji jaka potreba za primenom atraktivnih metodičkih rešenja u nastavi koja bi, na prvom mestu, povećala nivo participacije, naročito u susretu sa primarno teorijskim, zahtevnim (ponekad dosadnim) i od realnosti udaljenim obrazovnim sadržajima (Blasco et al., 2011; Merello et al., 2021). Treća bitna odluka odnosila se na izbor filma koji će biti plasiran kao nastavni materijal. Film „Rašomon“ se pojavio kao idealan izbor iz nekoliko razloga, koje ćemo pokušati da objasnimo. Prvo, vreme nastanka filma značajno je determinisalo njegovu estetiku i umetnički kvalitet te se učinilo da bi upravo taj momenat mogao da bude ključan za početno emocionalno angažovanje studenata. Drugo, radnja filma je smeštena u 12. vek u Japanu, u kojem, jasno je, vlada posve drugačija tehnološka atmosfera u odnosu na savremenu – radnja filma se dešava u tehnološki osiromašenom okruženju ako se uporedi sa današnjim globalnim tehnološkim statusom. Učinilo nam se da je pogodno otići u krajnost upotrebom tog filma u odnosu na problematiku konkretne jedinice učenja, jer je na neki način nametnuta „očiglednost u različitostima“ mogla da bude motivator za produkovanje brojnijih i kvalitetnijih ideja, refleksija i samorefleksija studenata. Treće, radnja filma je, u socijalnom smislu, potpuno

vanvremenska – poseduje univerzalnu društvenu aktuelnost. Konkretnije, radnja je usredsređena na počinjen zločin (ubistvo) za koji postoji više svedoka, od kojih svaki ima drugačiju, ličnu percepciju onoga što se dogodilo, što je u značajnoj meri definisano socijalnom pozadinom, statusom, društvenim položajem i međusobnim odnosom između svedoka. Upravo te različitosti dovode nas do četvrtog razloga za odabir ovog filma kao nastavnog sredstva, koji se ogleda u različitim mogućnostima obrazovnog intervenisanja u smislu usmeravanja svedoka prema sinhronizaciji sopstvenih viđenja događaja. Drugim rečima, taj razlog objedinjuje sagledavanje mogućnosti obrazovnih intervencija iz različitih teorijskih perspektiva zavisno od načina na koji su studenti percipirali ponašanje likova iz filma.

Ideja je bila da u jedinici učenja o *teorijama učenja i onlajn obrazovanju odraslih* studenti induktivnim putem dođu do bazičnih teza koje se odnose na osnovne tri teorije učenja koje se razmatraju u kontekstu onlajn obrazovanja – bihevizizam, kognitivizam i sociokonstruktivizam. Elektronska lekcija o *teorijama učenja i onlajn obrazovanju odraslih* koja je unapred bila pripremljena studentima nije data na raspolaganje na platformi Moodle (još uvek nije bila vidljiva i dostupna) već se čekalo na njihove odgovore.

Studentima je dato jedno opšte uputstvo kojim se od njih tražilo da objasne šta se iz njihove perspektive dešava na sazajnom planu (planu učenja, razvoja, promene) likova iz „Rašomona“ i da pokušaju da zamisle i opišu šta bi se dešavalo na planu učenja i razvoja pojedinih likova da se radnja ne dešava u 12. nego u 21. veku.

Kao što je ranije nagovešteno, studenti su bili podeljeni u tri grupe, a svaka je imala zasebne instrukcije, zavisno od „uloge teoretičara“ koju su članovi preuzimali. Bez tendencije da rano otkriju sadržaje učenja, studentima su date posebne, elementarne instrukcije. *Rašomanci bihevizisti* trebalo je da analiziraju uverenje da se učenje dešava ukoliko se određeno iskustvo ponovi dovoljno puta, tako da rezultira usvajanjem određenog oblika ponašanja koje se manifestuje u sličnim iskustvenim situacijama. Drugim rečima, pojedinac će naučiti (usvojiti) određeni obrazac ponašanja ako postoji određeni stimulus iz okruženja, a naučeno ponašanje će se manifestovati svaki sledeći put kada se taj stimulus pojavi u iskustvu pojedinca. *Rašomonce kognitiviste* nije trebalo da interesuje ono što se dešava spolja već ono što je u „glavama“ ljudi. Kako pojedinac uči, zavisi od njegove biološke starosti i nivoa organske moždane razvijenosti i njoj ekvivalentne cerebralne funkcionalnosti i operativnosti. Načini na koje čovek uči i stvari koje može da nauči striktno su povezane sa hronološkim momentom, a tek kada naučimo „prethodno“, možemo učiti „naredno“. *Rašomanci konstruktivisti* trebalo je da zastupaju mišljenje da svaki čovek konstruiše i stvara sopstvena znanja, veštine i razumevanja na osnovu ličnih opservacija i mentalnih sposobnosti. Naravno, sve se dešava uz neizostavno prisustvo i uticaj drugih ljudi, kao i okruženja generalno, čega je pojedinac koji uči svestan. Okruženje i ljudi koji deluju u njemu imaju ključni značaj u procesu učenja, bez obzira na to kako se oni sagledavaju. Učenje je, prema njihovom mišljenju, gotovo uvek socijalno, refleksivno, autentično, postepeno, progresivno i iskustveno.

Druga faza istraživanja, čiji opis sledi, trebalo bi da nam ukaže na to kako je upotreba filma kao obrazovnog medija emotivno i kognitivno angažovala studente, podstakla refleksiju i samorefleksiju u kontekstu ostvarivanja sazajnih i obrazovnih ciljeva i ishoda.

Druga faza istraživanja: ostvarenost obrazovnih ishoda, emocionalno-kognitivna pobuđenost i (samo)refleksivnost

Analizom sadržaja, diskursa i narativa i tematskom analizom transkripata studentske diskusije došli smo do podataka o ostvarenosti obrazovnih ishoda, emocionalnoj i kognitivnoj pobuđenosti i (samo)refleksivnosti ispitanika. Rezultati analize ukazuju na to da je upotreba filma kao obrazovnog medija, naročito filma „Rašomon“, urodila plodom, što možemo sagledati u odgovorima studenata tematski kategorisanih u okviru razmatranih teorija (bihevizizam, kognitivizam, sociokonstruktivizam) koje su bile u fokusu konkretne jedinice učenja. Slede rezultati istraživanja prikazani u kategorijama razmatranih teorija učenja.

Rašomone, obrati pažnju na ponašanje!

Bihevizizam je najstariji od tri glavna teorijska okvira koja podupiru teorije onlajn obrazovanja. Operativna verzija bihevizizma predviđa da sa dovoljnim ponavljanjem određenog iskustva, specifična ponašanja se mogu „naučiti“ aktiviranjem željenih oblika ponašanja na osnovu odgovarajućih stimulusa. Na taj način, osoba će naučiti određeno ponašanje koje će u budućnosti manifestovati onda kada se susretne sa odgovarajućim stimulusom ili nađe u adekvatnoj iskustvenoj situaciji. Uvežbavanje i praktične aktivnosti danas imaju svoje sledbenike u kontekstu onlajn obrazovanja (Anderson & Elloumi, 2004; Holmes & Gardner, 2006). Onlajn tutorijali se mogu okarakterisati kao bihevioristička tvorevina, naročito u sistemima koji podrazumevaju usvajanje sadržaja prezentovanjem materijala, nakon čega sledi procena rezultata učenja usko fokusiranim pitanjima, gde se bihevioralne nagrade u učenju odnose na prelazak na sledeći korak u okviru onlajn materijala za učenje sa pozdravnim i ohrabrujućim povratnim informacijama, dok sankcije znače ponavljanje zadatka ili obavljanje dodatnih onlajn obrazovnih zadataka.

Osim izražene emocionalne i kognitivne pobuđenosti, pojačane introspektivnosti, refleksije i samorefleksije, studenti u kontaktu sa filmom kao obrazovnim medijem postupno razotkrivaju i induktivnim putem dolaze do prethodno istaknute suštine pozicioniranja bihevizizma u kontekstu onlajn obrazovanja, odnosno u celini postižu predviđene obrazovne ishode. Sve to ćemo ilustrovati odgovorima studenata koji slede. Radi poštovanja anonimnosti i prava na privatnost respondenata, komentari su označeni velikim slovom „S“ i rednim brojem komentara u tekstu. Nakon delova komentara, u zagradi, upisane su oznake koje se odnose na različite aspekte cilja istraživanja koje smo pratili: ostvarenost ishoda obrazovanja (OI), emocionalna pobuđenost (EP), kognitivna pobuđenost (KP) i (samo)refleksivnost (SR).

Komentar (S1) : „...razmišljam o ovom filmu već tri dana i, iskreno, iz nekog razloga film mi baš nije 'legao' (EP)... ipak, svakako je tačno da stimulusi iz okoline utiču na naše ponašanje i za to postoji dosta primera u ovom filmu – od uticaja vremena na ljude (čovjek ne bi odslušao priče svedoka i sveštenika da nije padala kiša, bandit ne bi ubio čoveka da nije bilo vetra), do toga da je cela situacija koja se desila rezultovala time da svedok na kraju usvoji dete da bi se iskupio za ono što je učinio (OI) ...moja slobodna interpretacija je da mislim da se radi i o nadi u dobrotu ljudskog roda... primer blizak učenju sam donekle

primetila i u slučaju dva lika – svedoka i sveštenika... smatram da je posmatranje celog događaja i likova koji su učestvovali u njemu, kao i onoga što se zna o banditu, navelo svedoka da na kraju i sam počinu zločin – ukrade i proda bodež... znajući da je bandit za svoja dosadašnja dela prošao nekažnjeno i da u blizini nema drugih svedoka on koristi priliku (KP)... ne znam koliko je ovo dobar primer učenja iz biheviorističke perspektive, ali možda je primer sveštenika bolji... on svaki put kada čuje/prepričava novu, drugačiju verziju događaja reaguje sve burnije i, na kraju, nakon poslednje verzije on skoro potpuno gubi veru u ljude i dobrotu... da je radnja smeštena u 21. vek, pre svega, smatram da bi lakše utvrdili koja verzija događaja je tačna – šta se zaista desilo, ko je zaista ubica... zbog društvenih mreža i senzacionalističkih naslova u medijima, najverovatnije bi umesto tri ili četiri postojalo mnogo više verzija priče... sve ovo bi najverovatnije uticalo na drugačije ponašanje likova... (SR).“

Komentar (S2): „...žao mi je što film nisam imala prilike da pogledam ranije makar jednom, ili da ga sad bar gledam bez 'pritiska' da obraćam pažnju na određene aspekte i relacije, verujem da bih u tim slučajevima stekla neku širu sliku o filmu (EP)... Rašomon je zaista remek-delo japanske kinematografije, sa svim svojim estetskim i žanrovskim specifičnostima... moj pokušaj da Rašomon posmatram kroz bihevioristične naočare naveo me je na sledeća razmišljanja (KP)... izdvojila bih meni najinteresantnijeg lika, a to je bandit... dopada mi se način na koji je lik oblikovan, a kako film odmiče, sve više deluje da se njegova ličnost kristalizuje, dok on nekako uvek pronade način da gledaoca nekom svojom replikom ili reakcijom pomeri sa mesta i oda utisak mentalno nestabilne osobe (SR)... na osnovu njegovog zanimanja, pretpostavila bih na koji način je postao to što jeste – ukrao nešto (na primer), prošao nekažnjeno, ponovio, opet prošao nesankcionisano, obrazac ponašanja usvojen... primer proste S-R šeme bi bilo njegovo spominjanje vetra kao (spoljašnjeg) stimulusa za (reakciju) ubijanje drugog čoveka... (OI).“

Komentar (S3): „...što se savremenog konteksta tiče, mislim da bi se priča značajno izmenila, jer bi se čitav događaj pretvorio u visokopraćen medijski spektakl, što bi promenilo i ponašanje aktera... prvo što mislim da bi bilo drugačije jeste visoka praćenost događaja (SR)... pod biheviorističkim pretpostavkama učenja – likovi su naučili nove oblike ponašanja posmatranjem ili slušanjem o ovom jednom događaju, možemo postaviti pitanje šta se danas sa nama dešava kada pratimo daleko veći broj događaja, koji su više moralno diskutabilni, a koji bivaju i intenzivirani svojim zabavnim karakterom gde se ponašanje svih aktera menja, jer ih medijske kuće podstiču na stereotipnije ponašanje (OI)... uprkos tehnologiji i video-snimcima, postoje različite verzije priče i kontekst u kojem se taj nepobitni vizuelni prikaz plasira... tako da generalno mi je ovo bio sjajan način da se pokaže stepen u kojem smo podložni sugestiji jer smo njenog uticaja nesvesni (EP), samo jer je u pitanju vizuelni prikaz, koji je zapravo kao i svaki drugi stvar interpretacije (KP)...“

Može se konstatovati da su ispitanici induktivnim putem došli do željenih teorijskih konstrukata u vezi sa biheviorističkom teorijom učenja i da su uspeli da u ponuđenom didaktičkom materijalu prepoznaju i apstrahuju primere učenja koji su zasnovani na njoj. Istovremeno su prepoznali i uticaj medija na percepciju realnosti, odnosno, u duhu biheviorizma, savremenim medijima uslovljenu ili podstaknutu percepciju i ponašanje. Interesantno je da njihovo promišljanje ide u pravcu da savremeni mediji imaju potencijal da

unesu veliku dozu objektivnosti u percepciju posmatrača, ali da se zbog devijantne (zlo) upotrebe tih medija dešava suprotno – pre možemo govoriti o manipulaciji posmatrača nego o objektivizaciji njegove percepcije.

Dobro razmisli, Rašomone!

Kognitivizam u onlajn obrazovanju, kao antiteza bihevizizmu, usredsređuje se na um i proces učenja koji se odvija u mozgu (u organskom smislu). Glavni zastupnici tog pokreta mahom su usredsređeni na kognitivne razvojne stadijume čoveka, što se reflektuje i na spremnost onoga koji uči da se aktivira u saznavnom procesu zavisno o kognitivnog razvojnog perioda u kome se nalazi i na samu prirodu sadržaja koji se usvaja (Holmes & Gardner, 2006; Sweller, 2010). U kontekstu onlajn obrazovanja, možda je najznačajnija *kognitivna teorija multimedijalnog učenja* Ričarda Mejera (Mayer, 2009), koja je zasnovana na nekoliko principa, koje nećemo detaljno opisivati, ali čiji su nazivi, iz ugla našeg interesovanja u ovom radu, dovoljno samoobjašnjavajući: multimedijalni princip, princip podeljene pažnje, princip vremenske bliskosti, princip modaliteta, princip redundance i princip koherentnosti (Mayer, 2009).

Na koji način su studenti u kontaktu sa filmom kao obrazvnim medijem indukovali bitna polazišta kognitivističke teorije u kontekstu onlajn obrazovanja, ali i demonstrirali emocionalno-kognitivni naboj i sklonost ka iznošenju dubokih (samo)refleksija, ilustrujemo komentarima koji slede.

Komentar (S4): „...meni je posebno zanimljiv lik bio je čovek koji je samo slušao priču (EP, KP)... kao neko ko je kognitivista, mogu da zaključim kako je taj čovek slušajući priču zaključio da nijedna priča nije objektivna i da su svi priču menjali iz sebičnih razloga, pa čak i drvoseča koji je bio očevidac ubistva (OI)... on je jedini lik koji nije imao kontradikcija i ostao je veran sebi tako da bih njega možda uzela za objektivnog posmatrača... (SR).“

Komentar (S5): „...ovaj film, pored toga što sadrži scene nasilja koje mi ne prijaju (EP), mislim da je dobar zbog toga što nije potpuno predvidljiv i zahteva konstantnu koncentraciju (KP)... mislim da je film dobar i iz estetskih razloga, odnosno ni u realnom životu nije lako utvrditi sa sigurnošću šta se desilo tačno, kada sam svestan da ljudi koji ovako dobro glume postoje i mogu delovati prilagođeno i normalno, a potom poremećeno... zbog toga čak i pored napretka tehnologije u današnjem vremenu postoji mnogo poteškoća u obrazovnom intervenisanju koje bi osiguralo istinu i napredak (SR)... iz ugla kognitiviste nemoguće je utvrditi potpunu, objektivnu istinu s obzirom na to da će svaka priča biti pomalo pristrasna, pre svega jer znamo da postoji psihološki mehanizam po kojem prisećanje više nije čista reprodukcija već i pojednostavljenje priče, odnosno da je sećanje više proces rekonstrukcije nego reprodukcije... međutim, moramo biti svesni limita primene savremene obrazovne tehnologije u naporima da se nosi sa ovakvim situacijama (OI)...“

I grupa kognitivista je uspešno, uz pomoć filma kao didaktičkog materijala, identifikovala karakteristike i postulate teorije koja je bila u fokusu njihovog interesovanja. Takođe, identifikovana je medijski uslovljena percepcija savremene realnosti, sa potencijalom da se približimo objektivnosti, ali ponovo, uprkos tehnološkom napretku, ispitanici se u duhu postmoderne ipak odlučuju za multiplu realnost, pravdajući takvo viđenje ograničenošću savremene tehnologije.

Rašomone, život je pozornica!

Potrebna pomoć od drugih ljudi koji više znaju jeste konceptualna tačka iz koje je kognitivno-konstruktivistička teorija, prema kojoj učenici konstruišu svoja znanja, veštine ili razumevanja na osnovu ličnih opservacijskih sposobnosti i sposobnosti rezonovanja, evoluirala u preovlađujuću društveno-konstruktivističku teoriju obrazovanja u onlajn okruženju današnjice. U suštini, sociokonstruktivistički model zahteva treću dimenziju u interakciji između učenika i njihovog okruženja, to jest drugih ljudi koji mogu biti drugi učenici ili nastavnici. To bi moglo da podrazumeva „autentičan kontekst učenja“ („kontekstualizovano“ ili „situaciono“ učenje), koji podstiče motivaciju učenika a učenje čini svrsishodnim i smislenim. Glavni elementi sociokonstruktivizma u onlajn obrazovanju mogu se sažeti u njegovo viđenje kao društvenog, refleksivnog, autentičnog, postupnog i podržavajućeg, progresivnog i iskustvenog procesa (Gillani, 2003; Holmes & Gardner, 2006).

Još jednom dajemo ilustracije u vidu studentskih komentara koji oslikavaju njihovo emocionalno i kognitivno angažovanje u kontekstu izraženog iznošenja (samo)refleksija koje doprinose nadograđivanju teme koja je obrađivana u razmatranoj jedinici učenja.

Komentar (S6): „...naglasila bih da mi se dopada ovaj tip zadataka kao sam tip zadatka (EP)... analiza i duboko koncentrisanje na film i to iz pedesetih godina 20. veka vrlo je neuobičajeno (KP)... film sam po sebi ima svoju poentu i priču, ali je meni užasno teško da trenutno ono što sam videla povežem sa ovim zadatkom, ali ću svakako pokušati da dam neka mišljenja i objašnjenja (SR)... najjasniji razvoj koji ja mogu videti jeste kod lika koji je monah, kod koga u početku vidimo zbunjenost i potpuno neverstvo... konstrukcija znanja je očigledna u procesu gde on kao neko ko veruje u ljudskost, humanost i čovekovu dobrotu, apsolutno odbija da prihvati činjenicu da čovek može učiniti određene radnje... on toliko veruje u iskrenost ljudi da je siguran da je nemoguće da mrtav čovek slaže i da je njegova priča sigurno tačna... verujem da i sama njegova funkcija monaha ima uticaja u njegovom razmišljanju i verovanju, pa je stoga i teži proces pokretanja i održanja razvoja i učenja onoga što je izvan njegovog psihosocijalnog okvira... kasnija dešavanja jasno ukazuju na proces konstruktivne promene na relaciji čvrsta vera u humanost – sumnja i preispitivanje – povratak vere... uz tehnologije dostupne u 21. veku, možda ne bi došlo do ovakve transformacije (OI)...“

Komentar (S7): „...film i mogućnost ili bolje reći nužnost novog scenarija za sadašnjost samo potvrđuju da se učenje dešava u interakciji sa okolinom i drugim ljudima, da je u velikoj meri zavisno od toga, jer ono čemu ćemo biti izloženi, ono što će uticati na naš kognitivni plan, način na koji ćemo dolaziti do istine, zavisi od okoline u kojoj odrastamo, kulture i ljudi koji nas okružuju, kao i od sredstava koja su nam na raspolaganju (KP)... da se nije dogodilo ubistvo i da nisu postojali ljudi koji su realizovali taj događaj, svedoci ne bi bili izloženi takvom iskustvu i ništa se ne bi promenilo na njihovom saznavnom planu u tom smislu, ili da to nije tehnološki siromašno okruženje već ovo danas, da su postojala savremena sredstva za istragu, promene na saznavnom planu bi nastajale istraživanjem i dolaženjem do dokaza i zaključaka pomoću tih sredstava, a ne na osnovu priče (SR)... promene na saznavnom planu započinju kada osetimo da situacija, događaj, pojava izazivaju kognitivni konflikt u nama, kada nešto ne možemo objasniti ili uklopiti u naše već postojeće znanje, stavove i uverenja, kada vidimo da postoji nešto drugačije od onoga što smo

mi mislili ili nešto potpuno novo, sa čim nikada nismo bili suočeni (EP)... započinje proces preispitivanja i razmišljanja o tome da bismo prihvatili novo iskustvo i kako bi se dogodila promena... četiri različite verzije jedne iste priče potvrđuju da je znanje, iako zavisi od okoline i drugih ljudi, vlastita konstrukcija svake individue, što ne znači da ne postoji jedan tačan odgovor već da neke iste stvari ljudi drugačije tumače, a to se dešava zato što imaju drugačija iskustva koja uvek utiču na novo učenje (OI)...“

Komentar (S8): „...mene je ceo ovaj film asociirao na to kako su ljudi egoistični i kako se ceo svet kviri (EP, KP)... mada, na kraju se ipak vidi promena kod jednog od likova, koja proističe iz reciprociteta učinjenog nedela... u drvoseči vidim promenu, gde on shvata da je pogrešio, gde čak želi da se brine i o detetu koje nije njegovo, što je delo bez ikakve koristi za njega, samo ljudsko delo (OI)... da se ovaj događaj ne odvija u 12. nego u 21. veku, mislim da bi se promene dešavale na moralnom planu – kako da neko ispadne bolji u očima drugih, a sve bi bilo plasirano putem društvenih mreža (SR)...“

Komentar (S9): „...osvrnula bih se prvo na tehnološki aspekt radnje, tj. šta bi se desilo kada bi se radnja realizovala u 21. veku... sa napretkom tehnologija, jako se lako prate čovekovo kretanje i komunikacija, iz čega proizilazi da se mistični događaji mnogo lakše rešavaju nego ranije (SR, OI)... u kontekstu obrazovanja, različite priče svedoka i njihova ubeđenja su me asociirala na medijsko spinovanje i moć medija da nam plasiraju određenu priču na određen način, u zavisnosti od toga šta se želi postići (KP)... drugi ljudi, svedoci, kolege, nastavnici su uvek tu, ali namera nije uvek ista u obrazovnom smislu (EP)...“

I u slučaju konstruktivističke teorije učenja, didaktički materijal se pokazao kao svrsishodan u ostvarivanju postavljenih obrazovnih ishoda – elementi teorije su identifikovani, a demonstrirano je razumevanje implikacija te teorije na praktične primere. Savremena tehnologija se ponovo vidi kao ona koja boji realnost, percepciju i konstrukciju značenja koja se pridaju opaženom, ali i u ovom slučaju se razvoj tehnike i tehnologije ne vidi kao put ka dostizanju objektivnosti već kao alat manipulacije u rukama „egoističnih ljudi i pokvarenog sveta“.

Zaključna razmatranja

Upotreba filma kao obrazovnog medija prošla je kroz nekoliko faza: prvo je imala stihijski i vaninstitucionalni karakter, potom se oblikuje obrazovanjem generalno, posebno didaktičko-metodičkim momentima institucionalnog obrazovanja, a kasnije i sama oblikuje obrazovanje svojim umetničko-estetskim kvalitetima, uz prilagođavanje obrazovnim postavkama obrazovnih institucija. Posmatrajući film kao univerzalno obrazovno sredstvo (u skladu sa poslednjim pomenutim trendom), u radu smo predstavili rezultate empirijskog, kvalitativnog istraživanja realizovanog zahvaljujući studentima druge i četvrte godine osnovnih studija andragogije koji su pohađali predmet *onlajn obrazovanje odraslih* akademske 2017/2018. godine. Rezultati do kojih smo došli nedvosmisleno pokazuju da upotreba filma kao obrazovnog medija podstiče emocionalno i kognitivno pobuđivanje studenata, imalo ono pozitivan ili negativan predznak; istrajnost studenata u realizaciji zadatka i konačnom ostvarenju obrazovnih ciljeva i ishoda; introspektivnost, koja dalje

definiše kvalitet saznanjih uvida, refleksija i samorefleksija usmerenih ka ostvarivanju konkretnih obrazovnih ciljeva predefinisanih jedinicama učenja.

Za kraj, osvrnućemo se još jednom na rezultate do kojih smo došli u okviru jedinice učenja o *teorijama učenja i onlajn obrazovanje odraslih*. „Rašomon“ je uspeo da podstakne na razmišljanje sve nas, dotakao nas je na različite načine, a kao rezultat pokrenutosti iskristalisale su se neke ideje o suštini načina na koje učimo i učestvujemo u onlajn obrazovnom procesu. Svaki studentski komentar može se prepoznati u različitim konceptualnim i teorijskim okvirima, kao što je svaka teorija učenja koja je bila u fokusu može vidljiva u komentarima studenata.

Rezultati istraživanja ukazuju na to da spoj naših zapažanja, emocija, ličnih osobina, same situacije kreira nešto što je blisko našoj realnosti i načinu življenja, pre nego stvarnoj istini. To mnogo govori o procesu učenja i razmišljanja. U taj proces je neizbežno uključiti naše navike i iskustvo, koji daju glavnu notu krajnjem ishodu. Sve što se odigrava oko nas težimo da pojednostavimo i prilagodimo sebi, kako bismo to mogli da razumemo i još više približimo sebi. Moglo bi da bude da je znanje upravo vlastita konstrukcija svakog pojedinca i da svako ima drugačije iskustvo, da ljudi drugačije tumače iste stvari i upravo to utiče na konstrukciju novog znanja i učenja. Krize koje dolaze spolja utiču na to, ali stimulusi iz okoline, čak i oni koji su naizgled beznačajni, deluju na naše ponašanje. Čini nam se da u čoveku koji zna neku istinu za koju smatra da i drugi treba da je znaju postoji potreba da je podeli – to dovodi do olakšanja (ako smo humanistički nastrojeni, verovaćemo da je to olakšanje rezultat shvatanja da smo čovečanstvo učinili boljim). Krivica, samokritika, težnja da ispravimo sebe može biti snažan pokretač učenja i transformacije. Ono se dešava u interakciji sa okolinom i drugim ljudima, a način na koji ćemo saznavati istinu uslovljen je okruženjem u kome odrastamo, kulturom i ljudima koji nas okružuju, sredstvima kojima raspoložemo. Promene na saznanjnom planu započinju kada situacija, događaj, pojava izazovu kognitivnu disonancu u nama, kada nešto ne možemo da objasnimo ili uklopimo u naše već postojeće znanje, stavove i uverenja, kada vidimo da postoji nešto drugačije od onoga što smo mislili ili nešto potpuno novo, sa čime nikada nismo bili suočeni. Na kraju, deleći mišljenje naših ispitanika, možemo izraziti optimizam povodom daljeg rasta i razvoja tehnologije koja nudi potencijal da se informacije pročiste, uobličie i približe svakom pojedincu na optimalan i njemu svojstven način, ali i pesimizam da tehnološki potencijal neće biti iskorišćen u pomenute svrhe i bojazan da termin „manipulacija“ dobija nove sinonime, u ovom slučaju, termine „tehnika“ i „tehnologija“.

Literatura

- Anderson, T., & Elloumi, F. (2004). *Theory and Practice of Online Learning*. Athabasca University.
- Blasco, P. G., Blasco, M. G., Levites, M. R., Moreto, G., & Tysinger, J. W. (2011). Educating through Movies: How Hollywood Fosters Reflection. *Creative Education*, 2(3), 174-180.
- Blasco, P. G., Moreto, G., Blasco, M. G., Levites, M. R., & Janaudis, M. A. (2015). Education through Movies: Improving teaching skills and fostering reflection among students and teachers. *Journal for Learning through the Arts*, 11(1), 1-16.

- Champoux, J. E. (1999). Film as a Teaching Resource. *Journal of Management Inquiry*, 8(2), 240-251.
- Elmas, R., Türkoğlu, M. E., & Aydoğdu, B. (2019). Education Themed Movies as a Teaching Material for Pre-Service Science Teacher Education. *Journal of Theoretical Educational Science*, 12(4), 1324-1339.
- Ferster, B. (2016). *Sage on the Screen: Education, Media, and How We Learn*. Johns Hopkins University Press.
- Fuchs, E., Bruch, A., & Annegarn-Gläß, M. (2016). Introduction: Educational Films: A Historical Review of Media Innovation in Schools. *Journal of Educational Media Memory and Society*, 8(1), 1-13.
- Gillani, B. B. (2003). *Learning Theories and the Design of E-Learning Environments*. University Press of America.
- Holmes, B., & Gardner, J. (2006). *E-Learning: Concepts and Practice*. SAGE Publishing.
- Lazarević, B. (2008). Komunikacija i interakcija u online edukaciji – vrste i specifičnosti. U Š. Alibabić i A. Pejatović (ur.), *Andragogija na početku trećeg milenijuma* (str. 197–209). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Ljujić, B. (2015). Andragoške specifičnosti obrazovanja u kompjuterskoj učionici. *Andragoške studije*, 21(2), 143–163.
- Ljujić, B. (2021). Onlajn obrazovanje odraslih: kada alternativa postane nužnost. U Š. Alibabić (ur.), *Život u kriznim vremenima – andragoški pogledi* (str. 91-104). Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Ljujić, B. i Senić Ružić, M. (2020). Studenti kao kreatori obrazovnog sadržaja u onlajn obrazovanju odraslih. *Andragoške studije*, 26(1), 179-195.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia Learning*. Cambridge University Press.
- McLuhan, M. (2008). *Razumijevanje medija*. Golden Marketing – Tehnička knjiga.
- Merello, P., Barberá, A., Porcuna, L., Porcuna, R., & Zorio, A. (2021). Use of Movies to promote learning about financial reporting and ethical issues. In J. Domenech, P. Merello, & E. de la Poza (Eds.), *7th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'21)*, (pp. 421-428). Editorial Universitat Politècnica de Valencia.
- Smithikrai, C. (2016). Effectiveness of Teaching with Movies to Promote Positive Characteristics and Behaviors. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 217, 522-530. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.033>
- Sweller, J. (2010). Element Interactivity and Intrinsic, Extraneous, and Germane Cognitive Load. *Educational Psychology Review*, 22(2), 123-138.

Primljeno: 27.02. 2022.

Korigovana verzija primljena: 02. 04. 2022.

Prihvaćeno za štampu: 05. 04. 2022.

Using Film as an Educational Medium in Higher Education

Bojan Ljujić

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

Jovan Miljković

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

Abstract *This paper is the result of empirical, qualitative research conducted with the aim of studying and gaining an understanding of the benefits of using film as an educational medium in higher education in terms of achieving educational outcomes, providing students with emotional and cognitive stimulation and engagement, and encouraging reflection and self-reflection through a relationship with film as a specific carrier of educational content, which occur in virtual learning environments. The convenience sample consisted of twelve students who attended the course Online Adult Education in 2017-18, and who were intensively engaged in activities that were part of the course's thematic unit Theories of Learning and Online Adult Education. The instructional material used as part of this unit was Akira Kurosawa's film Rashomon (1950). Through two research phases: the discussion phase, which was also the phase of data collection, and the phase of narrative, discourse and content analysis, as well as the grouping of the data obtained through discussion and their thematic analysis, we arrived at results which can also be understood as practical educational implications, and which unequivocally indicate that the use of film as an educational medium encourages: the emotional and cognitive stimulation of students, whether positive or negative; students' perseverance in carrying out assignments and the eventual achievement of learning objectives; introspection, which further defines the quality of learning insights, reflection and self-reflection aimed at attaining concrete learning objectives predefined by learning units.*

Keywords: *film, medium, cognitive engagement, emotional engagement, students.*

Использование фильма как образовательного средства в высшем образовании

Боян Люич

Кафедра педагогики и андрагогики, Философский факультет,
Белградский университет, Белград, Сербия

Йован Милькович

Кафедра педагогики и андрагогики, Философский факультет,
Белградский университет, Белград, Сербия

Резюме *Данная работа является результатом эмпирического, качественного исследования, проведенного с целью осознания и понимания роли фильма как образовательного средства в высшем образовании в области образовательных результатов, эмоционального и когнитивного возбуждения и вовлеченности студентов, поощрения рефлексии и саморефлексии в отношении фильма как особого носителя образовательного содержания, происходящего в виртуальных образовательных средах. Соответствующая выборка состояла из двенадцати студентов, которые в течение 2017/2018 учебного года посещали предмет Онлайн-обучение взрослых и активно участвовали в мероприятиях в рамках тематического блока курса, связанного с теориями обучения и онлайн-обучением взрослых. Конкретным учебным материалом в рамках упомянутой учебной единицы стал фильм «Расёмон» режиссера Акиры Куросавы 1950 года. Через два этапа исследования: этап обсуждения, который был одновременно этапом сбора данных и этап анализа нарратива, дискурса и содержания, а также группировки и тематического анализа данных, полученных в ходе обсуждения, мы пришли к результатам, которые можно понимать как практические образовательные последствия, и которые однозначно утверждают, что использование фильма как средства обучения способствует: эмоциональному и познавательному возбуждению студентов, независимо от того, имеет ли оно положительное или отрицательное значение; настойчивости студентов в реализации поставленной задачи и окончательном достижении учебных целей; интроспективности, которая дополнительно определяет качество когнитивных результатов, рефлексии и саморефлексии, направленных на достижение конкретных образовательных целей, заранее определенных учебной программой.*

Ключевые слова: *фильм, средство, познавательная вовлеченность, эмоциональная вовлеченность, студенты.*

Difficulties in Distance Education at a University in Algeria: The Perspective of Financial Management Students

Mohamed Seif Eddine Boufalta¹

Management Department, Faculty of Economics, Commercial and Management Sciences, Université Constantine 2, El Khroub, Algeria

Zinelaabidine Toudjeni

Management Department, Faculty of Economics, Commercial and Management Sciences University of Jijel, Jijel, Algeria

Abstract *Distance education is an educational approach adopted by many universities, but its use as an alternative to traditional education has posed a real challenge to some universities around the world. The purpose of this study was to identify the difficulties encountered by students in a distance education system, and to this end, we relied on the descriptive approach using a questionnaire as an instrument for data collection, which was distributed to 117 financial management students from Constantine 2 University in Algeria. We arrived at a set of conclusions, the most important of which are: students in this type of education face a variety of technical, financial, pedagogical, and psychological difficulties; there is no difference in student responses based on gender, distance education digital devices, or computer skills level.*

Keywords: *distance education, higher education, technical difficulties, pedagogical difficulties, financial difficulties, psychological difficulties.*

Introduction

The digital revolution has had a favorable impact on different day-to-day human activities. Aside from other sectors, the education sector, concerned with teaching-learning activities, has been heavily influenced. Because of the rapid advancement of Information and Communication Technologies (ICTs) in recent decades, traditional teaching has experienced a radical transformation. The continuing advances in digital technology provide significant opportunities for numerous sectors, such as industrial, medical, financial, and educational, to improve living standards, as it has enabled its workers to gain much-needed

¹ Seifeddine.boufalta@univ-constantine2.dz

abilities for achieving higher productivity in their particular fields by taking online training courses. In the last decade of the twentieth century, universities were significantly more impacted by digital technology and beefing up for 'E-learning' (Naveed et al.,2017). A survey conducted by Bouhnik and Marcus showed that students who took distance education courses mentioned the following benefits:

- Freedom to choose when each lesson is learnt;
- Independence from the lecturer's time constraints;
- Freedom to voice opinions and ask questions without restriction;
- The way content is presented makes it convenient to review lessons previously learned ;
- The accessibility and availability of the course's subject matter and related materials that the student may explore at his or her discretion contribute to self-learning and the student's development of autonomous ideas and are also helpful (Bouhnik & Marcus, 2006).

The Covid-19 pandemic has caused universities to rethink their teaching strategies. In response, they have started adopting blended learning methods and online classes (Nácher et al., 2021). The Covid-19 pandemic required significant changes in how people communicate and how children are educated around the world, as traditional schooling was disrupted by quarantine measures in the majority of countries. According to UNESCO, educational institution shutdown affected more than half of the world's students; more than 160 nations enacted nationwide closures, affecting more than 87 percent of students globally (Snoussi & Radwan, 2020). To get out of this bind, educational institutions worldwide have turned to distance education methods. (Snoussi & Radwan, 2020).

Literature review

Muilenburg et al. (2005) identified in their study the basic structures that constitute students' barriers to distance education. The eight factors found are (a) administrative issues, (b) social interaction, (c) academic skills, (d) technical skills, (e) learner motivation, (f) time and support for studies, (g) cost and internet access, and (h) technical problems (Muilenburg & Berge, 2005, p. 29).

Assareh et al. (2011) categorize the barriers to distance education into four groups: barriers for learners, barriers related to teachers, barriers related to the curriculum, and finally, organizational barriers. The researchers found that overcoming these sets of barriers requires more collaboration between curriculum developers, teachers, students, parents, social authorities, and technology professionals (Assareh & Hosseini Bidokht, 2011).

The objective of a study by Branch was to identify the obstacles to the implementation of distance education by the students of the Faculty of Agriculture at the Islamic Azad University, Ilam branch (Branch, 2016). This research applied the descriptive survey method. The population of this study included 153 master's students. The data collection tool was a questionnaire whose content was validated by a panel of experts. Cronbach's alpha coefficient was used to assess the questionnaire reliability and its value was 0.96. The results of factor analyses showed that distance education barriers included five categories, namely:

infrastructure barriers, behavioral barriers, technical and occupational barriers, human barriers and educational skills barriers explained by 52.53% of the total variance (Branch, 2016).

A study by Pozdnyakova and Pozdnyakov aimed to identify and explore the range of distance education problems faced by adult students who pursue jobs, as this article emphasizes the factors that cause anxiety, and concerns about the education process and learning outcomes in adult learners, that can prevent "adults from participation in distance education such as: loss of learning skills, lack of experience in distance education, financial costs of education, lack of support by family or employer, feeling hopeless and unrelated to their education, etc" (Pozdnyakova & Pozdnyakov, 2017, p. 243).

A research paper by Naveed and colleagues attempted to study the various obstacles that affect the successful implementation of distance education in universities in the Kingdom of Saudi Arabia (Naveed et al., 2017). This study reviews the various barriers from the literature review. It identifies the essential distance education barriers described and grouped into four dimensions: student, trainer, infrastructure, technology, and institutional management. The significance of sixteen barriers falling under these quantitatively relevant dimensions has been validated by university students, teachers, and distance education staff at some well-known Saudi Arabian universities. A survey tool was developed and tested on a sample of 257 participants from Saudi universities. The results of the study demonstrated that the infrastructure and the technological dimensions are the most important, and they also revealed that all barrier factors are highly reliable, so they must be taken care of for the successful implementation of electronic applications learning systems (Naveed et al., 2017).

In a study by Denisova, Lekhanova and Gudina, the problems of distance education for students with disabilities during the pandemic were addressed (Denisova et al., 2020). The survey was designed and conducted to reveal their attitudes towards distance education and to identify the challenges faced. In the survey, the satisfaction of students with disabilities with distance education during the pandemic was assessed, and the advantages and difficulties they faced during the quarantine under the study period were identified. A total of 230 students with disabilities participated in the survey. The paper analyzes their responses to the quarantine caused by the pandemic, and also describes the specificity and severity of the problems depending on the type of student health restrictions, concluding that the most important issues of distance education are due to social, psychological and technical factors.

Kazem's study (2021) aimed to identify the reality of distance education at Iraqi universities in light of the Covid-19 pandemic from the viewpoint of the students and faculty members. The study used quantitative methodology, and to collect data, two questionnaires were developed for students consisting of four domains in the form of a scale consisting of (52) items. One was administered to a sample of 380 male and female students. The other questionnaire for faculty members, consisting of four fields about the reality of distance education in light of the Corona pandemic, was administered to a sample consisting of 321 members of the faculty. The results of the study showed a medium degree of appreciation of students and faculty members in Iraqi universities of the reality of distance education in light of the Corona pandemic (Kazem, 2021).

The study of Elreqeb (2021) aims to discover the „Difficulties in Applying Distance Learning in The Light of The Spread of Corona Virus (Covid-19) from The Point of View of Principals and Teachers in Khan-Younes in Gaza Strep School“, and in order to achieve the goals of the study the descriptive method was used. The sample of the study consisted of 50 principals and 165 teachers of the workers in Khan-Younes governorate schools during the pandemic, and in addition a questionnaire was prepared with the aim of achieving the goals of the study. The questionnaire was administered to the sample of the study. The results of the study showed that the „Difficulties in Applying Distance Learning in The Light of The Spread of Corona Virus (Covid-19) from The Point of View of Principals and Teachers in Khan-Younes in Gaza Strep School“ were of a high degree on all axes of the study which involved principals, teachers, and students (Elreqeb, 2021).

The majority of study reviews we examined addressed the barriers to distance education among students under normal conditions, despite the fact that we believe that two years after the onset of the Covid-19 pandemic, many researchers around the world have discussed this topic, while the current study represents an attempt to research this topic in Algeria under exceptional circumstances on the one hand, and in light of the weak practice of this type of education on the other hand, where the distance education system is used by the university as a mandatory rather than an alternative option, and this may give different results from the previous studies.

In addition, this study relied on the term „distance education difficulties“ rather than „distance education barriers“ or „obstacles“ because the difficulties, in our opinion, are more indicative of the students' particular circumstances. It should also be noted that the focus of this study was solely on the difficulties of distance education for students, with no consideration given to the difficulties faced by the administration or teachers, which contradicts the findings of both the Kazem study (2021) and the Elreqeb study (2021), where the sample of their studies included principals and professors.

Context and aim of the current study

Distance education has a long history in higher education, and it has been shown to have a significant impact on improving learning effectiveness. The rising availability of various means and technologies of communication devices is a new asset in this modern period that is becoming increasingly popular among Algerian high school students. While the trend began in the early 1990s and has since exploded internationally (a recent survey found that total enrolment in US distance learning programs reached 6.36 million in the fall of 2016, up by nearly 6% from the previous year), it wasn't until around 2006 that it began to take hold in the United States, and it's only now that we can see its spread (Bin Harzallah, 2020).

The distance education system accredited by Algerian universities in the light of the Covid-19 pandemic is an auxiliary education system and, in its current state, it obviously cannot replace the face-to-face education system, because it presents many obstacles. Despite the first preparations by the Ministry of Higher Education to limit the repercussions of the Covid-19 pandemic by adopting the distance education system, the distance education system adopted during the pandemic did not take into consideration the previous defects of the distance education system adopted by Algerian universities before the

Covid-19 pandemic. Among the most important of these shortcomings are the following (Boufalta & Lise, 2021):

- the weakness of the digital infrastructure in Algeria;
- Algerian universities' poor distance education culture, which is attributable to a lack of information and communication technology (ICT) use in the educational process;
- a lack of teacher training, as well as, most importantly, a lack of risk management in the administration of the distance education system.

Although Algerian universities have known distance education in its partial form, the Covid-19 pandemic has had a significant impact on the overall shift towards the adoption of the distance education system at universities. This rapid change in education systems was accompanied by several difficulties in the educational attainment of Algerian students. In light of the above, we will try in this study to answer the following questions:

- What are the difficulties experienced by Algerian students in distance education at Constantine 2 University?
- Are there gender differences in the distance education difficulties of Constantine 2 University students?
- Are there differences in the distance education difficulties due to the most commonly used digital devices by the students in distance education?
- Are there differences in the distance education difficulties attributable to the computer skills level of Constantine 2 University students?

Research design

Data collection

Based on the findings of previous studies related to the current study, the researchers created a questionnaire. Initially, the researchers compiled a list of relevant items from previous studies. The items were then organized into categories as a second step. Following the creation of the survey, two experts were asked to review the tool to ensure the clarity of wording of the items.

The questionnaire was divided into two sections: the first contained personal questions about students' gender, computer skills levels (beginner, intermediate, good, high), and the most commonly used digital devices in distance education, while the second section contained four subscales: technical difficulties (4 items), pedagogical difficulties (5 items), financial difficulties (2 items), and psychological difficulties (3 items). A five-point Likert scale, with options „strongly agree,” „agree,” „neutral,” „disagree” and „strongly disagree,” was used to allow students to express how much they agree or disagree with a particular statement.

Population and study sample

The study population comprised all third-year financial management students at the University of Constantine 2, Abdelhamid Mehri. According to the student lists received from

the Department of Management Sciences, the total number of students reached 122. Due to the community's small size, the questionnaire was delivered and collected from all students between January 17 and January 19, 2022, yielding 117 valid questionnaires for the study.

Table 1
Sample Composition

		Frequency	%
Gender	Male	25	21.4
	Female	92	78.6
Computer Skills Level	Beginner level	29	24.8
	Intermediate level	58	49.6
	Good level	24	20.5
The most commonly used digital devices in distance education	High level	6	5.1
	Mobile phone	92	78.6
	Computer	25	21.4

Data analysis

Quantitative analysis

After determining the validity of the items in each subscale of the questionnaire, SPSS 22 was used to conduct a statistical analysis of the data. The mean, frequency, percentages, and standard deviations were calculated to define the four subscales' features of the distance education difficulties encountered by students. The hypotheses of differences were tested using the T-Test for independent samples for gender and one-way analysis of variance (ANOVA) for the variables of the most commonly used digital devices and computer skill levels.

Reliability and validity of the instruments

Cronbach's alpha coefficient was used to examine the study instrument's reliability by measuring the internal consistency of the components. Table 2 displays the obtained results, which indicate an acceptable degree of reliability of the instrument used in this study.

Table 2
Reliability Analysis: difficulties of distance education

Dimensions	No. of Items	Cronbach's alpha
Technical difficulties	4	0.600
Pedagogical difficulties	5	0.606
Financial difficulties	2	0.758
Psychological difficulties	3	0.610
Total	14	0.770

The survey was submitted to two higher education experts for validation of the content and clarity of the items.

Findings

Research question 1: What are the difficulties experienced by Algerian students in distance education at Constantine 2 University?

Technical difficulties

The results of the first subscale are shown in Table 3: the technical difficulties.

Table 3
Students' evaluations of technical difficulties in distance education

Item	Strongly agree		Agree		Neutral		Disagree		Strongly disagree		M	SD
	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%		
Internet is weak	50	42.7	46	39.3	7	6.0	8	6.8	6	5.1	4.07	1.10
Lack of technical support via the distance education platform	43	36.8	46	39.3	19	16.2	8	6.8	1	0.9	4.04	0.94
Lack of technical skills in dealing with the distance education platform	32	27.4	47	40.2	20	17.1	12	10.3	6	5.1	3.74	1.12
The design of the distance education platform is inappropriate	31	26.5	25	21.4	26	22.2	26	22.2	9	7.7	3.36	1.29
Technical difficulties in distance education											3.91	0.80

Table 3 shows that the degree of agreement is high for the students' evaluations of technical difficulties in distance education so that the general arithmetic mean reached 3.91, with a standard deviation of 0.80, which indicates that there are no differences in the opinions of the study sample.

More than 80 percent of the respondents confirmed the poor quality of Internet services, which directly affects their ability to access the distance education platform. More than 70 percent of the respondents also confirmed the poor quality of technical support for the distance education platform, which is mainly limited to an explanatory video that does not exceed five minutes. This greatly affected the distance education process, especially since more than 60 percent of the respondents lack technical skills to deal with the distance education platform. Also, about 50 percent of the respondents believe that the design of the distance education platform is not suitable.

Pedagogical difficulties

Table 4 shows the results of the second subscale: the pedagogical difficulties.

Table 4
Students' evaluations of pedagogical difficulties in distance education

Item	Strongly agree		Agree		Neutral		Disagree		Strongly disagree		M	SD
	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%		
The ambiguity of lessons placed on the distance education platform	39	33.3	49	14.9	14	12	12	10.3	3	2.6	3.93	1.04
Lack of coordination between the volume of content provided on the platform and the scheduled content	44	37.6	41	35	0	17.1	9	7.7	3	2.6	3.97	1.04
The failure to satisfy students' distance educational needs	45	38.5	24	38.5	13	11.1	9	6.8	6	5.1	3.98	1.11
The lack of pedagogical preparation for students' distance education	56	47	39	33.3	10	8.5	10	8.5	3	2.6	4.13	1.05
The lack of interaction between students and professors on the distance education platform	66	56.4	41	35	1	0.9	5	4.3	4	3.4	4.37	0.96
Pedagogical difficulties in distance education											4.06	0.75

Table 4 illustrates that the degree of agreement is high for the students' evaluations of pedagogical difficulties in distance education so that the general arithmetic mean reached 4.06, with a standard deviation of 0.75, which indicates that there are no differences in the opinions of the study sample.

The results in Table 4 show that about 50 percent of the respondents agree with the ambiguity of the content presented on the distance education platform. Also, about 70 percent of respondents agree that there is no coordination between the volume of content provided on the platform and the scheduled content. It was also found that about 80 percent of the respondents agree that distance education has failed to achieve its goals, mainly to transfer knowledge. Also, more than 80 percent of the respondents agree on their lack of pedagogical preparation in how to deal with the lessons uploaded to the distance education platform. The majority of students, at a rate of more than 90 percent, agree that there is no interaction between students and professors on the distance education platform, where interaction is limited only to emails without the presence of video meetings via various media such as Zoom or Google Meet.

Financial difficulties

Table 5 shows the results of the third subscale: the financial difficulties.

Table 5
Students' evaluations of financial difficulties in distance education

Item	Strongly agree		Agree		Neutral		Disagree		Strongly disagree		M	SD
	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%		
High cost of internet service	37	31.6	39	33.3	10	8.5	8	6.8	1	0.9	3.61	1.27
Lack of suitable equipment	44	37.6	40	34.2	16	13.7	7	6	10	8.5	3.86	1.23
Financial difficulties in distance education											3.94	0.74

Table 5 shows that the degree of agreement is high for the students' evaluations of financial difficulties in distance education so that the general arithmetic mean reached 3.94, with a standard deviation of 0.74, which indicates that there are no differences in the opinions of the study sample.

The results in Table 5 show that more than 60 percent of the respondents consider that the costs of Internet services are high. Where internet connection services range from \$9 to \$20 a month, this exceeds the students' financial capabilities, as the scholarship for a university student in Algeria is estimated at about \$9 per month. Also, more than 70 percent of the respondents consider the cost of acquiring devices related to distance education to be high.

Psychological difficulties

Table 6 presents the results obtained for the fourth subscale: psychological difficulties.

Table 6
Students' evaluations of psychological difficulties in distance education

Item	Strongly agree		Agree		Neutral		Disagree		Strongly disagree		M	SD
	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%		
The psychological conditions caused by the Covid epidemic are not encouraging for distance education	59	50.4	39	33.3	10	8.5	8	6.8	1	0.9	4.25	0.93
Feeling isolated	30	25.6	24	20.5	26	22.5	25	21.4	12	10.3	3.29	1.33
Stress associated with time management	48	41	45	38.5	5	4.3	12	10.3	7	6	3.98	1.18
Psychological difficulties in distance education											4.11	0.80

Table 6 shows that the degree of agreement is high for the students' evaluations of psychological difficulties in distance education so that the general arithmetic mean reached 4.11, with a standard deviation of 0.80, which indicates that there are no differences in the opinions of the study sample.

Table 6 shows that more than 80 percent of the respondents consider the psychological conditions caused by the Covid epidemic are not encouraging for distance education. The study results also show us that more than 40 percent of the students surveyed feel isolated, while nearly 80 percent of the respondents suffer from psychological stress associated with time management in light of the reliance on distance education.

Research question 2: Are there gender differences in the distance education difficulties experienced by Constantine 2 University students?

Table 7 shows that there are no statistical gender differences at ($\alpha=0.05$) in the distance education difficulties experienced by Constantine 2 University students.

Table 7

Results of the t-test on gender differences in evaluation of difficulties in distance education

Gender	N	M	SD	df	t	p
Male	25	3.925	0.731	115	-0.731	0.122
Female	92	4.059	0.877			

Research question 3: Are there differences in the distance education difficulties due to the digital devices most commonly used by the students in distance education?

Table 8 shows that there are no statistical differences at ($\alpha=0.05$) in the distance education difficulties experienced by the students due to the digital devices most commonly used in distance education.

Table 8

Results of the t-test on the differences in evaluation of difficulties in distance education depending on the most commonly used digital devices

Digital devices	N	M	SD	df	t	p
Mobile phone	92	4.054	0.849	115	0.597	0.571
Computer	25	3.940	0.845			

Research question 4: Are there differences in the distance education difficulties attributed to the computer skills levels of Constantine 2 University students?

Table 9 shows that there are no statistical differences at ($\alpha=0.05$) in the distance education difficulties of the students attributed to their computer skill levels.

Table 9

Results of the t-test on the differences in evaluation of difficulties in distance education depending on the level of computer skills

Computer skills level	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Between groups	0.581	3	0.194	0.265	0.850
Within groups	82.564	113	0.731		
Total	83.145	116			

Discussion

Through this study, the difficulties of distance education at the university were identified from the students' point of view, according to four axes: technical, pedagogical, financial, and psychological difficulties. This was stated in the study of Assareh et al. (2011) and based on the results of the study, it was concluded that there are technical difficulties in distance education experienced by students, namely, the poor quality of the internet service, the lack of technical support on the platform, in addition to the weak technical skills of the students and the inappropriateness of the distance education platform design. This is the same result that was reached in Denisova's study (2020). It is worth noting that the distance education platform at Constantine 2 University is newly established, as it was not activated extensively until after the spread of the Covid-19 pandemic. As for the lack of students' technical skills in dealing with the platform, this is due to the rapid and unplanned change in the transition from traditional education to distance education.

The study also found that there are pedagogical difficulties for distance education among students, which is consistent with the study of Branch (2016). We find that the most important pedagogical obstacle is the poor interaction between students and professors on the distance education platform. This is mainly due to the lack of pedagogical preparation by students and professors alike in how to deal with the distance education model, affecting the quality of the lessons placed on the platform, which the majority of students agreed on is ambiguously inconsistent with the scheduled content.

The students also believe that the high costs of internet service and the means used in the distance education process, which is mainly represented by the computer, are an obstacle in distance education, which is consistent with the Pozdnyakova and Pozdnyakov study (2017). The study concluded that there are psychological difficulties for distance education among students, the same as what was found in the study by Muilenburg et al. (2005). Most students feel isolated because they do not interact with professors and their colleagues through the distance education platform, the quarantine measures in place may impact this. Most students also agree that the distance education environment is not suitable for educational attainment, affecting their ability to organize their time.

The findings in this study highlight the importance of planning for distance education, as the university under study was completely dependent on the traditional education models, but with the outbreak of the Covid-19 pandemic, the university hastened to adopt the distance education system to ensure the progress of the educational process. The distance education implemented at the university can be considered education in an emergency situation, which in its current form cannot be relied upon as a complete alternative to traditional education due to its many shortcomings.

Conclusions

In this study, it was concluded that third-year students of financial management at Constantine 2 University face several difficulties in distance education, which are related to technical difficulties in accessing and dealing with the distance education platform; difficulties related to the pedagogical aspects of the distance education process; financial

difficulties related to the high costs of internet service and computers; and, finally, the psychological difficulties of a sense of isolation and inappropriate educational climate in light of the distance education models. All of these difficulties would affect, in one way or another, the educational attainment of the student, and accordingly the university administration, in order to ensure the quality of education for its students. We must reconsider the distance education system currently in place. Especially since distance education has become a reality imposed on universities in light of the Covid-19 pandemic. Distance education should not be viewed as a temporary system put in place to adapt to the Covid-19 pandemic. Rather, it is a self-contained educational system that has its advantages and disadvantages that must be dealt with seriously.

Based on the aforementioned, the following suggestions for promoting distance education at the university may be made:

- The importance of organizing student study days in order to clarify the distance education system and how to deal with it;
- The relevance of improving the university's technological infrastructure;
- The usefulness of treating distance education as a stand-alone system rather than as a backup system utilized in an emergency ;
- The necessity for sufficient training for faculty members on how to deal with the distance education system in a methodical and technical manner.

Finally, despite the study's limitations, which included only a small sample of students from the University of Constantine, it can serve as a springboard for further research in the field of education, particularly in terms of ways to overcome the difficulties and challenges of distance education that students encounter in various educational environments, whether inside or outside Algeria.

Literature

- Assareh, A., & Hosseini Bidokht, M. (2011). Barriers to E-teaching and E-learning. *Procedia Computer Science*, 3, 791–795. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2010.12.129>
- Bin Harzallah, M. (2020). E-learning at the Algerian University Reality and challenges. *The Journal of Distance Learning and Open Learning*, 9(16), 73-91.
- Boufalta, M. S. E., & Lise, B. (2021). Distance learning in emergencies Study of distance education procedures for Algerian universities in the face of the Coronavirus pandemic. *El - Acil Journal for Economic and Administrative Research*, 5(1), 476 - 498.
- Branch, I. (2016). Identifying Barriers of E-learning Implementation by M.Sc. Students in Agricultural Faculty of Islamic Azad University, Ilam Branch. *International Journal of Agricultural Management and Development*, 6(3), 353–362. <https://doi.org/10.22004/ag.econ.262601>
- Denisova, O. A., Lekhanova, O. L., & Gudina, T. V. (2020). Problems of distance learning for students with disabilities in a pandemic. *SHS Web of Conferences*, 87, 00044. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20208700044>
- Elregeb, S. (2021). Difficulties in Applying Distance Learning in the Light of the Spread of Corona Virus(Covid-19), from the Point of View of Principals and Teachers in Khan-Younes in Gaza Strep Schools (Master's Thesis). Middle East University Amman- Jordan.

- Kazem, S. (2021). The Reality of Distance Education at Iraqi Universities in light of the Corona from the Viewpoint of Students and Faculty Members. (Master's Thesis). Middle East University Amman-Jordan.
- Muilenburg, L. Y., & Berge, Z. L. (2005). Students Barriers to Online Learning: A factor analytic study. *Distance Education*, 26(1), 29–48. <https://doi.org/10.1080/01587910500081269>
- Nácher, M. J., Badenes-Ribera, L., Torrijos, C., Ballesteros, M. A., & Cebadera, E. (2021). The effectiveness of the GoKoan e-learning platform in improving university students' academic performance. *Studies in Educational Evaluation*, 70, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101026>
- Naveed, Q. N., Muhammed, A., Sanober, S., Qureshi, M. R. N., & Shah, A. (2017). Barriers effecting successful implementation of E-learning in Saudi Arabian Universities. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 12(6), 94–107. <https://doi.org/10.3991/ijet.v12i06.7003>
- Pozdnyakova, O., & Pozdnyakov, A. (2017). Adult Students' Problems in the Distance Learning. *Procedia Engineering*, 178, 243–248. <https://doi.org/10.1016/j.proeng.2017.01.105>
- Snoussi, T., & Radwan, A. F. (2020). Distance E-Learning (DEL) and Communication Studies During Covid-19 Pandemic. *Utopia y Praxis Latinoamericana*, 25(10), 253–270. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4155579>

Примљено: 06. 02. 2022.

Коригована верзија примљена: 16.03.2022.

Прихваћено за штампу: 30.03. 2022.

Poteškoće u nastavi na daljinu na alžirskim univerzitetima: perspektiva studenata finansijskog menadžmenta

Mohamed Seif Edin Bufalta

Odeljenje za menadžment, Fakultet za ekonomiju, trgovinu i nauke o menadžmentu, Univerzitet „Konstantin 2“, El Krub, Alžir

Zinelabidine Tuidženi

Odeljenje za menadžment, Fakultet za ekonomiju, trgovinu i nauke o menadžmentu, Univerzitet u Đidelu, Đidel, Alžir

Apstrakt *Obrazovanje na daljinu je jedan od načina organizovanja obrazovanja koji se primenjuje na mnogim univerzitetima, ali je njegova upotreba kao alternativa tradicionalnom obrazovanju izazov sa kojim se suočavaju univerziteti širom sveta. Cilj ovog istraživanja bio je da se identifikuju poteškoće sa kojima se suočavaju studenti u obrazovanju na daljinu. Primenjujući deskriptivnu metodologiju, anketirali smo 117 studenata finansijskog menadžmenta Univerziteta „Konstantin 2“ u Alžiru. Rezultati istraživanja ukazuju na to da se studenti susreću sa različitim tehničkim, finansijskim, obrazovnim i psihološkim poteškoćama. Ne postoje razlike u odgovorima studenata u odnosu na pol, digitalne tehnologije koje koriste i nivo informatičkih veština.*

Ključne reči: *obrazovanje na daljinu, visokoškolsko obrazovanje, tehnički problemi, obrazovne poteškoće, finansijske poteškoće, psihološke poteškoće.*

Трудности дистанционного обучения в алжирских университетах: взгляд студентов финансового менеджмента

Мохамед Сейф Эддин Буфальта

Кафедра менеджмента, Факультет экономики, торговли и менеджмента,
Университет Константина 2, Ел Круб, Алжир.

Зинелаабидине Туиджени

Кафедра менеджмента, Факультет экономики, торговли и менеджмента,
Гиджель Университет, Гиджель, Алжир.

Резюме *Дистанционное образование — один из способов организации образования, который применяется во многих вузах, но его использование в качестве альтернативы традиционному образованию является проблемой, с которой сталкиваются университеты всего мира. Целью данного исследования было выявление трудностей, с которыми сталкиваются студенты при дистанционном обучении. Применяя описательную методологию, мы проанкетировали 117 студентов, изучающих финансовый менеджмент в Университете Константина 2 в Алжире. Результаты исследования свидетельствуют о том, что студенты сталкиваются с различными техническими, финансовыми, образовательными и психологическими трудностями. Также не было разницы в ответах студентов в зависимости от пола, используемых ими цифровых технологий и уровня ИТ-навыков.*

Ключевые слова: *дистанционное образование, высшее образование, технические проблемы, образовательные трудности, финансовые трудности, психологические трудности.*

Mogućnost uvođenja početnog programa ekstenzivnog čitanja u nastavu ruskog jezika u osnovne i srednje škole u Srbiji

Luka Medenica¹

Katedra za slavistiku, Filološki fakultet, Univerzitet u Beogradu, Beograd, Srbija

Apstrakt *Značaj ekstenzivnog čitanja na usvajanje ruskog jezika u Republici Srbiji nije istražen u dovoljnoj meri. Cilj rada je da utvrdimo u kojoj fazi školovanja je najsvrsishodnije uvesti početni program ekstenzivnog čitanja u nastavu ruskog jezika kao drugog stranog, uzimajući u obzir osobenosti usvajanja ruskog jezika kao inoslovenskog. Za potrebe istraživanja osmislili smo upitnik koji bi trebalo da nam ukaže na to u kojoj fazi školovanja prosečan učenik može da čita stepenovanu lektiru nivoa A1. Istraživanjem je obuhvaćeno 148 ispitanika, odnosno 77 učenika sedmog i osmog razreda osnovnih škola i 71 učenik prvog i drugog razreda gimnazija i srednjih stručnih škola. Istraživanje je sprovedeno u februaru i martu 2021. godine. Za statističku analizu rezultata korišćen je program JASP, a za obradu podataka mere deskriptivne statistike i Pirsonov produkt-moment koeficijent korelacije. Rezultati istraživanja nedvosmisleno ukazuju na mogućnost uvođenja početnog programa ekstenzivnog čitanja i u osnovne i u srednje škole, imajući u vidu da smo dokazali da ove uzrasne kategorije učenika mogu razumeti stepenovanu lektiru i da je smatraju zanimljivom.*

Ključne reči: *ekstenzivno čitanje, stepenovana lektira, ruski jezik, drugi strani jezik.*

Uvod

Input u nastavi i usvajanju jezika ima veliki značaj. Pod inputom se obično podrazumeva objektivna i fizički merljiva sadržaj kojem je osoba izložena auditivno i vizuelno (Carroll, 1999; Medenica, 2021). Krešen smatra da osoba usvaja jezik jedino kada razume sadržaj priliva (Krashen, 1985). Taj autor naglašava značaj optimalnog inputa, odnosno inputa koji je pre svega razumljiv, izuzetno zanimljiv, bogat i obilan. Osim hipoteze razumljivog inputa, Krešen (Krashen, 1985) svojom teorijom o usvajanju stranog jezika obuhvata još četiri hipoteze: hipotezu usvajanja i učenja, hipotezu afektivnog filtera, hipotezu prirodnog redosleda i hipotezu monitora. U kasnijim radovima autor se sve više bavi uticajem čitanja na usvajanje stranog jezika (Krashen, 2004; Krashen et al., 2017; Renandya et al., 2019), a

¹ luka.medenica@fil.bg.ac.rs

naročito čitanjem iz zabave, te hipoteza razumljivog inputa značajno doprinosi popularizaciji ekstenzivnog čitanja u nastavi stranih jezika.

Intenzivnim čitanjem detaljno se analizira tekst i ono se često primenjuje u savremenoj nastavi ruskog jezika u Srbiji. Tekstovi u udžbenicima ruskog jezika za osnovnu školu i srednje škole koje je odobrilo Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja uglavnom su namenjeni intenzivnom čitanju, to jest obrađuju se na času obuhvatajući detaljno čitanje, prevođenje i analizu, sa akcentom na gramatiku, leksiku i sl. S druge strane, kako ističe Vering (Waring, 2011), prilikom ekstenzivnog čitanja u nastavi stranog jezika primaran fokus je na poruci teksta, odnosno na značenju. Ekstenzivno čitanje se obično realizuje van učionice – učenik kod kuće samostalno čita adaptirane i/ili originalne tekstove na stranom jeziku. Neretko se za potrebe programa ekstenzivnog čitanja izdvaja deo časa za individualno čitanje kako bi nastavnik mogao da prati da li su učenici odabrali knjigu odgovarajuće težine, kako napreduju i sl.

Čitanje na stranom jeziku

Kriza čitanja na maternjem jeziku veoma je značajno pitanje za društva i obrazovne sisteme u svetu i kod nas. Ne samo da aktuelnost teme ne jenjava, već se smatra da je to pitanje možda još potrebnije razmotriti u eri ubrzanog tehnološkog napretka koji utiče na promenu u navikama korisnika u vezi s čitanjem (Stevanović i sar., 2020). Autori ističu kako su čitalačke navike suštinski važan aspekt za kreiranje funkcionalno pismenog društva, a one postaju sve važnije u savremenom okruženju neprestanih tehnoloških promena (Ibid.). „A kako su čitalačke kompetencije na maternjem i stranom jeziku povezane“ (Durbaba, 2011: 179), pitanje čitalačkih navika na svim stranim jezicima izuzetno je značajno, posebno za jezike koji su sastavni deo našeg obrazovnog sistema.

Končarević (Končarević, 2004) ističe opštedruštveni značaj veštine čitanja na stranom jeziku i smatra da je ovladavanje čitanjem u uslovima izvan autentične govorne sredine znatno lakše nego usmeno i pisano izražavanje i razumevanje govora.

„U nastavi stranih jezika koja se izvodi u skladu sa principima komunikativne metode, učenicima se u najvećem broju slučajeva prepušta da tekstove čitaju u sebi, iz razloga što se na taj način tekstu pristupa onako kako bi se čitao u svakodnevnom životu“ (Durbaba, 2011: 182). „Iako je opšti cilj nastave čitanja na stranom jeziku osposobljavanje za realno čitanje u praktične svrhe“ (Končarević, 2004: 210), Durbaba (Durbaba, 2011) smatra da se autentičnost jezičkog materijala u određenim kontekstima može shvatiti kao otežavajuća okolnost. Tako se za potrebe programa ekstenzivnog čitanja na početnim nivoima učenja stranog jezika koristi stepenovana lektira, specijalno sastavljeni ili adaptirani jezički materijali različitih žanrova.

Dej i Bamford (Day & Bamford, 2002) navode deset principa ekstenzivnog čitanja koji su polazište za uvođenje programa ekstenzivnog čitanja u nastavu stranih jezika širom sveta: materijal za čitanje je jednostavan, obuhvata širok spektar tema, učenik sam bira šta će čitati i čita što je više moguće, svrha čitanja je uglavnom povezana za zadovoljstvom, čita se velikom brzinom, učenik čita u tišini i svojim tempom, a nastavnik pomaže učenicima da odaberu odgovarajuću knjigu, nastavnik je model.

Imajući u vidu te principe, veoma je značajno pitanje težine jezičkog materijala, odnosno da učenik odredi nivo zadovoljavajućeg razumevanja teksta. Hju i Nejšn (Hu & Nation, 2000) ispitivali su odnos između broja nepoznatih reči u tekstu i postignuća u razumevanju pročitano u engleskom jeziku kao stranom. Autori su zaključili da 90% i 95% pokrivenosti teksta ne daje zadovoljavajuće rezultate u razumevanju pročitano već da u tekstu mora biti čak 98% poznatih reči da bi se tekst adekvatno razumeo. Taj zaključak se smatra osnovnim merilom za određivanje adekvatne težine jezičkog materijala i preporučuje se kao parametar za programe ekstenzivnog čitanja (Nation & Waring, 2019).

Autori (Hu & Nation, 2000) zaključili su da 90% pokrivenosti teksta ne daje dobre rezultate u razumevanju pročitano jer je izuzetno mali broj ispitanika postigao adekvatno razumevanje, dok je sa 95% pokrivenosti teksta nešto veći broj ispitanika postigao adekvatno razumevanje teksta, ali autori smatraju da taj broj ispitanika nije bio zadovoljavajući. Zbog toga preporučuju da broj poznatih reči u tekstu mora biti čak 98%. Imajući to u vidu, bilo nam je naročito važno da se na spisku koji je ponuđen studentima nađu i knjige koje će biti razumljive i onim studentima koji još uvek nisu u mogućnosti da čitaju ruske klasike na izvornom jeziku, već to čine na srpskom, zbog velikog broja nepoznatih reči u originalnim delima.

Nivo složenosti teksta na ruskom jeziku moguće je odrediti pomoću programa „Tekstometr“, digitalnog alata za slobodnu upotrebu (Laposhina et al., 2018). Taj program pruža mogućnost analize tekstova do 10.000 reči i daje korisniku informacije o težini, ali i mnoge druge korisne činjenice o tekstu. Tako, u kontekstu složenosti jezičkog materijala, autori tog digitalnog resursa težinu teksta određuju na skali Zajedničkog evropskog referentnog okvira za jezike (od A1 do C2), zatim brojačano, a osim toga tekstu dodeljuju dodatnu oznaku: početni, srednji i napredni stepen složenosti svakog nivoa. Osim toga, program pruža podatak o leksičkoj raznolikosti, odnosno o broju jedinstvenih reči, to jest reči koje se u tekstu susreću samo jednom, dok statistički podatak o leksičkim minimumima obuhvata podatke o tome koliko procenata teksta obuhvataju leksički minimumi određenog nivoa. Povrh toga, korisnik dobija spisak reči analiziranog teksta koje ne pripadaju leksičkom minimumu određenog nivoa. Zvanični dokument državnog standarda za ruski jezik kao strani daje preporuku o količini nepoznatih reči u tekstu, a taj broj iznosi 2–3% za nivo A1 (Laposhina & Lebedeva, 2021), što se podudara sa nalazima zagovornika programa ekstenzivnog čitanja (Nation & Waring, 2019).

Uvod u problem istraživanja

Kao uvod u glavno istraživanje, krajem 2020. godine jednim onlajn upitnikom pokušali smo da utvrdimo da li je učenicima u Srbiji u školskim bibliotekama već dostupna stepenovana lektira na ruskom jeziku i, ako jeste, u kojoj meri. Za prikupljanje podataka o dostupnosti ruskih knjiga u školskim bibliotekama korišćena je tehnika anketiranja. Za potrebe istraživanja osmišljen je onlajn upitnik koji su popunjavali nastavnici i profesori ruskog jezika u Srbiji. Ispitanici su navodili naziv škole, broj učenika koji uče ruski jezik u toj školi, broj i vrstu knjiga koje poseduje školska biblioteka. Istraživanjem je obuhvaćeno oko 2800 učenika u 23 škole širom Srbije, pri čemu su svesno izostavljeni Beograd, Novi Sad i

Niš, gde postoje biblioteke u odgovarajućim fakultetima i ruskim centrima. Na prvi pogled, rezultati su zadovoljavajući. Istraživanje je pokazalo da oko 1530 učenika u pet osnovnih i četiri srednje škole ima pristup ruskim knjigama u svojim školskim bibliotekama, dok oko 1270 učenika u 13 osnovnih i jednoj srednjoj školi nema tu mogućnost. Međutim, detaljnija analiza ukazuje na sledeće. U dve osnovne škole se navodi da su to knjige neupotrebljive u nastavi (ruski klasici, sintaksa ruskog jezika i sl.), biblioteka jedne osnovne škole ima samo pet knjiga, od kojih se rečnici koriste u nastavi, a dve zbirke zadataka u dodatnom radu sa učenicima. Jedna srednja škola ima samo udžbenike ruskog jezika koji se i koriste u nastavi, što znači da samo pet škola ima nešto veći broj izdanja na ruskom jeziku, odnosno svega je 17% učenika ($N = 485$) kojima je dostupan nešto veći broj knjiga. U tim školama su zastupljena originalna književna dela, jednojezični i dvojezični rečnici, udžbenici i priručnici za učenje jezika, gramatike i sl. Kako je za čitanje ruskih dela u originalu potreban visok nivo znanja jezika, nameće se pitanje da li (i u kojem procentu) učenici kojima su knjige dostupne u školskim bibliotekama mogu da ih koriste za ekstenzivno čitanje. Zanimljivo je da studenti Filološkog fakulteta Univerziteta u Beogradu u proseku na drugoj godini studija mogu da čitaju tekstove nivoa B1 (Medenica & Alekseeva, 2021). Ukoliko se uzme u obzir da Vering (Waring, 2011) preporučuje da se prilikom pokretanja programa ekstenzivnog čitanja za početak obezbedi po jedna knjiga za svakog učenika, jasno je da je za potrebe takvog programa neophodno snabdeti školske biblioteke stepenovanom lektinom, odnosno knjigama koje biblioteke u ovom trenutku ne poseduju. Međutim, treba istaći da su adaptirani materijali, za učenje ruskog jezika na našim prostorima, postojali u hrestomatijama, knjigama za čitanje i drugim nastavnim sredstvima. U savremenoj nastavi ruskog jezika ti materijali se ili ne koriste ili se koriste vrlo retko. Dostupnost tih knjiga je takođe značajno pitanje. Knjiga pod naslovom *Я самостоятельно читаю* (Miljković, 1976) sadrži ruske tekstove za osnovnu školu. U predgovoru se ističe da su tekstovi namenjeni učenicima sedmog i osmog razreda osnovne škole jer se oseća potreba za dopunskim čitanjem. Autor takođe ističe da su prozni tekstovi većinom pojednostavljeni, skraćeni i prilagođeni učenikovom rečniku. Ova i slične knjige mogu se upotrebiti u programima ekstenzivnog čitanja.

Iz svega navedenog može se zaključiti da školske biblioteke obuhvaćene istraživanjem u svojim fondovima nemaju stepenovanu lekturu i da u ovom trenutku profesori ruskog jezika širom Srbije nisu u mogućnosti da pokrenu program ekstenzivnog čitanja na osnovu fonda školske biblioteke. Dakle, isključivo se u gradovima u kojima postoje ruski centri i fakultetske biblioteke možda mogu pokrenuti programi ekstenzivnog čitanja bez dodatnog opremanja školske biblioteke. Međutim, otežavajuća okolnost može biti činjenica da se škole često nalaze daleko od tih biblioteka i da deca nisu u mogućnosti da ih redovno posećuju, te se postavlja pitanje izvodljivosti programa ekstenzivnog čitanja na ovaj način. Može se preporučiti da se za potrebe programa ekstenzivnog čitanja na školskom uzrastu obezbede knjige za školske biblioteke.

Metodološki okvir istraživanja

Na osnovu detaljnije analize principa Deja i Bamforda (Day & Bamford, 2002) i iznetih teorijskih postavki možemo zaključiti da učenicima treba ponuditi za čitanje veliki broj

naslova koji su im zanimljivi i razumljivi. Iz prakse je poznato da veoma mali broj učenika u toku svog školovanja može dostići fond reči koji im omogućuje da čitaju rusku književnost u originalu, pa je u savremenoj nastavi stranog jezika popularna stepenovana lektira, koja se uveliko koristi u programima ekstenzivnog čitanja (Nation & Waring, 2019). Ovim istraživanjem ćemo pokušati da odgonetnemo u kojoj fazi školovanja je najsvrsishodnije uvesti program ekstenzivnog čitanja u nastavi ruskog jezika kao drugog stranog, odnosno u kojoj fazi školovanja je stepenovana lektira za nivo A1 učenicima zanimljiva i razumljiva. Iako se u istraživanjima koja se bave ekstenzivnim čitanjem merenju zanimljivosti teksta ne posvećuje velika pažnja, smatramo da je za naš rad to pitanje važno iz razloga što se uvođenje programa ekstenzivnog čitanja u nastavu ruskog jezika u Srbiji tek uzima u razmatranje te je značajno ustanoviti da li je našim učenicima zanimljiv jezički materijal koji je dostupan na tržištu i koji, eventualno, poseduje i nudi bibliotečki fond dostupan nastavnicima i učenicima.

Dakle, cilj istraživanja je da utvrdimo u kojoj fazi školovanja je najsvrsishodnije uvesti početni program ekstenzivnog čitanja u nastavu ruskog jezika kao drugog stranog u Srbiji, a uzimajući u obzir osobenosti usvajanja ruskog jezika kao inoslovenskog, kako bi se škole mogle upustiti u obogaćivanje, popunjavanje i obnavljanje svojih bibliotečkih fondova odgovarajućom stepenovanom lektirama i drugim knjigama radi pokretanja programa.

Tehnike, instrumenti i uzorak

Radi postizanja cilja istraživanja, za potrebe našeg rada osmislili smo i dizajnirali upitnik koji bi trebalo da nam pokaže u kojoj fazi školovanja prosečan učenik može da čita stepenovanu lektiru nivoa A1, to jest u kojem uzrastu je dostupna stepenovana lektira učenicima razumljiva i zanimljiva. Da bismo rasvetlili to važno pitanje, odlučili smo da na osnovu dostupne stepenovane lektire tog nivoa učenicima ponudimo tri teksta koja ispitanik treba da pročita, odredi njihovu zanimljivost i ukaže na broj nepoznatih reči tako što će ih podvući ili zaokružiti. Imajući u vidu da savremene tehnologije pružaju mogućnost određivanja težine teksta, sva tri teksta su pre sprovedenog istraživanja proverena putem alata „Tekstometr“ kako bi se obezbedilo da su na nivou koji je neophodan za potrebe ovog istraživanja.

Prvi tekst je fragment stepenovane lektire *Очень простые истории* (Кабыак, 2019):

Меня зовут Мишель. Я испанец. Я работаю в Москве. Мои родители живут в Барселоне. Я музыкант, я играю на гитаре в ресторане. Я хочу жениться на Юле. Юля высокая и стройная. Она дизайнер. Юля живёт на Комсомольском проспекте.

Я мечтаю о Юле. Мы отдыхаем в Испании на пляже... Мы плаваем в море... Мы в баре. Мы дома. Юля играет на рояле...

Родители Юли думают, что я неудачник. Они не хотят, чтобы я женился на Юле. Великий поэт Александр Пушкин тоже хотел жениться на Наталье Гончаровой, а её родители сначала сказали „нет“. Потом они сказали „да“. Александр и Наталья Пушкины жили в Москве и в Петербурге. А потом Александр Пушкин погиб на дуэли. Он получил анонимное письмо. В письме говорили, что жена обманывает поэта. Это была неправда, а Пушкин погиб.

Я напишу песни и музыку о Юле. Когда Россия узнает обо мне, родители Юли скажут „да“. Но уже не знаю, хочу ли я жениться на Юле.

Program klasifikuje ovaj fragment kao tekst nivoa 0,8, konkretnije kao A1. Tekst sadrži 155 reči, odnosno 27 rečenica. U tekstu je 81 jedinstvena reč. Osim toga, leksički minimum A1 nivoa obuhvata 83% teksta, leksički minimum A2 nivoa obuhvata 89% teksta. Izdavač je pomenutu stepenovanu lektiru okarakterisao kao knjigu nivoa A1–A2, pri čemu treba uzeti u obzir da smo u programu analizirali samo fragment knjige, što ne znači da se težina ne bi nivelisala na nivou читаве knjige. Osim toga, autor knjige nudi na margini prevod sledećih reči: *стройный, дизайнер, пляж, бар, рояль, неудачник, погибнуть, дуэль, анонимное, обманывать, неправда*. Međutim, u anketi smo svesno izostavili prevod kako bismo mogli što objektivnije da utvrdimo broj nepoznatih reči za ispitanika, uzimajući u obzir osobenosti izučavanja ruskog jezika kao inoslovenskog. Već unapred možemo pretpostaviti da će reči kao što su *неправда, бар, дизайнер* biti poznate učenicima u Srbiji zbog njihove sličnosti sa ekvivalentima iz maternjeg jezika.

Drugi tekst je fragment stepenovane lektire *О людях и животных* (Starovoitova, 2017):

Три брата шли в горах по дороге. Они шли вниз. Был вечер, и внизу они уже видели свой дом. Вдруг стало темно, пошёл дождь. Дождь был очень сильный. Вода бежала по дороге вниз, как река. Старший брат сказал:

– Смотрите, вот скала, мы здесь спрячемся.

Три брата спрятались под скалой и стали ждать. Младший брат, Ахмет, устал ждать и сказал:

– Я не хочу ждать. Дом рядом. Я пойду домой. Не хочу я здесь с вами сидеть. Поужинаю и лягу в тёплую кровать спать.

– Не ходи один, – сказал старший брат.

– Я не боюсь, – ответил Ахмет.

Он смело пошёл вниз. Ахмет не боялся дождя. Но дождь шёл сильнее и сильнее. Ахмет побежал. Он хотел увидеть свой дом, но дождь был очень сильный, и Ахмет ничего не видел.

«Может, надо вернуться?» – подумал Ахмет.

Но потом он подумал, что братья будут смеяться над ним. И тут он увидел в небе молнию. Когда молния осветила дорогу, Ахмет не узнал, где он. «Кажется, я заблудился», – подумал Ахмет и испугался.

Program klasifikuje ovaj fragment kao tekst nivoa 1,2, konkretnije kao početni A2. Tekst sadrži 162 reči, 25 rečenica i 83 jedinstvene reči. Osim toga, leksički minimum A1 nivoa obuhvata 79% teksta, leksički minimum A2 nivoa 86% teksta. Izdavač navodi da je materijal prilagođen nivou A1 i namenjen deci sunarodnika koji žive u inostranstvu, bilingvalnoj deci i učenicima škola za nacionalne manjine. Autor ove stepenovane lektire kurzivom obeležava reči koje bi čitalac trebalo da pronađe u rečniku pre čitanja teksta: *скала, спрятаться, бояться, смело, вернуться, смеяться, молния, освещать, заблудиться, испугаться*. Međutim, svesno nismo uputili učenike na rečnik niti smo u anketi dali prevod tih reči kako

bismo mogli što objektivnije da utvrdimo broj nepoznatih reči za ispitanika, uzimajući u obzir osobenosti izučavanja ruskog jezika kao inoslovenskog.

Treći tekst nije fragment stepenovane lektire već predstavlja doprinos autora rada kao pokušaj da se dostupna stepenovana lektira obogati tekstovima koje bi sami nastavnici mogli da pišu za potrebe programa ekstenzivnog čitanja:

Максим и Ирина живут на улице Гагарина. Максим и Ира соседи. Они живут на одном этаже. Максим живёт с бабушкой, мамой, папой, сестрой и собакой, а Ирина живёт с мамой, папой, братом и сестрой.

Понедельник. Утро. Ирина идёт в университет. Она студентка. Максим идёт на работу. Он менеджер в кафе. Он открывает двери лифта, там Ира.

Ирина: Здравствуй, Макс.

Максим: Здравствуй, красивая соседка! Ты мне очень нравишься!

Конечно, это Максим не сказал, а это Максим подумал.

Максим: Доброе утро! Ты куда идёшь так рано?

Ирина: В библиотеку.

Максим: Хочешь мороженое? Какое мороженое ты любишь? Будем гулять и разговаривать! Я тебе расскажу...

Первый этаж. Максим открыл дверь лифта. Конечно, это Максим тоже не сказал, это Максим подумал. Он ничего не сказал. Он смотрел Ирине в глаза. Какие красивые глаза!

Ирина: Почему ты на меня так смотришь? Я знала, что это платье не очень красивое.

Конечно, Ира тоже это не сказала, Ира это только подумала.

Program klasifikuje ovaj tekst kao nivo 0,5, odnosno kao A1 nivo. Tekst sadrži 153 reči, 31 rečenicu i 71 jedinstvenu reč. Leksički minimum A1 nivoa obuhvata čak 98% teksta.

Osim toga što su obeležavali broj nepoznatih reči, ispitanici su ocenama od 0 do 10 određivali zanimljivost svakog od tri ponuđena teksta. Kako nam je osnovni cilj da utvrdimo da li je učeniku razumljiva i zanimljiva stepenova lektira dostupna na tržištu, smatramo da ovako dizajniran upitnik predstavlja efikasan merni instrument.

Istraživanjem je obuhvaćeno 148 ispitanika, odnosno 77 učenika sedmog i osmog razreda osnovnih škola i 71 učenik prvog i drugog razreda gimnazija i srednjih stručnih škola iz nekoliko gradova (Beograd, Bajina Bašta, Prokuplje). Učenici su anonimno popunjavali upitnik i dobrovoljno učestvovali u istraživanju. Istraživanje je sprovedeno u februaru i martu 2021. godine, u periodu kada je nastava u tim školama realizovana neposredno.

Rezultati istraživanja

Težina teksta

Radi boljeg razumevanja rezultata istraživanja, ispitanike smo podelili u četiri grupe prema uzrastu, a rezultate analizirali za svaku grupu ponaosob. Statistička analiza je sprovedena

dena u programu JASP (verzija 0.14.1), a za obradu podataka korišćene su mere deskriptivne statistike (procenti, aritmetička sredina, standardna devijacija) i Pirsonov produkt-moment koeficijent korelacije.

Sedmi razred osnovne škole

Grupu je činilo 30 ispitanika. Rezultati su pokazali da je učenicima bio najteži drugi tekst ($M = 7,613$, $SD = 4,005$), zatim prvi tekst ($M = 3,937$, $SD = 2,492$), dok je najjednostavniji bio treći ($M = 2,112$, $SD = 1,671$). Drugi tekst je izazvao posebnu pažnju jer su rezultati pokazali da niko od ispitanika nije mogao da ga čita na zadovoljavajućem nivou, to jest da se tekst čita u najboljem slučaju sa 2,4% nepoznatih reči.

Osmi razred osnovne škole

U istraživanju je učestvovalo 47 učenika osmog razreda i, kao i u sedmom razredu, drugi tekst je po procentu nepoznatih reči u proseku bio najteži ($M = 3,979$, $SD = 3,559$). Sledi prvi tekst ($M = 2,349$, $SD = 1,982$), a treći tekst je bio najjednostavniji ($M = 1,111$, $SD = 1,132$). Opisani parametri su dati u Tabeli 2.

Prvi razred srednje stručne škole i gimnazije

Grupu je činio 21 ispitanik, a učenici su tekstove rasporedili po težini na isti način kao i prethodne grupe. Dakle, najteži je bio drugi tekst ($M = 3,498$, $SD = 2,040$), sledi prvi tekst ($M = 2,336$, $SD = 1,391$) i na kraju treći tekst ($M = 1,088$, $SD = 0,886$). Na osnovu podataka u Tabeli 2 možemo zaključiti da je standardna devijacija dosta niža u poređenju s dve prethodne grupe učenika.

Drugi razred srednje stručne škole i gimnazije

U ovoj grupi je učestvovalo 50 ispitanika, učenika drugog razreda srednjih stručnih škola i gimnazija. Srednja vrednost nepoznatih reči u procentima bila je još niža nego u prethodne grupe i iznosila je 1,9% za drugi tekst, 1,5% za prvi i svega 0,4% za treći ($M = 1,963$, $SD = 1,639$; $M = 1,588$, $SD = 1,298$ i $M = 0,470$, $SD = 0,661$ respektivno). Potonje vrednosti jasno svedoče o još manjem odstupanju od aritmetičke sredine.

Zanimljivost tekstova

Osim težine teksta, učenici su ocenjivali i zanimljivost teksta ocenama od 0 do 10. Podaci iz Tabele 1 pokazuju da je treći tekst bio najzanimljiviji učenicima, i ukupno i za svaki razred ponaosob. Sledi prvi tekst, koji je neznatno slabije ocenjen od trećeg, a najmanje zanimljiv je najteži tekst, tekst broj dva.

Tabela 1
Mišljenja učenika o zanimljivosti odabranih tekstova

Tekst 1				
Razred	7.	8.	1.	2.
<i>Valid</i>	30	47	21	50
<i>M</i>	7.133	6.979	8.095	7.500
<i>SD</i>	1.833	2.162	1.513	2.188
<i>Min</i>	3.000	1.000	5.000	2.000
<i>Max</i>	10.00	10.00	10.00	10.00
Tekst 2				
Razred	7.	8.	1.	2.
<i>Valid</i>	30	47	21	50
<i>M</i>	5.433	5.426	6.762	6.480
<i>SD</i>	2.487	2.384	1.947	2.451
<i>Min</i>	0.000	1.000	2.000	1.000
<i>Max</i>	10.00	10.00	10.00	10.00
Tekst 3				
Razred	7.	8.	1.	2.
<i>Valid</i>	30	47	21	50
<i>M</i>	7.567	7.447	8.333	8.380
<i>SD</i>	2.300	2.041	1.494	1.794
<i>Min</i>	0.000	2.000	5.000	2.000
<i>Max</i>	10.00	10.00	10.00	10.00

Ovi rezultati su nas naveli da pomoću Pirsonovog koeficijenta korelacije pokušamo da odredimo da li je za visoke ocene zaslužna težina teksta ili ne. U proseku je za prvi tekst kod svih ispitanika korelacija bila veoma niska ($r = -.189, p = .022$), za drugi tekst je u proseku korelacija bila najviša ($r = -.296, p = < .001$), dok za treći korelacija nije statistički značajna ($r = -.085, p = .303$). Interesantno je da u statističkim poređenjima korelacija nije prelazila koeficijent od 0,3, što svedoči da broj nepoznatih reči nije značajno uticao na zanimljivost tekstova koje smo istraživali. Zabeležili smo veze slabe ili izuzetno slabe jačine, pa možemo konstatovati da težina nije značajno uticala na to koliko je tekst učenicima zanimljiv, ali je ipak uticala na redosled, o čemu svedoče pokazatelji, te je najjednostavniji tekst i najzanimljiviji, a najteži tekst u proseku i najmanje interesantan. Važno je napomenuti da je u svakoj grupi ispitanika postojao određeni broj učenika koji su tekst ocenili maksimalnim ocenama (9 i 10), što svedoči da su velikom broju učenika navedeni tekstovi zanimljivi. Tako je, bez obzira na činjenicu da korelacija između ocene i težine nije visoka, čak 45% ispitanika najjednostavniji tekst ocenilo najvišim ocenama, 34% učenika je isto učinilo za drugi po težini tekst, a 16% njih je tako ocenilo najteži.

Diskusija

Možemo konstatovati da su rezultati pokazali kako je prosečan broj nepoznatih reči od sedmog razreda osnovnih do drugog razreda srednjih škola sve manji, bez izuzetka i nezavisno od teksta. U Tabeli 2 su prikazani objedinjeni statistički parametri.

Tabela 2

Uпорedni prikaz odgovora učenika o zastupljenosti nepoznatih reči u odabranim tekstovima

Tekst 1				
Razred	7.	8.	1.	2.
<i>Valid</i>	30	47	21	50
<i>M</i>	3.937	2.349	2.336	1.588
<i>SD</i>	2.492	1.982	1.391	1.298
<i>Min</i>	0.650	0.000	0.000	0.000
<i>Max</i>	8.390	10.320	4.520	5.160
Tekst 2				
Razred	7.	8.	1.	2.
<i>Valid</i>	30	47	21	50
<i>M</i>	7.613	3.979	3.498	1.963
<i>SD</i>	4.005	3.559	2.040	1.639
<i>Min</i>	2.470	0.000	0.000	0.000
<i>Max</i>	18.520	15.430	8.020	6.170
Tekst 3				
Razred	7.	8.	1.	2.
<i>Valid</i>	30	47	21	50
<i>M</i>	2.112	1.111	1.088	0.470
<i>SD</i>	1.671	1.132	0.886	0.661
<i>Min</i>	0.000	0.000	0.000	0.000
<i>Max</i>	6.540	6.540	3.270	3.270

Detaljna analiza tih rezultata navodi nas na zaključak da je najmanja razlika u broju nepoznatih reči između ispitanika osmog razreda i prvog razreda gimnazija i srednjih škola. Isto tako, jaz između sedmog i osmog razreda je veći nego između prvog i drugog razreda gimnazija i srednjih škola.

Možemo zaključiti da je učenicima sedmog razreda veoma teško da čitaju tekstove nivoa A2, težine 1,2 ($M = 7,613$, $SD = 4,005$), dok im je tekst nivoa A1, težine 0,5, u proseku dovoljno razumljiv da ga čitaju na zadovoljavajućem nivou ($M = 2,112$, $SD = 1,671$). U osmom razredu beležimo znatno bolje rezultate. Tekstovi težine 0,5 imaju u proseku svega 1,1% nepoznatih reči i relativno malo odstupanje ($SD = 1,1$). Tekstovi težine 0,8 (A1) ipak su nešto teži, s prosečnim procentom nepoznatih reči od 2,3%. Prvi razred se neznatno razlikuje od osmog, dok u drugom razredu u tekstovima težine 1,2 beležimo u proseku okvirno 2% nepoznatih reči, a u tekstovima težine 0,5 u proseku svega oko 0,5% nepoznatih reči i malo odstupanje ($SD = 0,7$). Pirsonov koeficijent korelacije ukazao nam je i na činjenicu da je za tekstove težine 1,2 negativna korelacija niska ($r = -.296$, $p = < .001$), za tekstove težine 0,8

izuzetno niska, a za tekstove težine 0,5 nije statistički značajna. Ti podaci svedoče o malom uticaju težine teksta na njegovu zanimljivost. Takođe, čak 45% ispitanika smatra da je treći tekst veoma zanimljiv, 34% je identično odredilo prvi tekst, a svega 16% drugi, što nam ukazuje na to da veliki broj učenika ponuđene tekstove smatra izuzetno zanimljivim. Dakle, rezultati istraživanja nedvosmisleno pokazuju da se početni programi ekstenzivnog čitanja mogu uvoditi i u završne razrede osnovne škole i u srednje škole i gimnazije. Smatramo da smo uspeali da dokažemo da učenicima možemo ponuditi stepenovanu lektiru koja im je zanimljiva i koju mogu čitati na zadovoljavajućem nivou. Pitanje opremanja biblioteka stepenovanom lektirou može biti najveća prepreka uvođenju programa ekstenzivnog čitanja, imajući u vidu da smo ustanovili kako profesori ruskog jezika nisu u mogućnosti da pokrenu program ekstenzivnog čitanja na osnovu postojećih fondova školskih biblioteka. Stepenovane lektire nema u ponudi kod izdavača u Srbiji, te bi se ona pre svega morala naručivati iz Rusije ili nabavljati uz pomoć institucija, organizacija i/ili udruženja koja se bave promocijom i popularizacijom ruskog jezika i kulture.

Zaključak

Cilj našeg rada je bio da odredimo u kojoj fazi školovanja je najsvrsishodnije uvesti početni program ekstenzivnog čitanja u nastavu ruskog jezika kao drugog stranog, pri čemu smo uzimali u obzir osobenosti usvajanja ruskog jezika kao inoslovenskog. Rezultati istraživanja nedvosmisleno ukazuju na mogućnost uvođenja početnog programa ekstenzivnog čitanja i u završne razrede osnovne škole i u srednje škole, imajući u vidu da smo dokazali da se učenicima može ponuditi zanimljiva stepenovana lektira koju su sposobni da razumeju. Međutim, utvrdili smo da postoji veliki jaz između učenika sedmog i osmog razreda, pa predlažemo eventualno uvođenje metode TPRS (eng. Teaching Proficiency through Reading and Storytelling) u peti i/ili šesti razred kako bi se taj jaz premostio, a uvođenje programa ekstenzivnog čitanja u sedmi razred jer, prema istraživanju, učenici sedmog razreda u proseku mogu čitati tekstove težine 0,5 (A1) na zadovoljavajućem nivou. Upotreba metode TPRS prvenstveno bi se odnosila na povećanje razumljivog inputa na ruskom jeziku, odnosno interakciju sa učenicima u zajedničkom kreiranju jednostavnih i kratkih priča koje učenici zatim i čitaju. S druge strane, u srednje škole i gimnazije može se direktno uvoditi program ekstenzivnog čitanja, s tim što treba obezbediti više nivoa stepenovane lektire (A1 i A2), s obzirom na to da smo kod učenika drugog razreda zabeležili visok procenat poznatih reči u tekstu težine početnog nivoa A2. Takođe, stepenovanu lektiru nastavnici mogu dopuniti autorskim tekstovima pomoću „Tekstometra“, programa za utvrđivanje jezičkog nivoa i težine teksta. Smatramo da bi se nastavnici koji se odluče za implementaciju programa ekstenzivnog čitanja u nastavu ruskog jezika umnogome mogli osloniti na postojeće preporuke (Day & Bamford, 2002; Nation & Waring, 2019), prilagođavajući pojedine aspekte osobenostima nastave ruskog jezika kod nas.

Uzimajući u obzir aktuelni Nastavni plan i program, ciljeve učenja u nastavi stranih jezika u Srbiji, ali i otežano učenje jezika zbog relativno malog fonda časova, položaja ruskog jezika u odnosu na druge strane jezike i veliki broj učenika u odeljenju, implementacija programa ekstenzivnog čitanja u nastavni program deluje kao veoma smislen korak u

nastavi ruskog jezika kao drugog stranog u Srbiji, a sve sa ciljem bržeg i uspješnijeg usvajanja ruskog jezika i promocije celoživotne ljubavi prema čitanju, koja, smatra Sanakor (Sanacore, 2000), treba da bude jedan od najvažnijih ciljeva u školama.

Ograničenja istraživanja se ogledaju u činjenicama da su radom obuhvaćeni isključivo pisani materijali nivoa A1 i A2 i da su pandemijski uslovi nastave mogli uticati na rezultate istraživanja.

Literatura

- Carroll, S. (1999). Putting input in its proper place. *Second Language Research*, 15(4), 337-388. <https://doi.org/10.1191%2F026765899674928444>
- Day, R. R., & Bamford, J. (2002). Top ten principles for teaching extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 14, 136-141.
- Durbaba, O. (2011). *Teorija i praksa učenja i nastave stranih jezika*. Zavod za udžbenike.
- Hu, M., & Nation, I.S.P. (2000). Vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 13(1), 403-430.
- Kabyak, N.V. (2019). *Očen' prostye istorii, A1-A2*. OOO Tsentr „Zlatoust“.
- Končarević, K. (2004). *Savremena nastava ruskog jezika: sadržaji, organizacija, oblici*. Slavističko društvo Srbije.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.
- Krashen, S. (2004). *The power of reading*. CT: Heinemann and Libraries Unlimited.
- Krashen, S., Lee, S.Y., & Lao, C. (2017). *Comprehensible and compelling: The causes and effects of free voluntary reading*. Libraries Unlimited.
- Laposhina, A.N., & Lebedeva M.Y. (2021). Textometr: An online tool for automated complexity level assessment of texts for Russian language learners. *Russian Language Studies*, 19(3), 331-345. <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2021-19-3-331-345>
- Laposhina, A.N., Veselovskaya T.S., Lebedeva M.U., & Kupreshchenko O.F. (2018). Automated text readability assessment for Russian second language learners. *Komp'juternaja lingvistika i intelektual'nye tehnologii Ser*, 17(24), 396-406.
- Medenica, L. (2021). Uticaj inputa na pravopisna postignuća studenata ruskog jezika filološkog profila. *Metodički vidici*, 12(12), 305-317.
- Medenica, L., & Alekseeva, O. V. (2021). Serbskie studenty-filologi (ne) mogu chitat' russkuyu klassiku. *Rusistika bez granitsi*, 2, 72-80.
- Miljković, T. (1976). *Я самостоятелно читая. Руски текстови за основну школу, III, neizmenjeno izdanje*. Školska knjiga: Zagreb.
- Nation, I.S.P., & Waring, R. (2019). *Teaching extensive reading in another language*. Routledge.
- Renandya, W.A., Jacobs, G.M., Krashen, S., & Ong, C.H.M. (2019). The power of reading: Case histories of second and foreign language readers. *Language and Language Teaching* 8(1), 10-14.
- Sanacore, J. (2000). Promoting the lifetime reading habit in middle school students. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 73(3), 157-161. <https://doi.org/10.1080/00098650009600937>

- Starovoitova, I.A. (2017). *O lyudyakh i zhivotnykh, B.S. Zhitkov, seriya „KLASS!NOE ChTENIE. Russkii yazyk-Kursy*.
- Stevanović, J., Randelović, B., i Lazarević, E. (2020). Čitalačke navike učenika srednjih škola u Srbiji. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, 52(1), 136-180. <https://doi.org/10.2298/ZIPI2001136S>
- Waring, R. (2011). Extensive reading in English teaching. In Widodo, H. & A. Cirocki (Eds.) *Innovation and Creativity in ELT methodology* (pp. 69-80). Nova Publishers.

Primljeno: 10. 10. 2021.

Korigovana verzija primljena: 01. 03. 2022.

Prihvaćeno za štampu: 05. 04. 2022.

The Possibility of Introducing a Beginner-Level Program of Extensive Reading in Russian Language Instruction in Primary and Secondary Schools in Serbia

Luka Medenica

Department of Slavic Studies, Faculty of Philology, University of Belgrade, Belgrade, Serbia

Abstract *The importance of extensive reading for the acquisition of the Russian language has been insufficiently studied in Serbia. The aim of our research was to establish the educational stage when the introduction of a beginner-level program of extensive reading into the teaching of Russian as a second foreign language would be most effective, taking into account the specific character of the acquisition of Russian as another Slavic language. For the purposes of our research we designed a questionnaire aimed at identifying the stage of schooling when the average student is able to read graded readers at A1 level. The research involved 148 respondents – 77 seventh- and eighth-grade primary school students and 71 first- and second-grade students of general and vocational secondary schools. The research was conducted in February and March 2021. A statistical analysis of results was carried out in the JASP program, and data were processed using measures of descriptive statistics and the Pearson product-moment correlation coefficient. The results unequivocally show that a beginner-level program of extensive reading can be introduced both in primary and in secondary schools, as our research proved that students in these age groups can understand graded readers and find them interesting.*

Keywords: *extensive reading, graded readers, Russian language, second foreign language.*

Возможность введения начальной программы экстензивного чтения в преподавание русского языка в основных и средних школах в Сербии

Лука Меденица

Кафедра славистики, Филологический факультет, Белградский университет,
Белград, Сербия

Резюме *Важность экстензивного чтения в обучении русскому языку в Республике Сербии изучена недостаточно. Цель данной работы - определить, на каком этапе обучения наиболее целесообразно вводить начальную программу экстензивного чтения в преподавание русского как второго иностранного языка с учетом особенностей изучения родственных славянских языков. Для данного исследования мы разработали опросник, который должен показать, на каком этапе обучения посредственный учащийся может понимать поэтапное чтение на уровне А1. Исследование проведено на примере 148 респондентов, т.е. 77 учащихся 7-8 классов основных школ и 71 учащихся 1-2 классов гимназий и средних специальных школ. Исследование проводилось в феврале и марте 2021 года. Статистический анализ результатов проводился в программе JASP, для обработки данных использовались меры описательной статистики и коэффициент корреляции продукт-момент Пирсона. Результаты исследования однозначно указывают на возможность введения начальной программы экстензивного чтения как в основной, так и в средней школе, так как эти возрастные категории учащихся могут понимать поэтапное чтение и считают его интересным.*

Ключевые слова: *экстензивное чтение, поэтапное чтение, русский язык, второй иностранный язык.*

Efekti projektnog učenja o klimatskim promenama

Olja Maričić¹

Katedra za prirodne nauke i menadžment u obrazovanju, Pedagoški fakultet
u Somboru, Univerzitet u Novom Sadu, Sombor, Srbija

Ivana Petković

Osnovna škola „Dositej Obradović“, Kruševac, Srbija

Apstrakt

Problem ovog istraživanja je pronalaženje načina da se aktuelno pitanje klimatskih promena približi učenicima ranoškolskog uzrasta, sa ciljem da se utvrdi odnos projektne oblikovane nastave i razvoja učeničkih kompetencija i postignuća u toj oblasti. Projektna nastava je realizovana u trajanju od dva meseca, u okviru fakultativne, ekološke sekcije, koju je pohađalo 30 učenika četvrtog razreda osnovne škole. Inicijalna i finalna znanja učenika o klimatskim promenama utvrđena su primenom prigodno oblikovanog testa. Podaci o vrednovanju učeničkog rada i praćenju njihovog angažovanja prikupljeni su putem kontrolne liste za praćenje razvoja i primene učeničkih kompetencija (istraživačke, saradničke i lične), a mišljenje učenika o realizovanom projektu pomoću upitnika. Dobijeni rezultati ukazuju na porast postignuća učenika iz oblasti ekoloških sadržaja, a oni sami pozitivno ocenjuju svoja iskustva. Sistematskim posmatranjem je uočen razvoj brojnih sposobnosti učenika. Od tri kategorije, tokom projekta je uočen najveći napredak u kategoriji istraživačkih, dok je on slabije izražen u druge dve kategorije, što upućuje na zaključak da su za njihov razvoj potrebni duže vreme i češća primena projekta u nastavnoj praksi.

Ključne reči: projektna nastava, razredna nastava, kompetencije učenika, klimatske promene, ekološka sekcija.

Uvod

Pravi odabir odgovarajućih obrazovnih strategija i nastavnih metoda koje će se primenjivati u nastavnom procesu nedvosmisleno će se pozitivno odraziti na postignuća učenika i njihove kompetencije. „Kompetencije se sastoje od integrisanih znanja, umenja, stavova i vrednosti i obuhvataju sve ono što je potrebno osobi za efikasnu interakciju sa fizičkim, socijalnim i kulturnim okruženjem. Kompetentna osoba je samostalna, sposobna da usmeri pažnju i planira, orijentisana na budućnost, prilagodljiva na promene, ima osećaj

¹ olja.maricic@pef.uns.ac.rs

odgovornosti, posvećena je radu i veruje u mogućnost da samostalno ili sa drugima može dovesti do promena“ (Haste, 2005, prema: Antić i sar., 2015: 617). Kako je u evropskoj, ali i domaćoj obrazovnoj praksi primećeno da su prirodne nauke nepopularne među učenicima viših razreda osnovne škole (Adamov i sar., 2013), nastojano je da se problem prevaziđe osavremenjavanjem nastavnog procesa primenom savremenih pristupa u radu sa učenicima (problemska, projektna, istraživačka nastava). „Pored redovne nastave pomenuti savremeni pristupi mogu se primeniti i u okviru sekcija kao posebnog vida organizacije vannastavnih aktivnosti. One treba da omoguće svim učenicima, a ne isključivo talentovanima, da zadovolje svoje potrebe i ostvare svoje potencijale. Dobro osmišljene i organizovane vannastave aktivnosti (sekcije) omogućavaju deci da razviju niz kompetencija (socijalnih, kognitivnih, motoričkih) da stave u funkciju svoje znanje i iskustvo i uživaju u traganju za novim, da hrane svoju nezasiću radoznalost, da se druže, kreiraju i zabavljaju. One podstiču razvoj samopouzdanja i samopoštovanja, daju deci osećaj kompetentnosti i postignuća“ (Dževlan i Jakovljević, 2016: 8). Jedan od važnijih ciljeva obrazovnog sistema danas jeste da omogući učenicima da budu deo procesa u kome oni samostalno dolaze do informacija i da podstakne učenike da nauče da stvaraju nova znanja korišćenjem postojećih (Bošnjak i sar., 2013). Mogući način da se to postigne jeste primena projektno oblikovane nastave koja je utemeljena na izazovnim i pokretačkim pitanjima koja učenike uključuju u proces rešavanja problema i donošenja odluka (Thomas, 2000).

Iz brojnih definicija projektno zasnovanog učenja i mnogih varijacija na temu kriterijuma šta čini prihvatljiv projekat (David, 2008), može se izdvojiti ono što je zajedničko za sve njih, a to je da projektni zadatak mora biti u formi istraživanja, da tema istraživanja objedinjuje različite oblasti i podrazumeva kooperativno učenje. U osnovi projektne nastave nalazi se istraživačko učenje zasnovano na istraživanju na osnovu konstruktivističkog pristupa sa naglašenom aktivnošću učenika koji postavljaju pitanja, rade zajedno, biraju i tumače izvore, prikupljaju informacije i analiziraju ih (Greenwood et al., 2020). Projekat je zamišljen kao serija aktivnosti koja može trajati od nekoliko nedelja do više meseci i treba da sadrži elemente istraživanja, gde učenici pronalaze izvore informacija i sarađuju u radu. U razrednoj nastavi je poželjno da projekti budu interdisciplinarni, pri čemu učitelji pružaju pomoć u pronalaganju informacija i formulisanju pitanja i ideja te podstiču i usmeravaju diskusiju (Bošnjak, 2015). Svim vrstama projekata u nastavi zajedničko je da zadate probleme učenici aktivno i što samostalnije rešavaju (Maričić, 2014). Osim potrebe za znanjem i razvojem kompetencija, treba naglasiti i važnost javnog predstavljanja rezultata kao podjednako važnog elementa svake projektno oblikovane nastave.

Tri osnovne etape projektno oblikovane nastave su početak, razvijanje i zatvaranje projekta. Ovo je sedam ključnih karakteristika projekta (Barell, 2010; Grant, 2002; Larmer & Mergendoller, 2010):

1. Želim da znam (uvodni događaj ili sidro) – uvod i osnovne informacije oblikovane tako da pobude interesovanje učenika.
2. Vodeće pitanje – izazovno je, usmerava projekat i omogućava učenicima da potpuno razumeju njegov smisao. Omogućava proširenje i povezivanje sa suštinom onoga što želimo da učenici nauče.

3. Učenički glas i izbor – uvažavanje učeničkih ideja prilikom definisanja problema, odabira načina istraživanja i predstavljanja rešenja.
4. Kompetencije za 21. vek – razvijaju se saradnja, komunikacija, kritičko mišljenje i korišćenje savremenih tehnologija.
5. Istraživanje – učenici postavljaju pitanja, istražuju, otkrivaju odgovore, nailaze na nova pitanja i traže odgovore na njih.
6. Evaluacija i samoevaluacija – razvoj sposobnosti evaluacije i samoevaluacije putem zadatih kriterijuma koji olakšavaju pomenute procese.
7. Javno predstavljanje rezultata – podsticaj učenicima da se više angažuju, da postignu veći kvalitet i zadovolje potrebu da rezultate uloženog rada i energije javno podele sa drugima (Curtis, 2002).

Projektom učenjem učenici se stavljaju u sam centar nastavnog procesa, čime se jačaju njihovo samopouzdanje i preduzimljivost, podstiču radoznalost i usmerenost na rešavanje realnih životnih problema. Rad na projektima pomaže učenicima da koriste svoje sposobnosti, da upoznaju svoje potencijale i odaberu čime bi želeli da se bave, što povećava njihovu unutrašnju motivaciju (Bošnjak i sar., 2013).

Primena projektne nastave utiče i na promenu same uloge učitelja, te on umesto isključivog prenosioca znanja postaje medijator, odnosno posrednik između nauke i učenika (Obradović i Rančić, 2015). Takvim načinima rada nastavnik stvara klimu radoznalosti i propitivanja, omogućava učenicima da svojim reakcijama i odgovorima usmeravaju tok nastavnog procesa, a istovremeno traži od njih da razmišljaju o pitanjima koja bi mogli postaviti o temi, te na taj način podstiče diskusiju (Bošnjak i sar., 2013: 263).

Značaj projektne nastave prepoznat je i u našem obrazovnom zakonodavstvu pa je školske 2019/2020. godine projektna nastava uvedena kao obavezan oblik obrazovno-vaspitanog rada u razrednoj nastavi (jedan čas sedmično, sa fondom od 36 časova godišnje). Nažalost, projektna nastava je ukinuta kao predmet već 2020/2021. godine, iako je kao metoda i dalje zastupljena u nastavnom procesu.

Dosadašnja istraživanja

Pojedini autori su u svojim istraživanjima potvrdili pozitivan uticaj projektne nastave na saradnju među učenicima i njihovu dalju motivaciju za učenjem (Baser et al., 2017; Kaldi et al., 2011; Kovačić i sar., 2018; Song, 2020), ali i na povećanje postignuća učenika posebno u početnoj nastavi prirodnih nauka (Cakici & Turkmen, 2013; Chen & Yang, 2019; Ergül & Karginb 2014; Kizkapan & Bektas, 2017; Kovačić i sar., 2018). Iako su rezultati istraživanja (Cakici & Turkmen, 2013) potvrdili pozitivne efekte projektne u poređenju sa tradicionalnom nastavom, koji su vidljivi samo u porastu postignuća učenika iz oblasti prirodnih nauka (konkretno na sadržaje o zvuku u razrednoj nastavi), isto istraživanje je pokazalo i da projektna nastava nije uticala na izmenu stavova učenika prema prirodnim naukama (mišljenje učenika je nepromenjeno). Druga studija je pokazala da integracija tehnologije u nastavni proces zasnovan na projektima može poboljšati samoefikasnost i

izgraditi pozitivan stav učenika upravo o učenju zasnovanom na projektima (Bilgi et al., 2015), dok primena projektne nastave sa mobilnom tehnologijom poboljšava razumevanje i primenu naučnih koncepata (Wijayati et al., 2019). Dosadašnja istraživanja pokazuju da projektno učenje može efikasno da poboljša veštinu kreativnog razmišljanja učenika u početnoj nastavi prirodnih nauka, ali i veštinu komunikacije upravo kroz organizaciju rada u grupama u kojima su učenici usmereni jedni na druge i uspešnost samog projekta zavisi od njihove međusobne saradnje, načina komuniciranja i rešavanja problema sa kojima se susreću (Putri et al., 2019).

Metodologija

Kao problem ovog istraživanja postavlja se pitanje kako se aktuelne teme poput fenomena klimatskih promena mogu približiti učenicima ranog osnovnoškolskog uzrasta. Kako je u prethodnom delu rada već naglašeno da je u nastavi prirodnih nauka neophodno što češće primenjivati strategije koje zahtevaju samostalno istraživanje učenika, primena projektne nastave može biti jedan od prikladnih načina za postizanje tog cilja.

Predmet istraživanja su efekti primene projektno oblikovane nastave na sadržaje o klimatskim promenama. Pripremljeni model projekta je realizovan sa učenicima četvrtog razreda, ostvarivanjem predviđenog programa ekološke sekcije, odnosno nastavnih tema koje se odnose na klimatske promene. Efekti primene te nastavne strategije provereni su praćenjem razvoja učeničkih kompetencija, ali i komparacijom postignuća ostvarenih na testu pre i nakon realizacije projekta.

Cilj istraživanja je analiza efekata primene projektno oblikovane nastave, kao jedne od savremenih nastavnih strategija, u početnoj nastavi prirodnih nauka. Prikazana je kvalitativna analiza razvoja i unapređenja učeničkih kompetencija – istraživačkih, saradničkih i ličnih (prilagođeno prema: Mushla & Mushla, 2009) i komparacija postignuća u procesu realizacije nastavnog sadržaja o klimatskim promenama. Na osnovu definisanog cilja postavljena je istraživačka hipoteza i iz nje izvedene pothipoteze.

Osnovna hipoteza (H_0) i alternativna hipoteza (H_a) glase:

(H_0): Projektno oblikovana nastava neće uticati na povećanje istraživačkih, saradničkih i ličnih kompetencija učenika, na postignuća iz oblasti ekoloških sadržaja, kao ni na motivaciju učenika.

(X_a): Projektno oblikovana nastava će uticati na povećanje istraživačkih, saradničkih i ličnih kompetencija učenika, na postignuća iz oblasti ekoloških sadržaja i na motivaciju učenika.

Podhipoteze:

(H_1): Nakon primene projektno oblikovane nastave očekuje se povećanje učeničkih postignuća na sadržajima o klimatskim promenama.

(X_2): Nakon primene projektno oblikovane nastave očekuje se razvoj istraživačkih, saradničkih i ličnih kompetencija.

(X_3): Nakon primene projektno oblikovane nastave očekuje se porast motivacije učenika za projektno učenje.

Metode istraživanja i instrumenti

U istraživanju su primenjene deskriptivna i komparativna metoda. Podaci relevantni za istraživanje prikupljeni su pomoću testa znanja (inicijalno i finalno testiranje učenika o klimatskim promenama – prilog 1), kontrolne liste kompetencija (prilog 2) i upitnika (mišljenje učenika o realizovanom projektu – prilog 3). Upitnici su osmišljeni za potrebe istraživanja i sastojali su se od pitanja otvorenog tipa, pomoću kojih su ispitani stavovi učenika o projektno oblikovanoj nastavi, težini zahteva i eventualnim idejama za buduće projekte. Podaci za procenu postignuća učenika dobijeni su sprovođenjem inicijalnog i finalnog testa. Kontrolna lista za praćenje razvoja i primene učeničkih kompetencija tokom projekta preuzeta je od autora Mušla i Mušla (Mushla & Mushla, 2009) i prilagođena primeni konkretnog projekta.

Uzorak čine 30 učenika četvrtog razreda Osnovne škole „Dositej Obradović“ iz Kruševca, koji pohađaju ekološku sekciju po sopstvenom izboru i iz različitih su odeljenja.

Tok istraživanja

Istraživačke aktivnosti su trajale dva meseca, u drugom polugodištu školske 2016/2017. godine. Projekat je trajao 10 školskih časova, od 21. februara do 21. aprila 2017. godine. Prva dva časa predstavljala su uvod u projekat, narednih šest časova realizovano je samostalno istraživanje učenika uz konsultacije sa nastavnikom, dok su na poslednja dva časa učenici prezentovali rezultate i evaluirali uspešnost samog projekta. Za dan predstavljanja rezultata istraživanja odabran je 21. april 2017. godine – Dan planete Zemlje. Na prvom susretu izvršeno je inicijalno testiranje, pri čemu je ispitano učeničko poznavanje teme projekta. Završetak projekta (poslednja dva časa) realizovan je prezentacijom rezultata i finalnim testiranjem, kojim je omogućen uvid u eventualnu promenu učeničkog znanja stečenog tokom projekta. Tokom trajanja projekta nastavnik je pratio učeničko angažovanje popunjavanjem kontrolne liste kompetencija. Na taj način je dobijen opšti utisak o svakom učeniku pojedinačno, njegovom angažovanju i zainteresovanosti za rad. Za proces praćenja i kontrole učeničkih kompetencija upotrebljena je kontrolna lista kompetencija (prilog 2). Nakon svakog susreta ili konsultacije sa učenicima nastavnik je beležio svoj utisak o napredovanju učenika (P – potrebno poboljšanje, Z – zadovoljavajuće, I – izuzetno). Sastanci su, nakon inicijalnog testiranja, organizovani jednom nedeljno. Svaka grupa se, zavisno od teme koju su odabrali, konsultovala sa nastavnikom u vezi sa tačnošću prikupljenih podataka i daljim koracima u istraživanju. Kako su zadaci po grupama bili različiti, učenici su imali prilike da razviju svoje kompetencije različitim načinima rada, prema ličnim afinitetima.

Praćene kompetencije se mogu podeliti u tri kategorije:

- istraživačke (razume problem, prikuplja potrebne podatke, odbacuje nepotrebne podatke, organizuje podatke, analizira podatke, pronalazi veze, objašnjava rezultate usmeno, objašnjava rezultate pismeno, koristi logiku);
- saradničke (sarađuje, podržava članove grupe, deli ideje sa drugima, sluša ideje drugih) i

- lične (drži se zadatka, uporan/na je, ispoljava kreativnost, iskazuje entuzijazam, ispoljava samopouzdanje – (prilagođeno prema: Mushla & Mushla, 2009).

Te kategorije su omogućile da se kompetencije grupišu, prate i analiziraju tokom projekta. Budući da projektna nastava podstiče na učenje (kritičko mišljenje, istraživanje, rešavanje problema i kreativnost), timski rad (komunikacija i saradnja), digitalne i lične kompetencije (prilagodljivost, inicijativa, odgovornost...), a to su ujedno prema OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) i kompetencije za 21. vek, autori istraživanja su praćene kompetencije logički grupisali u tri kategorije (istraživačke, saradničke i lične).

Motivacioni čas, kojim je započet sam projekat, sadržao je kraće, uvodno nastavnikovo predavanje o osnovnim pojmovima koji su u vezi sa temom projekta (uz korišćenje video-snimaka). Nakon toga se razvila diskusija u kojoj su definisani osnovni pravci daljeg istraživanja (opšte teorijske informacije o fenomenu klimatskih promena, ugrožene biljne i životinjske vrste, anketiranje odraslih, analiza članaka u naučnopopularnim časopisima, demonstriranje negativnih uticaja temperaturnih promena primenom učeničkih eksperimenata, likovni i literarni prikaz segmenata proučavane teme). Učenici su podeljeni u sedam radnih grupa, prema ličnim afinitetima, što je ujedno u skladu sa pomenutim elementima ključnim za uspešnu realizaciju projektno oblikovane nastave.

Zadatak prve grupe bio je da izradi pano na kojem su učenici predstavili opšte teorijske informacije o fenomenu klimatskih promena, a zadatak druge grupe je takođe bio da izradi pano, ali sa prikazom pojedinačnih biljnih i životinjskih vrsta koje su direktno ugrožene negativnim uticajem klimatskih promena. Treća grupa se bavila prikupljanjem podataka (pomoću upitnika) o informisanosti odraslih (članovi porodice učenika) o fenomenu klimatskih promena. Četvrta grupa je istraživala učestalost tema o klimatskim promenama u naučnopopularnim časopisima (primerenim uzrastu učenika četvrtog razreda). Pretraživali su časopise koji su među vršnjacima popularni, između ostalog: *Mali zabavnik*, *Politikin zabavnik* i *National Geographic Srbija*. Eksperimentalno demonstriranje negativnih uticaja temperaturnih promena u atmosferi na topljenje kontinentalnog i okeanskog leda bio je zadatak pete grupe učenika. Učenici su primenom jednostavnih eksperimenata zapažali štetan uticaj povećane koncentracije ugljen-dioksida u atmosferi na intenzivniji efekat staklene bašte, koji doprinosi sve većem globalnom zagrevanju i bržem topljenju kontinentalnog leda. Prikazivanjem uzroka i posledica klimatskih promena na život putem likovnih radova bavili su se učenici šeste grupe, kojima je očuvanje planete Zemlje i njenih bogatstava bio glavni motiv u prikazu ideja. Učenici članovi sedme grupe svoje impresije i naučna saznanja o klimatskim promenama predstavili su literarnim radovima na temu „Klimatske promene“, ali i dramskim dijalogom čija je sadržina prilagođena temi projekta i pomoću kojeg su publici predstavili neke od ekoloških termina koji imaju veze sa fenomenom klimatskih promena (ozon, ultraljubičasti sunčevi zraci, poželjno ponašanje tokom sunčanih dana i slično). U predviđenom roku, učenici su pripremili svoje radove i predstavili ih svojim vršnjacima koji nisu članovi ekološke sekcije.

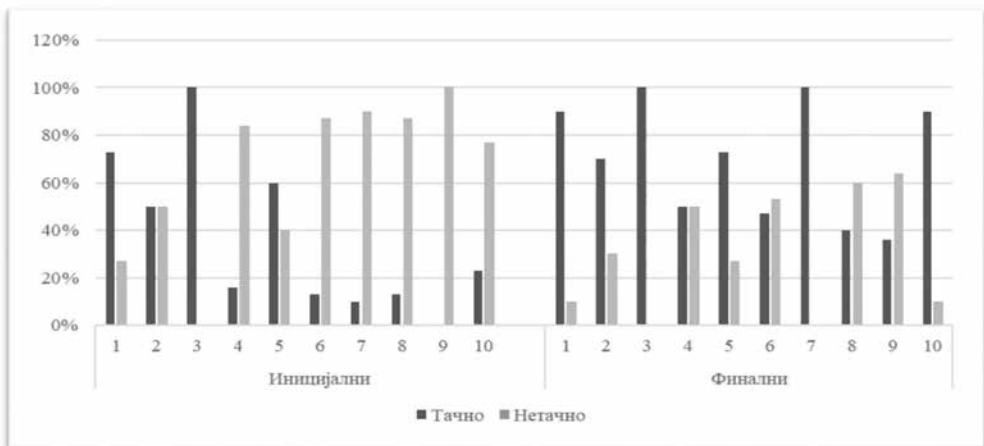
Rezultati istraživanja sa diskusijom

Rezultati primene projekta u nastavi analizirani su poređenjem postignuća učenika nakon inicijalnog i finalnog testiranja. Oba testa su bila identične sadržine, sadržala su deset pitanja otvorenog tipa u vezi sa osnovnim pojmovima o klimatskim promenama (klima, ozon, klimatske promene, efekat staklene bašte, globalno zagrevanje, obnovljivi i neobnovljivi izvori energije – prilog 1) sa ciljem da se pomoću njih utvrdi eventualan porast učeničkih postignuća nakon realizacije projekta u vezi sa klimatskim promenama. S obzirom na to da su pitanja bila otvorenog tipa, vrednovane su tačnost, preciznost i sveobuhvatnost datih odgovora.

Uvidom u rezultate dobijene na inicijalnom i finalnom testiranju, predstavljene na Grafikonu 1, uočava se da su učenici i pre realizacije bili upoznati sa pojedinim pojmovima i procesima povezanim sa fenomenima klimatskih promena, ali i da je broj fenomena koje razumeju i broj učenika koji ih razume znatno povećan nakon realizovanog projekta.

Grafikon 1

Frekvencija odgovora učenika na inicijalnom i finalnom testu



Analiza inicijalnog i finalnog testiranja jasno prikazuje uspešnost primene projektne nastave. Pojmovi koji su sastavni deo teme o klimatskim promenama poput klime, ozona, staklene bašte, sunčevog zračenja u znatnoj meri su razjašnjeni učenicima nakon realizovanog projekta. Takvi rezultati su u skladu sa nalazima metaanalize (Gijbels et al., 2005) kojom je utvrđeno da učenici nakon projektnog učenja čak za 30% bolje razumeju pojmove. Znanje stečeno tokom projekta učenici su pokazali svojim smislenim odgovorima. Sam tok realizacije istraživanja dodatno je fokusirao njihovu pažnju i uticao na konkretan napredak. Istraživanja pokazuju da se projektnim učenjem podstiče dublje razumevanje, odnosno podiže nivo pojmovne analize razumevanja načela i udubljivanja u materiju i kritičkog razmišljanja (Grant, 2002; Marzano, 2007; Strobel & van Barneveld, 2008).

Prikazani rezultati dobijeni inicijalnim i finalnim testiranjem ukazuju na evidentan napredak u saznanjima učenika o klimatskim promenama. Zapaža se procentualni porast tačnih odgovora za sva pitanja na finalnom testiranju, u poređenju sa rezultatima dobije-

nim na inicijalnom testiranju. Takav rezultat nije neočekivan jer su i neka ranija istraživanja pokazala da putem istraživačkog pristupa programskim sadržajima, putem jednostavnih učeničkih oglada, uz stalno preispitivanje znanja i međusobnu vršnjačku diskusiju, učenici mogu u kratkom vremenskom periodu steći znatno kvalitetnija znanja u poređenju sa tradicionalnim pristupom (Bošnjak Stepanović, Popović i Branković, 2018). Najuočljivije razlike u odgovorima učenika pre i nakon realizacije projekta dobijene su na 2, 7. i 10. pitanje. Na osnovu dobijenih rezultata prihvata se pothipoteza (H1): Nakon primene projektno oblikovane nastave očekuje se povećanje učeničkih postignuća na sadržajima o klimatskim promenama.

Za proces praćenja i kontrole učeničkih kompetencija upotrebljena je kontrolna lista kompetencija (prilog 2). Kako su zadaci po grupama bili različiti, učenici su imali prilike da razviju svoje kompetencije različitim načinima rada, prema ličnim afinitetima. Za svaku kompetenciju, tokom svakog susreta, zavisno od angažovanja učenika, nastavnik je beležio jednu od predviđenih procena, a to su: izuzetno, zadovoljavajuće i potrebno poboljšanje (dobijeni podaci prikazani su u Tabeli 1; na osnovu njih uočavamo ispoljavanje, ali i razvijanje određenih kompetencija učenika tokom trajanja projekta). Većina učenika je na samom početku projekta trebalo da poboljša kompetencije iz kategorije istraživačkih. Za vreme projekta, dominantnija je bila ocena „zadovoljavajuće“, da bi pred kraj projekta najčešća ocena bila „izuzetno“. Uzroci takvog rezultata svakako se mogu tražiti u činjenici da učenici još uvek nisu dovoljno naviknuti na projektnu nastavu.

Tabela 1

Prikaz sumiranih beleški praćenja učeničkih kompetencija po kategorijama

Легенда: П - потребно побољшање З - задовољавајуће И - изузетно																		
Кат. праћених компетенција	Датуми консултација																	
	7.03.			14.03.			21.03.			28.03.			4.04.			11.04.		
ИСТРАЖИВАЧКЕ	П	З	И	П	З	И	П	З	И	П	З	И	П	З	И	П	З	И
	112	101	57	72	149	49	56	138	76	40	151	77	37	128	105	30	118	122
САРАДНИЧКЕ	П	З	И	П	З	И	П	З	И	П	З	И	П	З	И	П	З	И
	12	68	40	13	68	39	10	50	60	11	43	66	10	37	73	9	35	76
ЛИЧНЕ	П	З	И	П	З	И	П	З	И	П	З	И	П	З	И	П	З	И
	27	81	42	17	97	36	11	93	46	11	94	45	12	77	61	10	76	54

U kategoriji saradničkih kompetencija beleži se vrlo blag porast u korist ocene „izuzetno“. Primećuje se neznatno smanjenje ocene „potrebno poboljšanje“ i „zadovoljavajuće“ od početka do kraja projekta. Ti podaci nam govore da učenici nemaju izražene saradničke kompetencije. Razlog tome može biti ustaljena praksa njihovih učitelja da ne koriste često grupni oblik rada, ali i nepoverenje i neodgovornost pojedinaca prema ostalim članovima grupe, što je širi društveni problem.

U kategoriji ličnih kompetencija beleži se promenljiv status (Tabela 1). Zapaženi su pad ocene „potrebno poboljšanje“, sa neznatnim rastom pred sam kraj projekta, i visoke vrednosti ocene „zadovoljavajuće“ na samom početku projekta, dok je kasnije evidentan pad ovih vrednosti. Zabeležen je blagi pad ocene „izuzetno“ na početku projekta, zatim rast, da bi se na poslednjim konsultacijama ponovo pokazao blagi pad. To nam pokazuje da su pažnja i interesovanje učenika tokom projekta varirali.

Nenaviknutim na istraživački rad, učenicima su u pojedinim fazama projekta nedostajali podsticaj i ohrabivanje nastavnika da projekat izvedu do kraja. Zaključujemo da je učenicima na početku projekta bilo potrebno više podrške nastavnika kako bi stekli sigurnost i iskazali pozitivan stav prema istraživanju. To potvrđuje potrebu za sveobuhvatnijom i učestalijom primenom istraživačkog učenja (kao bitnog segmenta projektne oblikovane nastave) u razrednoj nastavi (Bošnjak i sar., 2016). Generalno posmatrano, učenici tokom celog projekta lične kompetencije nisu uspeali da izraze do ocene „izuzetno“. Razlozi mogu biti nesnalaženje u istraživačkom procesu, nesigurnost u svoja postignuća, nizak nivo koncentracije, nedostatak kreativnosti. Takvi pokazatelji nas usmeravaju na sledeće zaključke: učenici pozitivno reaguju na inovaciju u nastavi, spremni su da sarađuju i da se angažuju kao deo tima, ali nemaju dovoljno sigurnosti da izraze svoju kreativnost i svoje ideje. Dobijeni rezultati potvrđuju drugu pothipotezu (X2) koja glasi: Nakon primene projektne oblikovane nastave očekuje se razvoj istraživačkih, saradničkih i ličnih kompetencija. Najizraženiji je napredak kompetencija iz kategorije istraživačkih, sledi kategorija kompetencija koje se odnose na sklonost ka timskom radu, dok je razvoj ličnih kompetencija najslabije izražen.

Nakon prezentacije rezultata pred vršnjacima i finalnog testiranja, učenici su anketirani o njihovim utiscima i zapažanjima o realizovanoj projektnoj nastavi (njihov opšti utisak o projektnoj nastavi, kako su se snašli u takvom načinu rada, koliko je taj vid realizacije nastave za njih bio interesantan, olakšavajući ili otežavajući). Analizom vrste i učestalosti učeničkih odgovora na pitanja u upitniku (prilog 3) dobijeni su sledeći rezultati. Dominiralo je pozitivno mišljenje učenika o realizovanom projektu koje učenici opisuju kao zanimljiv, drugačiji, „ne-dosadan“, neobičan. Većina učenika nije bila u stanju da izdvoji posebno zanimljivu aktivnost, tvrdeći da im je sve zanimljivo, a samo nekolicina je kao izrazito zanimljivo izdvojila rad u grupi i izvođenje eksperimenata. Nije bilo negativnih reakcija na sprovedene aktivnosti, osim nekoliko primedbi na težinu zadataka, iako je većina učenika na poslednje pitanje o težini projektne zadatke odgovorila odrično (zadaci im nisu bili teški). Na pitanje koja je grupa najbolje obavila svoj zadatak, većina se izjasnila da je to grupa koja je osmislila i izvela dramski tekst. Dobijeni odgovori ne pokazuju da li je tome zaista doprineo samo kvalitet ili je značajna i dopadljivost dramske forme. Rezultati upitnika ukazuju i na svest učenika da je moguće kvalitetnije realizovati projektne aktivnosti. Uprkos motivaciji i zadovoljstvu realizovanim projektom, učenici na ovom uzrastu većinom nisu bili u stanju da predlože temu nekog budućeg projekta, a i onih nekoliko iznetih predloga (projekat o cveću, zdravoj hrani i vodama u našem kraju) ukazuje na nedostatak kapaciteta da se osmisli neki specifičniji i originalniji projekat.

Rezultati pokazuju da su učenici ovim vidom učenja veoma zadovoljni i da su do određene mere sposobni da evaluiraju rad drugih i samevaluiraju sopstveni. Ti nalazi su u saglasju i sa nalazima sličnih istraživanja u kojima su zapaženi motivacija učenika i pozitivan stav prema ovakvom načinu rada (Kovačić i sar., 2018). Odabrana tema o klimatskim promenama kao sveprisutnom problemu u svakodnevnom životu mogla je dodatno da doprinese zadovoljstvu i motivaciji učenika. Na to upućuju brojna istraživanja u kojima se izdvajaju upravo ova dva dominantna aspekta projektne nastave: pozitivan uticaj projektne nastave na motivaciju i želju učenika da obave postavljene zadatke (Barell, 2010; Belland et al., 2009; Grant, 2002) i pridavanje značaja njihovom radu i njima samima u rešavanju realnih životnih problema (Barell, 2010; Baron, 2011; Grant, 2002). Dobijeni rezultati potvrđuju treću

hipotezu (X3) koja glasi: Nakon primene projektno oblikovane nastave očekuje se porast motivacije učenika za projektno učenje.

Na osnovu dobijenih rezultata i prihvaćenih pothipoteza, odbacuje se osnovna hipoteza (H0) i prihvata alternativna (Xa), koja glasi: Projektno oblikovana nastava će uticati na povećanje istraživačkih, saradničkih i ličnih kompetencija učenika, na postignuća iz oblasti ekoloških sadržaja i na motivaciju učenika.

Zaključak

Niži razredi osnovne škole pravi su uzrast kada treba delovati i usmeravati učenike na celoživotno formiranje stavova o očuvanju naše planete i stvaranje pozitivnih ekoloških navika. Tema o klimatskim promenama bila je dovoljno aktuelna da zadovolji znatiželju učenika četvrtog razreda osnovne škole. Tema im je u početku bila vrlo nejasna, ali je već nakon motivacionog časa atmosfera izmenjena i učenici su bili zainteresovani i spremni za istraživanje. Na samom početku projekta učenici su sprovedenim inicijalnim testiranjem bili suočeni sa sopstvenim neznanjem ili nejasnoćama, što je većinu motivisalo da traga za odgovorima i objašnjenjima. Dodatna motivacija je postignuta i nakon odgledanih naučnopopularnih video-sadržaja, ali i uz prateće predavanje nastavnika. Njihova angažovanost potkrepljena je mogućnošću da slobodno biraju način i temu istraživanja, ali kako je taj segment zahtevao izražene lične kompetencije poput samopouzdanja i kreativnosti, zapažena je izvesna doza nesnalaženja učenika. Uzrok se može ogledati u novom i nepoznatom načinu obrade nastavnog sadržaja, u poređenju sa tradicionalnim pristupom, sa naglašenom pasivnošću učenika u nastavnom procesu, koji, nažalost, i dalje dominira u domaćoj nastavnoj praksi. Tok istraživanja je održavao pažnju i interesovanje učenika. Učenici su se odazivali konsultacijama, iako nisu podjednako odgovorno ispunjavali svoje obaveze u grupi. Ipak, može se smatrati da je svaka grupa svoj zadatak izvršila prema očekivanju i u dogovoru sa nastavnikom. Predstavljanje rezultata učeničkog istraživanja za sve učesnike je bila svojevrsna novina, delom zbog načina rada i teme istraživanja, delom zbog prezentovanja pred vršnjacima.

Sistematskim posmatranjem je uočeno da su učenici razvili niz kompetencija. Od tri kategorije kompetencija, tokom projekta je najveće poboljšanje postignuto u kategoriji istraživačkih. To pokazuje da su učenici voljni da samostalno istražuju i to u dužem periodu. Druge dve kategorije kompetencija, timski rad i lične kompetencije, mogu se podići na viši nivo jedino češćom primenom projektne nastave. Na taj način bi učenici postali svesni da timski rad olakšava učenje i čini ga efikasnijim i zabavnijim. Takav metod rada ojačava samopouzdanje učenika, omogućava im samoprocenu znanja i postignuća i doprinosi usvajanju primenjivog i svrsishodnog, funkcionalnog znanja.

Poput primera koji je obrađen u ovom radu, inovacije u nastavi je moguće realizovati i dodatnim radom, na primer, u sekcijama. Na taj način je grupa učenika usmerena na istu temu i ima ista interesovanja. Nastavnik ima mogućnost da istraži svoje sposobnosti u primeni nove nastavne metode, a da pritom izađe iz okvira predviđenih nastavnih jedinica i odabere temu koja će učenicima biti dovoljno interesantna i inspirativna.

Uz isticanje prednosti ovog istraživanja, ne treba zanemariti ni njegova ograničenja. Jedno od ograničenja je prvenstveno mali uzorak, koji bi, ukoliko bi se povećao u svrhu sprovođenja novog istraživanja, sigurno doprineo preciznijem izvođenju konkretnijih zaključaka o doprinosima projektne oblikovane nastave na postignuća učenika, ali i razvoj njihovih istraživačkih, saradničkih i ličnih kompetencija.

Buduća istraživanja bi trebala usmeriti na kontinuirano realizovanje projekata u nastavi od najranijeg uzrasta (predškolskog i ranog osnovnoškolskog uzrasta) kako bi se detaljnije ispitali uticaji njihove primene na razvoj poželjnih sposobnosti učenika. Uvođenje novih obrazovnih strategija u nastavu, jedini je način da učenici razviju sve kompetencije neophodne u savremenom društvu. Da bi se takve promene dogodile, trebalo bi učiniti značajne korake, pre svega, u obrazovanju učitelja. Dobijeni rezultati imaju i praktičnu primenu, te mogu poslužiti učiteljima kao primer dobre prakse i podstaći ih na inovaciju nastavnog procesa. Primer projektne oblikovane nastave predstavljene u ovom radu poslužiće kao ideja učiteljima kako da njihovom primenom (ili primenom sličnih koje će samostalno kreirati) osavremene nastavni proces.

Generalni zaključak ovog istraživanja je da projektne oblikovane nastave omogućava angažovanje učenika, misaono ih aktivira, doprinosi porastu njihovih postignuća, ali i razvoju brojnih kompetencija koje su (uz stečena znanja) izuzetno značajne za razvoj ličnosti učenika i razvoj kompetencija neophodnih za dalji prosek školovanja.

Literatura

- Adamov, J., Segedinac, M., i Halaši T. (2013). Efikasnost učeničkih mini projekata i stavovi učitelja o njihovom značaju u razrednoj nastavi. U S. Cvjetičanin (ur.), *Miniprojekti u nastavi integriranih prirodnih nauka i matematike* (str. 9-19). Pedagoški fakultet u Somboru Univerziteta u Novom Sadu.
- Antić, S., Pešikan, A., i Ivić, I. (2015). Vaspitna funkcija nastave prirodnih nauka. *Nastava i vaspitanje*, 64(4), 615-629.
- Barell, J. (2010). Problem-based learning: The Foundation for 21st century skills. In J. Bellanca & R. Brandt (Eds.), *21st century skills: Rethinking how students learn* (pp 175-200). Solution Tree Press.
- Baron, K. (2011, September 20). *Six steps for planning a successful project*. Edutopia. <https://www.edutopia.org/stw-maine-project-based-learning-six-steps-planning>
- Baser, D., Ozden, Y., & Karaarslan, H. (2017). Collaborative project-based learning: an integrative science and technological education project. *Research in Science & Technological Education*, 35(2), 131-148. <https://doi.org/10.1080/02635143.2016.1274723>
- Belland, B. R., French, B. F., & Ertmer, P. A. (2009). Validity and problem-based learning research: A Review of instruments used to assess intended learning outcomes. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 3(1), 59-89.
- Bilgi, I., Karakuyu, Y., & Ay, Y. (2015). The effects of project based learning on undergraduate student's achievement and self-efficacy beliefs towards science teaching. *Eurasia Journal of Mathematics*, 11(3), 469-477.
- Bošnjak, M., Branković, N., i Gorjanac-Ranitović, M. (2013). Osposobljavanje učitelja za primenu mini projekata. U S. Cvjetičanin (ur.), *Miniprojekti u nastavi integriranih prirodnih nauka i matematike* (str. 21-40). Pedagoški fakultet u Somboru Univerziteta u Novom Sadu.

- Bošnjak, M. (2015). *Primena istraživačke metode u realizaciji fizičkih sadržaja u nastavi prirode i društva* (doktorska disertacija). NaRDUS (123456789/1695)
- Bošnjak, M., Obradović, D., i Bogdanović, I. (2016). Primena istraživačke metode u početnoj nastavi prirodnih nauka. *Teme*, 40(1), 265-280.
- Bošnjak Stepanović, M., Popović, M., i Branković, N. (2018). Primena istraživačke metode pri obradi sadržaja o vodi u početnoj nastavi prirodnih nauka. *Nastava i vaspitanje*, 67(2), 249-266.
- Cakici, Y., & Turkmen, N. (2013). An investigation of the effect of project-based learning approach on children's achievement and attitude in science. *The online journal of science and technology*, 3(2), 9-17.
- Chen, H. C., & Yang, Y.C. (2019). Revisiting the effects of project-based learning on students' academic achievement: A meta-analysis investigating moderators. *Educational Research Review*, 26(1), 71-81. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.11.001>
- Curtis, D. (2002). The power of project. *Education Leadership*, 60(1), 50-53.
- David, J. L. (2008). Project based learning. *Teaching Students to Think*, 66(5), 80-82.
- Dževlan, E., Jakovljević, D. (2016). Šta očekujemo od vannastavnih aktivnosti? U Rangelović-Jusović R. (ur.), *Vodič kroz vannastavne aktivnosti* (str. 8-13). Centar za obrazovne inicijative Step by Step.
- Ergül, R., & Kargınb, E. (2014). The Effect of Project based Learning on Students' Science Success. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 136(9), 537-541. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.371>
- Gijbels, D., Dochy, F., Van den Bossche, P., & Segers, M. (2005). Effects of problem-based learning: A meta-analysis from the angle of assessment. *Review of Educational Research*, 75(1), 27-61.
- Grant, M. (2002, September 9). *Getting a grip on project-based learning: Theory, cases and recommendations*. www.nncsu.edu/meridian7winn2002751473.html
- Greenwood, R., Austin, S., Bacon, K., & Pike, S. (2020). Enquiry-based learning in the primary classroom: student teachers' perceptions. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education* 3-13, 50(3), 404-418. <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1853788>
- Haste, H. (2005). Moral Responsibility and Citizenship Education. In D. Wallace (Ed.), *Education, Arts, and Morality: Creative Journeys* (pp. 143-169). Kluwer Academic Publishers.
- Kaldi, S., Filippatou, D., & Govaris, C. (2011). Project-based learning in primary schools: effects on pupils learning and attitude. *Education*, 39(1), 35-47.
- Kizkapan, O., & Bektas, O. (2017). The effect of project based learning on seventh grade students academic achievement. *International Journal of Instruction*, 10(1), 37-54.
- Kovačić, I., Plašč, M., i Semenjuk, I. (2018). Razvoj prirodoslovnih komeptencija učenika i studenata projektnom nastavom. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 64(2), 203-208. <https://doi.org/10.32903/zs.64.2.15>
- Larmer, J., & Mergendoller, J. R. (2010). *Essentials for project-based Learning*. *Educational Leadership*, 68(1), 34-37.
- Maričić, O. (2014). Primena učeničkih miniprojekata na geografske sadržaje u razrednoj nastavi. U S. Cvjetićanin (ur.), *Miniprojekti u nastavi integrisanih prirodnih nauka i matematike* (str. 63-69). Pedagoški fakultet u Somboru Univerziteta u Novom Sadu.
- Marzano, R. J. (2007). Teaching with interactive whiteboards. *Educational Leadership*, 87(3), 80-82.
- Mushla, J. A., & Mushla, G. R. (2009). *Hands-on Math Projects with Real-Life Applications, grades 3-5*. Jossey-Bass, A Wiley Imprint.

- Obradović, D. i Rančić, I. (2015). Realizacija sadržaja prirodnih nauka putem učeničkih mini projekata u prvom ciklusu obaveznog obrazovanja. U S. Cvjetičanin (ur.), *Miniprojekti u nastavi integriranih prirodnih nauka i matematike* (str. 109-117). Pedagoški fakultet u Somboru Univerziteta u Novom Sadu.
- Putri, S. U., Sumiati, T., & Larasati, I. (2019). Improving creative thinking skill through project-based-learning in science for primary school. *Journal of Physics: Conference Series*, 1157(2), 1-6. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1157/2/0220521>
- Song, Y. (2020). Improving primary students' collaborative problem solving competency in project-based science learning with productive failure instructional design in a seamless learning environment. *Educational Technology Research and Development*, 66, 979-1008. <https://doi.org/10.1007/s11423-018-9600-3>
- Strobel, J., & van Barneveld, A. (2008). When is PBL more effective? A metasynthesis of meta-analyses comparing PBL to conventional classrooms. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 3(1), 44-58.
- Thomas, J. W. (2000, March n.d.). *A Review of Research on Project-Based Learning*. San Rafael, CA: The Autodesk Foundation. https://tecfa.unige.ch/proj/eteach-net/Thomas_researchreview_PBL.pdf
- Wijayati, N., Sumarni, W., & Supanti, S. (2019). Improving Student Creative Thinking Skills Through Project Based Learning. *Social Sciences*, 3(18), 408–421. <https://doi.org/10.18502/kss.v3i18.4732>
 Primljeno: 03.04. 2021.
 Korigovana verzija primljena: 06. 12. 2021.
 Prihvaćeno za štampu: 20. 01. 2022.

Prilozi

Prilog 1

Pitanja za inicijalno i finalno testiranje učenika

1. Šta je klima?
2. Šta je ozon?
3. Da li Sunčevo zračenje može biti štetno za živi svet na Zemlji?
4. Objasni šta znači „globalno zagrevanje“.
5. Zašto izvore energije delimo na obnovljive i neobnovljive?
6. Objasni efekat „staklene bašte“.
7. Da li si ikada čuo/la za fenomen klimatskih promena?
8. Šta znaš o klimatskim promenama?
9. Navedi uzroke i posledice klimatskih promena.
10. Kako čovek može da ublaži efekte klimatskih promena?

Prilog 2**Kontrolna lista kompetencija**

KONTROLNA LISTA KOMPETENCIJA									
Ime učenika:									
Naziv projekta:									
Legenda: I – izuzetno Z – zadovoljavajuće P – potrebno poboljšanje									
Kompetencije:	Datumi								
Razume problem									
Prikuplja potrebne podatke									
Odbacuje nepotrebne podatke									
Organizuje podatke									
Analizira podatke									
Pronalazi veze									
Objašnjava rezultate usmeno									
Objašnjava rezultate pismeno									
Koristi logiku									
Sarađuje									
Podržava članove grupe									
Deli ideje sa drugima									
Sluša ideje drugih									
Drži se zadataka									
Uporan/na je									
Ispoljava kreativnost									
Iskazuje entuzijizam									
Ispoljava samopouzdanje									

(Mushla & Mushla, 2009)

Prilog 3**Upitnik (mišljenje učenika o realizovanom projektu)**

1. Kakvo je tvoje mišljenje o projektu?
2. Da li ti se neka aktivnost tokom realizacije projekta posebno svidela i ako jeste zašto?
3. Da li postoji aktivnost koja ti se tokom realizacije projekta nije svidela i, ako postoji, objasni zašto?
4. Koja grupa je, prema tvom mišljenju, najbolje obavila svoj projektni zadatak?
5. Da li smatraš da si mogao/la bolje da odradiš neke zadatke?
6. Da li imaš ideju o nekom novom projektu?
7. Da li je projektni zadatak za tebe bio težak ili si sa lakoćom obavio svoje zaduženje? Objasni odgovor.
8. Da li bi ponovo učestvovao/la u nekom projektnom zadatku?

The Effects of Project-Based Learning about Climate Change

Olja Maričić

Department of Science and Educational Management, Faculty of Education in Sombor,
University of Novi Sad, Sombor, Serbia

Ivana Petković

Dositej Obradović Primary School, Kruševac

Abstract *The study presented in this paper looks at how the problem of climate change can be adequately presented to students in the early grades of primary school, aiming to examine the relationship between project-based learning and the development of student competencies and achievements in this area. Project-based learning took place over the course of two months, as part of the elective environmental club attended by 30 fourth-grade primary school students. Students' initial and final knowledge about climate change was assessed using a test designed for this purpose. Data on the assessment of students' performance and the monitoring of their engagement were collected using a control list for tracking the development and use of student competencies (research, collaborative and personal), while students' views about the realized project were elicited with a questionnaire. The obtained results suggest an increase in students' achievement in the area of environmental content, while students themselves rate their experiences as positive. Systematic observation revealed the development of a series of abilities in students. Of the three categories of abilities, over the course of the project the greatest progress was observed in the category of research abilities, while in the other two categories progress was less pronounced, suggesting that a longer period is needed for their development as well as a more frequent implementation of projects in instructional practice.*

Keywords: *project-based learning, grades 1-4 of primary school, student competencies, climate change, environmental club.*

Эффекты проектного обучения об изменениях климата

Оля Мариич

Кафедра естественных наук и управления в образовании, Педагогический факультет в Сомборе, Нови-Садский университет, Сомбор, Сербия

Ивана Петкович

Основная школа имени Доситея Обрадовича, Крушевац, Сербия

Резюме *Задача данного исследования была – найти способ приближения актуальной проблемы изменения климата к младшим школьникам, с целью определения связи между проектным обучением и развитием компетенций и достижений учащихся в этой области. Проектные занятия проводились в течение двух месяцев в рамках факультативной экологической секции, в которой приняли участие 30 учеников четвертого класса начальной школы. Начальные и итоговые знания учащихся об изменении климата определялись с помощью специально разработанного теста. Данные об оценке работы учеников и контроле их вовлеченности собирались с помощью контрольного теста для определения уровня развития и применения компетенций (исследовательской, сотруднической и личной), а мнения учеников о проекте с помощью анкеты. Полученные результаты свидетельствуют о росте успеха учащихся в области экологического содержания, а сами они положительно оценивают свой опыт. Систематическим наблюдением обнаружено развитие ряда способностей у учащихся. Из трех категорий, в ходе проекта наибольший прогресс наблюдался в исследовательской категории, в то время как в двух других категориях он был менее выражен, что говорит о том, что их освоение требует более длительного периода и более частого использования проектов в педагогической практике.*

Ключевые слова: *проектное обучение, классное обучение, компетенции учащихся, изменение климата, экологическая секция.*

Povezanost fizičkih sposobnosti učenika osmog razreda osnovne škole sa sportsko-specifičnim veštinama u nastavi fizičkog vaspitanja

Dejan Milenković¹

Fakultet za sport, Univerzitet „Union – Nikola Tesla“, Beograd

Apstrakt

Da bi se ostvarila kvalitetnija nastava fizičkog vaspitanja, učenici treba da budu uključeni u raznovrsne sportske aktivnosti koje unapređuju nivo fizičkih sposobnosti i osnovnih motoričkih veština, s obzirom na to da postoji pozitivan transfer između sportsko-specifičnih i osnovnih motoričkih veština čije formiranje značajno zavisi od nivoa fizičkih sposobnosti. Ovo istraživanje je imalo cilj da utvrdi povezanost između fizičkih sposobnosti i sportsko-specifičnih veština kod učenika osmog razreda osnovne škole. Takođe, trebalo je utvrditi i razlike u posmatranim varijablama u odnosu na pol. U testiranju je učestvovalo 60 učenika osmog razreda osnovne škole (dečaci N = 28, devojčice N = 32). Nivo fizičkih sposobnosti procenjen je baterijom testova (Modified agility „T“ test, Illinois agility run test, sprinterska brzina na 20 m, bacanje medicinke sa grudi klečeći, 10h5 metara sprinterskog trčanja), dok je za sportsko-specifične veštine upotrebljen poligon sportskih igara (tehnički elementi fudbala i košarke). Osim deskriptivne statistike, upotrebljeni su jednofaktorska analiza varijanse za utvrđivanje efekta pola na rezultate u fizičkim sposobnostima i sportsko-specifičnim motoričkim veštinama i Pirsonov koeficijent korelacije za odnos između fizičkih sposobnosti i sportsko-specifičnih veština posmatrano u odnosu na ukupan uzorak i u odnosu na pol. Rezultati ukazuju na značajnu povezanost prostora fizičkih sposobnosti i sportsko-specifičnih veština učenika osmog razreda osnovne škole. Kada se govori o razlikama u rezultatima prema polu, značajnost postoji u svim varijablama.

Ključne reči: fizičko vaspitanje, poligon, učenici, sport.

Uvod

Sport je dominantan sadržaj programa nastave fizičkog vaspitanja i kod nas i u svetu. Sportske aktivnosti kao deo fizičkog vaspitanja veoma su popularne kod učenika (Hill & Hannon, 2008; Smith & St. Pierre, 2009) zbog izrazitog stepena uživanja tokom učestvovanja (Gerdin & Pringle, 2017), koje podstiče želju učenika za daljim i obimnijim angažovanjem u fizičkoj aktivnosti i u nastavnom i u vannastavnom obliku (Wallhead et al., 2013). Časovi

¹ dejan.milenkovic@fzs.edu.rs

fizičkog vaspitanja dominantno sportske sadržine utiču i na razvoj morfofunkcionalnih (Prontenko et al., 2020) i fizičkih sposobnosti (Ward et al., 2017). Istraživanja pokazuju da u programima fizičkog vaspitanja u kojima dominiraju sportske aktivnosti učenici iskazuju vidljivije angažovanje i više uživaju u radu (Spittle & Byrne, 2009; Wallhead et al., 2014) jer takvi programi, ukoliko ih nastavnik fizičkog vaspitanja efikasno sprovede, imaju potencijal da podstaknu jaču motivaciju učenika za časove fizičkog vaspitanja, stvarajući okruženje koje će doprineti samopoboljšanju, mogućnosti izbora i jednakosti među učenicima (Wallhead & Ntoumanis, 2004).

Nastavnici zasnivaju svoje časove na unapređenju sportsko-specifičnih veština kao osnovu nastave fizičkog vaspitanja (Pill, 2009). Sportsko-specifične veštine su tehnike sportova i sportskih disciplina za čije savladavanje treba posedovati bazične motoričke veštine (lokomotorne i manipulativne) i njihovu kombinaciju, što nastavu fizičkog vaspitanja čini mestom na kome se pruža mogućnost savladavanja i usavršavanja velikog broja takvih veština sa ciljem unapređivanja motoričkog statusa učenika (Milenković, 2021). Ovladavanje tim veštinama u nastavi fizičkog vaspitanja predstavlja složen i zahtevan proces, za koji su potrebni vreme, dovoljno uloženog napora, stručan i organizovan rad (Kolovelonis & Goudas, 2013). Sportski sadržaji u fizičkom vaspitanju unapređuju sportsko-specifične veštine, znanje o pravilima sporta, efikasnost razvoja kroz igru i omogućavaju učenicima da se nauče sportskom bontonu učestvovanjem u sportskom takmičenju (Kao, 2019). Dosadašnja istraživanja (Hastie et al., 2011; Wallhead & O'Sullivan, 2005) dokazala su da sportski sadržaji u nastavi fizičkog vaspitanja doprinose razvoju motoričkih veština i taktičkog znanja, unapređenju fizičkih sposobnosti, razvoju društvene komponente ličnosti i formiranju stavova i vrednosti učenika.

Jedan od načina za efikasno uvežbavanje sportsko-specifičnih veština u fizičkom vaspitanju jesu i poligoni, čija je osnovna karakteristika jedinstvena vežba sa više zadataka za izvršavanje (Višnjić i sar., 2004). Primenjuju se sa ciljem da se realizuju i usvoje motoričke aktivnosti složenog karaktera sa više različitih radnih mesta, sa ciljem izvođenja motoričkih aktivnosti na raznim spravama i sa raznim rekvizitima, bez pauze, uz brže ili sporije kontinuirano kretanje od zadatka do zadatka (Rašidagić i sar., 2016). Primena poligona daje velike mogućnosti nastavniku fizičkog vaspitanja u kreativnom aspektu organizacije časova i predstavlja osveženje u nastavnom procesu jer je moguće osmisлити vrlo interesantne i dinamične vežbe i zadatke kao sastavne delove poligona, a u isto vreme i vrlo korisne za unapređivanje sportsko-tehničkog obrazovanja i razvoja fizičkih sposobnosti (Milenković, 2021). Poligon se može koristiti za poboljšanje i proveru fizičke spremnosti, usavršavanje kretnih veština, za sprovođenje takmičarskih i zabavno-rekreativnih aktivnosti (Gadžić, 2019). Sudeći prema istraživanjima, poligoni daju rezultate u razvoju motoričkih veština (Marinković et al., 2016), funkcionalnog kapaciteta (Bekić et al., 2017); značajno su povezani sa rezultatima u fizičkim sposobnostima učenika srednje škole (Milenković & Stanojević, 2013) i poboljšanju motoričkih sposobnosti dece mlađeg školskog uzrasta (Pavlović i sar., 2018); doprinose intenzifikaciji rada tokom časa fizičkog i zdravstvenog vaspitanja (Džibrić i sar., 2017). Može se reći da su poligoni vrlo efektivni, pogotovo u fizičkom vaspitanju, i da imaju važan fizički i mentalni uticaj na decu (Popa et al., 2019).

Metodologija istraživanja

Cilj istraživanja

Ovo istraživanje ima cilj da utvrdi povezanost između fizičkih sposobnosti i sportsko-specifičnih vještina kod učenika osmog razreda osnovne škole. Takođe, treba utvrditi i razlike u posmatranim varijablama u odnosu na pol.

Uzorak istraživanja

Uzorak ispitanika obuhvata 60 učenika osmog razreda osnovne škole, i to 28 dečaka i 32 devojčice (Tabela 1). Svi ispitanici prosečne starosti 14,84 ($\pm 0,68$) godina (dečaci 14,76 [$\pm 0,86$]; devojčice 14,89 [$\pm 0,54$]) redovno pohađaju nastavu fizičkog vaspitanja. Istraživanje je organizovano u skladu sa preporukama za klinička istraživanja koje je dala Svetska zdravstvena organizacija u Helsinškoj deklaraciji (WMA, 2013).

Metode, tehnike i merni instrumenti

Ovo istraživanje spada u empirijsko, konfirmativno istraživanje transverzalnog karaktera, u kome je upotrebljena statistička metoda kojom su podaci prikupljeni, klasifikovani i obrađeni, a zatim tabelarno prikazani, intepretirani i analizirani.

Što se tiče tehnike merenja, upotrebljeno je testiranje na osnovu baterije dijagnostičkih testova kojima je procenjivan nivo fizičkih sposobnosti, dok je za procenu sportsko-specifičnih vještina korišćen poligon sportskih igara.

Fizičke sposobnosti

U testiranju je upotrebljeno pet testova (Topend Sports) za koje je dosadašnjim istraživanjima utvrđeno da su pouzdani i validni za procenu fizičkih sposobnosti (testovi agilnosti, brzine i eksplozivne snage):

- *Modified agility „T“ (MAT) test* (Sassi et al., 2009);
- *Illinois agility run test* (Hachana et al., 2014; Kutlu et al., 2017);
- *sprinterska brzina na 20 m* (Altmann et al., 2019);
- *bacanje medicine sa grudi stojeći (3 kg) – Standing Medicine Ball Throw* (Stockbrugger & Haennel, 2001);
- *10h5 metara sprinterskog trčanja – 10x5 Shuttle Test* (Boddington et al., 2001).

Poligon sportskih igara

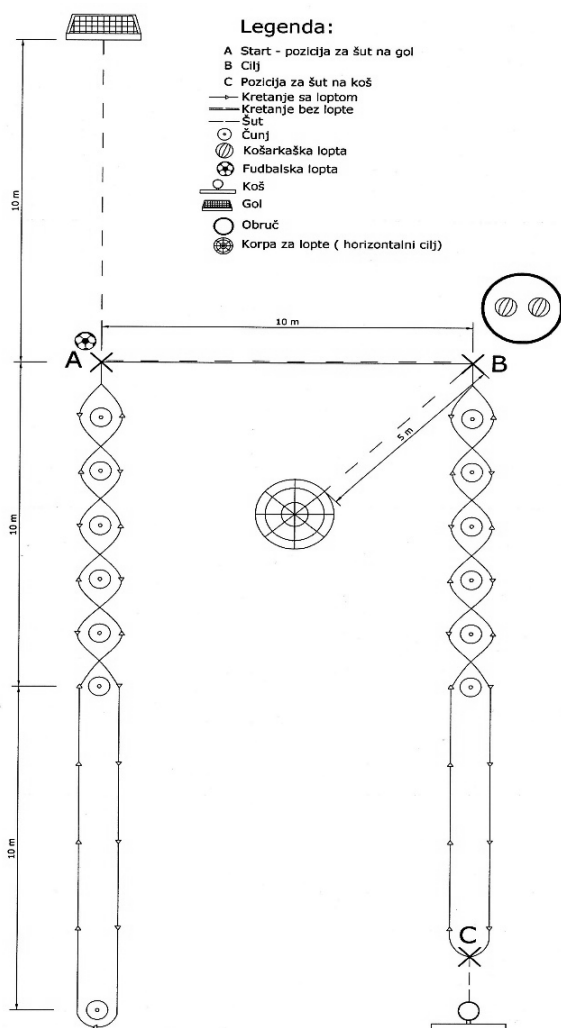
Poligon je prvi put upotrebljen u istraživanju Milenkovića i Stanojevića (Milenković & Stanojević, 2013) sa decom starijeg školskog uzrasta. Sastavljen je od tehničkih elemenata košarke i fudbala koji se odnose na manipulaciju loptom i situaciono-motoričku preciznost.

Aktivnosti su krivolinijsko (slalom) i pravolinijsko vođenje fudbalske lopte, preciznost pogađanja vertikalnog cilja fudbalskom loptom, krivolinijsko (slalom) i pravolinijsko vođenje košarkaške lopte, preciznost pogađanja horizontalnog cilja košarkaškom loptom dodavanjem i šutom.

Opis toka vežbanja na poligonu sportskih igara. Iz početne pozicije (tačka A) učenik/ca izvodi krivolinijsko kretanje između čunjeva (slalom) sa fudbalskom loptom u dužini od 10 metara. Nakon toga nastavlja pravolinijskim kretanjem do sledećeg čunja,

Grafikon 1

Poligon sportskih igara



Napomena: prema: Milenković & Stanojević, 2013

koji je udaljen 10 metara, obilazi oko njega i vraća se istim putem i istim vrstama kretanja (pravolinijski i krivolinijski) do tačke A, sa koje šutira na mali fudbalski gol dimenzija 1,5 x 0,5 metara. U nastavku, učenik/ca se kreće bez lopte do tačke B, uzima iz obruča prvu košarkašku loptu i obema rukama (tehnika dodavanja sa grudi) gađa horizontalni cilj (korpa za lopte) udaljen pet metara. Nakon toga, iz obruča uzima drugu košarkašku loptu i sa njom izvodi najpre, krivolinijsko kretanje između čunjeva, a zatim i pravolinijsko kretanje do koša na koji izvodi šut sa tačke C. Ponovo uzima lopta sa kojom je izveden šut i vraća se istim putem i istim vrstama kretanja (pravolinijski i krivolinijski) do tačke B, koja predstavlja cilj. Za svaki promašaj cilja (gol, koš, korpa) dodaju se po dve sekunde na ukupno vreme. Za pogrešno urađen zadatak (pogrešno kretanje, rušenje čunja, obilaženje čunja sa pogrešne strane i dr.) dodaje se po jedna sekunda na ukupno vreme.

Procedura testiranja

Testiranje je izvršeno u fiskulturnoj sali i na otvorenim školskim terenima za vreme časa fizičkog vaspitanja. Budući da su testiranja deo redovne nastave fizičkog vaspitanja svake školske godine, učenici su generalno imali iskustva sa takvom procedurom. Ipak, nedelju dana pre inicijalnog testiranja, učenici su sa svojim nastavnikom isprobali sve testove koji su kasnije bili korišćeni, sa ciljem da se osigura tačnost sprovođenja. Dva dana ranije organizovano je i jedno probno testiranje da bi učenici bili pripremljeni na kompletnu proceduru glavnog testiranja. Pred svako testiranje obavljeno je zagrevanje u trajanju od 15 minuta. Svaki od testova ponovljen je tri puta, pa je za dalju analizu uzeta najbolja vrednost. Nakon završetka izvođenja svakog testa i pre prelaska na sledeći, postojao je period odmora od 5–8 minuta da bi se izbegli negativni efekti na testiranje prouzrokovani zamorom. Testiranje na poligonu sportskih igara obavljeno je sledećeg dana.

Statistička analiza

Osim deskriptivnih parametara ($Mean \pm St.Dev$) za sve varijable, upotrebljena je jednofaktorska analiza varijanse (*one-way ANOVA*) za utvrđivanje efekta pola na rezultate u fizičkim sposobnostima i sportsko-specifičnim motoričkim veštinama. Upotrebljen je i Pirsonov koeficijent korelacije (*Pearson product-moment correlation coefficient*) da bi se utvrdio odnos između fizičkih sposobnosti i sportsko-specifičnih veština. Pirsonov koeficijent korelacije može se interpretirati kao effect size i ukazuje na jačinu odnosa između dve varijable. Prema Koenovom shvatanju (Cohen, 1988), koeficijent korelacije od .10 i više smatra se slabom ili malom korelacijom, od .30 i više predstavlja umerenu korelaciju, a od .50 ili više jaku ili veliku korelaciju. Za obradu podataka korišćen je statistički paket SPSS v. 22.0 (IBM SPSS Statistics). Statistička značajnost ustanovljena je na nivoima $p \leq 0,05$ i $p \leq 0,01$.

Prikaz i analiza rezultata

U narednom poglavlju prikazani su dobijeni rezultati istraživanja (Tabele 1 i 2), njihova interpretacija i analiza. U Tabeli 1 dati su deskriptivni podaci svih varijabli ovog istraživanja,

predstavljeni ukupno i prema polu. Varijable čine rezultat poligona sportskih igara (PSI) i testove fizičkih sposobnosti (Modified agility „T“ (MAT) test, Illinois agility run test, printerska brzina na 20m, bacanje medicine sa grudi klečeći i 10 h 5 metara sprinterskog trčanja).

Tabela 1

Osnovna statistika (Mean±St.Dev) i razlike između dečaka i devojčica

	Ukupno (n = 60)	Dečaci (n = 28)	Devojčice (n = 32)
Uzrast (g)	14,84 (±0,68)	14,76 (±0,86)	14,89 (±0,54)
PSI (s)	53,54 (±6,06)	49,04 (±3,59)**	57,42 (±4,92)
MAT test (s)	6,56 (±2,29)	6,36 (±2,18)**	6,73 (±2,26)
Illinois agility run test (s)	18,51 (±2,9)	18,14 (±3,63)**	18,84 (±3,81)
Sprinterska brzina na 20 m (s)	3,81 (±2,32)	3,59 (±1,24)**	4,00 (±2,25)
Bacanje medicine sa grudi stojeći (cm)	556,72 (±125,96)	646,18 (±108,34)**	478,44 (±80,12)
10 h 5 metara sprinterskog trčanja (s)	18,43 (±1,93)	17,93 (±1,96)**	18,87 (±1,65)

Napomena: **Značajnost razlika između dečaka i devojčica $p \leq 0,01$; PSI – poligon sportskih igara; MAT – Modified agility „T“ test.

Ako se posmatra razlika između dečaka i devojčica, može se utvrditi da dečaci imaju značajno bolje rezultate nego devojčice. S obzirom na razliku koja postoji u uzrasnim karakteristikama između dečaka i devojčica, takvi rezultati su bili očekivani: poligon sportskih igara ($F = 56,33, p = 0,000$), MAT test ($F = 41,84, p = 0,000$), Illinois agility run test ($F = 14,12, p = 0,000$), Sprinterska brzina na 20 m ($F = 42,46, p = 0,000$), Bacanje medicine sa grudi stojeći ($F = 47,24, p = 0,000$) i 10 h 5 metara sprinterskog trčanja ($F = 20,43, p = 0,000$).

Tabela 2

Pirsonov koeficijent korelacije između fizičkih sposobnosti i PSI ukupno i prema polovima

Testovi fizičkih sposobnosti	PSI		
	Ukupno	Dečaci	Devojčice
MAT test	.777*	.574*	.505*
Illinois agility run test	.587*	.603*	.367*
Sprinterska brzina na 20 m	.819*	.653*	.567*
Bacanje medicine sa grudi stojeći	-.815*	-.569*	-.659*
10 h 5 metara sprinterskog trčanja	.658*	.497*	.423*

Napomena: *Značajnost korelacije je $p \leq 0,05$; PSI – Poligon sportskih igara; MAT – Modified agility „T“ test.

Povezanost fizičkih sposobnosti i rezultata poligona sportskih igara prilazana je u Tabeli 2. Ako se posmatra ukupan uzorak, zabeležena je značajna korelacija koja, posmatrajući veličinu efekta, predstavlja jaku povezanost između svih testova fizičkih sposobnosti i rezultata poligona sportskih igara (MAT test .777; Illinois agility run test .587; Sprinterska brzina na 20 m .819; Bacanje medicine sa grudi stojeći -.815; 10 h 5 metara sprinterskog trčanja .658).

Kada se uzorak posmatra prema polu, značajna povezanost varijabli fizičkih sposobnosti i sportsko-specifičnih veština beleži se i kod dečaka i kod devojčica. Dečaci su postigli

jaku i značajnu korelaciju skoro svih testova fizičkih sposobnosti sa rezultatom poligona sportskih igara. Nešto niža vrednost koeficijenta korelacije zabeležena je na testu 10 h 5 metara sprinterskog trčanja (.497), koji je na granici između jake i umerene korelacije. Slična je situacija i sa devojkama. Većina koeficijenta između fizičkih sposobnosti i poligona sportskih igara značajna je i jake korelacije, osim na testu 10 h 5 metara sprinterskog trčanja (.423) i Illinois agility run testa (.367), koji su značajne, ali umerene korelacije.

Posmatrajući povezanost između pokazatelja fizičkih sposobnosti i poligona sportskih igara, rezultati ovog rada ukazuju u većini slučajeva na jaku i značajnu korelaciju sportsko-specifičnih veština i parametara fizičkih sposobnosti i na ukupnom uzorku i posebno dečaka i devojčica ($p \leq 0,05$). Takvi rezultati su povezani sa prethodnim istraživanjem koje je rađeno sa istim poligonom, kada je utvrđivana veza sa brzinom i koordinacijom učenika srednjih škola (Milenković & Stanojević, 2013), u kome je takođe zabeležena značajna povezanost fizičke pripremljenosti srednjoškolaca i učinka u izvođenju tehničkih elemenata dve sportske igre, fudbala i košarke. Pozitivnu povezanost između rezultata poligona sportskih igara i situaciono-motoričkih sposobnosti utvrdili su i Džajić i Kuna (2012) sa učenicima starijih razreda osnovne škole. Stoga, u prilog kvalitetnijoj nastavi fizičkog vaspitanja, naučni stavovi (Kirk, 2005) ukazuju na to da učenici treba da budu uključeni u raznovrsne sportske aktivnosti koje unapređuju nivo fizičkih sposobnosti i motoričkih veština radi uspešnog participiranja u redovnoj fizičkoj aktivnosti. Poznato je da postoji pozitivan transfer između sportsko-specifičnih i motoričkih veština (O'keeffe et al., 2007), čije formiranje značajno zavisi od nivoa fizičkih sposobnosti (Ivashchenko et al., 2020; Sabet et al., 2020; Shevchenko et al., 2020).

Redovno pohađanje nastave fizičkog vaspitanja ima potencijal da utiče na poboljšavanje fizičkog, emocionalnog, socijalnog i kognitivnog blagostanja dece (Bailey, 2006), čemu može da se doda i upotreba programa u kojima dominiraju raznovrsni sportski sadržaji sa značajnim uticajem na sveukupnu fizičku pripremljenost učenika, što ukazuje na povezanost tih područja antropološkog statusa (Pesce et al., 2013). Stoga, osim dobro poznate preporuke da deca dnevno treba da budu angažovana u umerenoj do jakoj fizičkoj aktivnosti u trajanju od 60 i više minuta (Strong et al., 2005), treba voditi računa i o kvalitetu sadržaja, a ne samo o intenzitetu tih aktivnosti.

Što se tiče razlika u posmatranim varijablama fizičkih sposobnosti i sportsko-specifičnih veština u odnosu na pol, rezultati ovog istraživanja pokazali su značajnu razliku u svim varijablama i fizičkih sposobnosti i rezultata na poligonu sportskih igara u korist dečaka ($p \leq 0,01$). Razlika u fizičkim performansama prema polu u doba puberteta, na prelasku između osnovne u srednju školu, javlja se kao posledica uzrasnih karakteristika dečaka i devojčica. U ovom uzrastu muški skelet i miškulatura bivaju snažniji i masivniji od ženskih, rameni pojas postaje širi od karličnog, a dečaci imaju i veći kapacitet disajnog aparata. Ti parametri doprinose većem nivou snage, brzine i izdržljivosti dečaka, zbog čega su i rezultati fizičkih testiranja u njihovu korist. Istraživanja pokazuju da u periodu od kraja detinjstva i u adolescenciji dečaci nadmašuju devojčice u većini parametara fizičkih sposobnosti (Carraro et al., 2010; Santos et al., 2014; Tambalis et al., 2016). Bolji učinak u sportsko-specifičnim veštinama u vidu rezultata na poligonu sportskih igara u korist dečaka može se objasniti većim interesovanjem za igre sa loptom dečaka nego devojčica, koje datira još iz perioda

detinjstva. Tada se javlja diferencijacija u aktivnostima, devojčice se više okreću ritmici i estetiци pokreta, dok je dečacima interesantnije trčanje za loptom. Takođe, istraživanja ukazuju na različit nivo bazičnih motoričkih veština u odnosu na pol u korist dečaka (Barnett et al., 2010; Rodríguez-Negro et al., 2021; Spessato et al., 2013). Ako se pođe od konstatacije da postoji pozitivan transfer između bazičnih motoričkih i sportsko-specifičnih veština (O'Keefe et al., 2007), jasno je zašto su i na poligonu sportskih igara dečaci zabeležili bolji učinak.

Zaključak

Da bi se ostvario efikasan motorički razvoj dece i adolescenata, treba sprovoditi raznovrstan program fizičkog vaspitanja. Razvoj fizičkih sposobnosti i osnovnih motoričkih i sportsko-specifičnih veština utiče na nivo sportsko-tehničkog obrazovanja, kao jednog od tematskih područja na koje su usmereni sadržaji programa fizičkog vaspitanja.

Cilj ovog istraživanja bio je da se utvrdi povezanost između fizičkih sposobnosti i sportsko-specifičnih veština iskazanih i vidu rezultata poligona sportkih igara (tehnički elementi fudbala i košarke) kod učenika osmog razreda osnovne škole. Takođe, trebalo je utvrditi i razlike u posmatranim varijablama u odnosu na pol. Ako se posmatra ukupan uzorak, dobijena je jaka povezanost između svih testova fizičkih sposobnosti i rezultata poligona sportskih igara. Posmatrano zavisno od pola, značajna povezanost varijabli fizičkih sposobnosti i sportsko-specifičnih veština beleži se i kod dečaka i kod devojčica. Na taj način potvrđuje se jaka međusobna veza između fizičkih sposobnosti i sportsko-specifičnih veština u motorici čoveka, u ovom slučaju, učenika osmog razreda osnovne škole. Razlike između polova bile su očekivane i, kako je već naglašeno, posledica su razlika u uzrasnim karakteristikama između dečaka i devojčica.

Na temelju zaključaka dosadašnjih istraživanja i rezultata ovog rada, može se reći da se pokazalo da je poligon, kao jedan od organizacionih oblika rada u fizičkom vaspitanju, efikasan način za uvežbavanje sadržaja koji su propisani programom. To, dalje, ukazuje na potrebu češćeg korišćenja poligona koji bi obuhvatio različite zadatke, ne samo iz dela sportsko-tehničkog obrazovanja, o čemu je u ovom radu bilo reči. Efikasna upotreba poligona postiže se dobrim osmišljavanjem i organizovanjem, kao i pripremom nastavnika da iskoristi sve dobre, a da umanjí sve loše strane tog organizacionog oblika, koje nesumnjivo postoje. Primena poligona daje velike mogućnosti nastavniku u kreativnom aspektu organizacije časa. Takođe, takva vrsta vežbanja može biti veliko osveženje u nastavnom procesu zbog interesantne forme rada koja je učenicima zabavna.

Istraživanje ima određena ograničenja, koja treba pomenuti, kao što su relativno mali uzorak ispitanika i činjenica da uzorak pripada jednoj školi. Zahvatanje šire populacije i većeg broja ispitanika nesumnjivo bi dalo mnogo preciznije i pouzdanije rezultate. Može se uzeti u obzir i veći broj parametara fizičkih performansi za potpunije pokrivanje svih segmenata motorike. Istraživanje daje informacije koje mogu da ukažu na tendenciju motoričkog razvoja učenika i da posluže za neka nova istraživanja, koja će obuhvatiti mnogo širu populaciju sa reprezentativnijim uzorkom i, na osnovu prethodnih istraživanja, dati potpuniju sliku razmatranog problema.

Literatura

- Altmann, S., Ringhof, S., Neumann, R., Woll, A., & Rumpf, M. C. (2019). Validity and reliability of speed tests used in soccer: A systematic review. *Plos One*, 14(8), e0220982. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0220982>
- Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: a review of benefits and outcomes. *Journal of School Health*, 76(8), 397–401. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2006.00132.x>
- Barnett, L. M., Van Beurden, E., Morgan, P. J., Brooks, L. O., & Beard, J. R. (2010). Gender Differences in Motor Skill Proficiency From Childhood to Adolescence. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 81(2), 162–170. <https://doi.org/10.1080/02701367.2010.10599663>
- Bekić, A., Alić, B., Atiković, A., & Emić, Z. (2017). Effects of polygon training on aerobic capacity VO₂ max in male children. *Sport Scientific and Practical Aspects*, 14(1), 37–43. <http://sportspta.ftos.untz.ba/images/dec2017/Article-06-dec-2017.pdf>
- Boddington, M. K., Lambert, M. I., St Clair Gibson, A., & Noakes, T. D. (2001). Reliability of a 5-m multiple shuttle test. *Journal of Sports Sciences*, 19(3), 223–228. <https://doi.org/10.1080/026404101750095394>
- Carraro, A., Scarpa, S., & Ventura, L. (2010). Relationships between Physical Self-Concept and Physical Fitness in Italian Adolescents. *Perceptual and Motor Skills*, 110(2), 522–530. <https://doi.org/10.2466/pms.110.2.522-530>
- Cohen, J. (1988) *Statistical Power Analysis for the Behavioural Sciences*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Džajić, S., & Kuna, D. (2012). Učinak programa sportskih igara na poboljšanje situacijsko-motoričkih sposobnosti u nastavi tjelesnog i zdravstvenog odgoja. U I. Jukić, C. Gregov, S. Šalaj, L. Milanović, & V. Weitheimer (Ur.), *10. godišnja međunarodna konferencija Kondicijska priprema sportaša 2012 – specifična kondicijska priprema* (str. 142–145). Kineziološki fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Udruga kondicijskih trenera Hrvatske.
- Džibrić, Dž., Ahmić, D. i Pajić, Z. (2017). Efekti poligona prepreka na intenzifikaciju sata tjelesnog i zdravstvenog odgoja. *Društvene i humanističke studije*, 2(2), 289–297. <http://dhs.ff.untz.ba/index.php/home/article/view/65/64>
- Gadžić, A. (2019). *Teorija i metodika fizičkog i zdravstvenog vaspitanja*. Univerzitet Singidunum.
- Gerdin, G., & Pringle, R. (2017). The politics of pleasure: an ethnographic examination exploring the dominance of the multi-activity sport-based physical education model. *Sport, Education and Society*, 22(2), 194–213. <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1019448>
- Hachana, Y., Chaabène, H., Ben Rajeb, G., Khelifa, R., Aouadi, R., Chamari, K., & Gabbett, T. J. (2014). Validity and Reliability of New Agility Test among Elite and Subelite under 14-Soccer Players. *Plos One*, 9(4). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0095773>
- Hastie, P. A., Martinez de Ojeda, D., & Calderon, A. C. (2011). A review of research on sport education: 2004 to the present. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(2), 103–132. <https://doi.org/10.1080/17408989.2010.535202>
- Hill, G., & Hannon, J. C. (2008). An Analysis of Middle School Students Physical Education Physical Activity Preferences. *The Physical Educator*, 65(4), 180–194. <https://js.sagamorepub.com/pe/article/view/2096/0>
- Ivashchenko, O., Berezhna, H., & Cieślicka, M. (2020). Motor Skills in the Structure of Physical Fitness of 7-Year-Old Boys. *Journal of Learning Theory and Methodology*, 1(1), 14–19. <https://doi.org/10.17309/jltm.2020.1.02>

- Kao, C. C. (2019). Development of Team Cohesion and Sustained Collaboration Skills with the Sport Education Model. *Sustainability*, 11(8), 23–48. <https://doi.org/10.3390/su11082348>
- Kirk, D. (2005). Physical education, youth sport and lifelong participation: the importance of early learning experiences. *European Physical Education Review*, 11(3), 239–255. <https://doi.org/10.1177/1356336X05056649>
- Kolovelonis, A., & Goudas, M. (2013). The development of self-regulated learning of motor and sport skills in physical education: a review. *Hellenic Journal of Psychology*, 10(3), 193–210. <http://hdl.handle.net/11615/29569>
- Kutlu, M., Yapici, H., & Yilmaz, A. (2017). Reliability and Validity of a New Test of Agility and Skill for Female Amateur Soccer Players. *Journal of Human Kinetics*, 56, 219–227. <https://doi.org/10.1515/hukin-2017-0039>
- Milenković, D., & Stanojević, I. (2013). The influence of motor abilities on results of sport games polygon at physical education classes. *Acta Kinesiologica*, 7(1), 50–54. http://actakinesiologica.com/wpcontent/uploads/2017/11/acta_30_10_grey.pdf#page=50
- Marinković, D., Pavlović, S., Korovljević, D., Dimitrić, G., & Bogdanovski, M. (2016). Sport polygon – does it improve fundamental motor skills in children? In D. Madić (Ed.), *4th International scientific conference: Exercise and Quality of Life* (pp. 58). University of Novi Sad, Faculty of Sport and Physical Education.
- Milenković, D. (2021). *Fizičko vaspitanje i sport*. Fakultet za sport, Univerzitet Union – Nikola Tesla.
- O'keeffe, S. L., Harrison, A. J., & Smyth, P. J. (2007). Transfer or specificity? An applied investigation into the relationship between fundamental overarm throwing and related sport skills. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12(2), 89–102. <https://doi.org/10.1080/17408980701281995>
- Pavlović, S. Lj., Marinković, D. B. i Marković, J. M. (2018). Efikasnost primene poligona kao organizacionog oblika rada u nastavi fizičkog vaspitanja. *Nastava i vaspitanje*, 67(1), 163–174.
- Pesce, C., Faigenbaum, A., Crova, C., Marchetti, R., & Bellucci, M. (2013). Benefits of multi-sports physical education in the elementary school context. *Health Education Journal*, 72(3), 326–336. <https://doi.org/10.1177/0017896912444176>
- Pill, S. (2009). Sport teaching in physical education: Considering sports literacy. In T. F. Cuddihy & E. Brymer (Eds.), *26th ACHPER International Conference, proceedings* (pp. 123–133). School of Human Movement Studies, Queensland University of Technology; Australian Council for Health, Physical Education and Recreation.
- Popa, D-A., Contiu, L-M., & Bădău, D. (2019). Study on locomotor skills development with practical polygon in children aged 11 to 12. *Health, Sports & Rehabilitation Medicine*, 20(2), 75–78. <https://doi.org/10.26659/pm3.2019.20.2.75>
- Prontenko, K. V., Griban, G. P., Bloschynskyi, I. G., Melnychuk, I. M., Popovych, D. V., Nazaruk, V. L., Yastremska, S. O., Dzenzeliuk, D. O., & Novitska, I. V. (2020). Improvement of students' morpho-functional development and health in the process of sport-oriented physical education. *Wiadomości Lekarskie*, 73(1), 161–168. <https://doi.org/10.36740/WLek202001131>
- Rašidagić, F., Manić, G. i Mahmutović, I. (2016). *Metodika nastave tjelesnog odgoja i sporta*. Univerzitet u Sarajevu, Fakultet sporta i tjelesnog odgoja
- Rodríguez-Negro, J., Huertas-Delgado, F. J., & Yanci, J. (2021). Motor skills differences by gender in early elementary education students. *Early Child Development and Care*, 191(2), 281–291. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1617284>

- Sabet, P., Hajjani, M., & Jabraddini, H. (2020). The effect of 10 weeks of physical fitness exercises on motor skills development of 6th grade elementary school male students of Jahrom, Iran. *International Journal of Physical Education, Health & Sport Sciences*, 9(1), 8–17.
- Santos, R., Mota, J., Santos, D. A., Silva, A. M., Baptista, F., & Sardinha, L. B. (2014). Physical fitness percentiles for Portuguese children and adolescents aged 10–18 years. *Journal of Sports Sciences*, 32(14), 1510–1518. <https://doi.org/10.1080/02640414.2014.906046>
- Sassi, R. H., Dardouri, W., Yahmed, M. H., Gmada, N., Mahfoudhi, M. E., & Gharbi, Z. (2009). Relative and absolute reliability of a modified agility t-test and its relationship with vertical jump and straight sprint. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 23(6), 1644–1651. <https://doi.org/10.1519/jsc.0b013e3181b425d2>
- Shevchenko, T., Khudoli, O., & Potop, V. (2020). Motor Skills in Physical Fitness Structure of 8-Year-Old Girls. *Journal of Learning Theory and Methodology*, 1(2), 64–69. <https://doi.org/10.17309/jltm.2020.2.03>
- Smith, M. A., & St. Pierre, P. E. (2009). Secondary Students' Perceptions of Enjoyment in Physical Education: An American and English Perspective. *The Physical Educator*, 66(4), 209–221.
- Spessato, B. C., Gabbard, C., Valentini, N., & Rudisill, M. (2013). Gender differences in Brazilian children's fundamental movement skill performance. *Early Child Development and Care*, 183(7), 916–923. <https://doi.org/10.1080/03004430.2012.689761>
- Spittle, M., & Byrne, K. (2009). The influence of Sport Education on student motivation in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(3), 253–266. <https://doi.org/10.1080/17408980801995239>
- Stockbrugger, B. A., & Haennel, R.G. (2001). Validity and Reliability of a Medicine Ball Explosive Power Test. *The Journal of Strength and Conditioning Research*, 15(4), 431–438. [https://doi.org/10.1519/1533-4287\(2001\)015<0431:VAROAM>2.0.CO;2](https://doi.org/10.1519/1533-4287(2001)015<0431:VAROAM>2.0.CO;2)
- Strong, W. B., Malina, R. B., Blimkie, C. J. R., Daniels, S. R., Dishman, R. K., Gutin, B., Hergenroeder, A. C., Must, A., Nixon, P. A., Pivarnik, J. M., Rowland, T., Trost, S., & Trudeau, F. (2005). Evidence based physical activity for school-age youth. *The Journal of Pediatrics*, 146(6), 732–737. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2005.01.055>
- Tambalis, K. D., Panagiotakos, D. B., Psarra, G., Daskalakis, S., Kavouras, S. A., Geladas, N., Tokmakidis, S., & Sidossis, L. S., (2016). Physical fitness normative values for 6–18-year-old Greek boys and girls, using the empirical distribution and the lambda, mu, and sigma statistical method. *European Journal of Sport Science*, 16(6), 736–746. <https://doi.org/10.1080/17461391.2015.1088577>
- Višnjić, D., Jovanović, A. i Miletić, K. (2004). *Teorija i metodika fizičkog vaspitanja*. Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja Univerziteta u Beogradu.
- Wallhead, T. L., & Ntoumanis, N. (2004). Effects of a Sport Education Intervention on Students' Motivational Responses in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23(1), 4–18. <https://doi.org/10.1123/jtpe.23.1.4>
- Wallhead, T., & O'Sullivan, M. (2005). Sport Education: physical education for the new millennium? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(2), 181–210. <https://doi.org/10.1080/17408980500105098>
- Wallhead, T. L., Garn, A. C., & Vidoni, C. (2013). Sport Education and social goals in physical education: relationships with enjoyment, relatedness, and leisure-time physical activity. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(4), 427–441. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.690377>
- Wallhead, T. L., Garn, A. C., & Vidoni, C. (2014). Effect of a Sport Education Program on Motivation for Physical Education and Leisure-Time Physical Activity. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(4), 478–487. <https://doi.org/10.1080/02701367.2014.961051>

Ward, J. K., Hastie, P. A., Wadsworth, D. D., Foote, S., Brock, S. J., & Hollett, N. (2017). A Sport Education Fitness Season's Impact on Students' Fitness Levels, Knowledge, and In-Class Physical Activity. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 88(3), 346–351. <https://doi.org/10.1080/02701367.2017.1321100>

World Medical Association Declaration of Helsinki (2013). *Ethical Principles for Medical Research Involving Human Subjects*. <http://www.wma.net/en/30publications/10policies/b3/index.html>

Primljeno: 02. 09. 2021.

Korigovana verzija primljena: 28. 02. 2022.

Prihvaćeno za štampu: 10. 03. 2022.

The Relationship between the Physical Abilities of Eighth-Grade Students and Sport-Specific Skills in Physical Education

Dejan Milenković

Faculty of Sport, University Union – Nikola Tesla, Belgrade, Serbia

Abstract

In order to achieve higher-quality physical education, students should be involved in a wide range of sports activities that improve the level of their physical abilities and basic motor skills, in view of the fact that there is a positive transfer between sport-specific and basic motor skills, whose development depends to a significant extent on the level of physical abilities. Our study sought to establish the relationship between physical abilities and sport-specific skills in eighth-grade primary school students. Moreover, it aimed to identify sex-dependent differences in the observed variables. Sixty eighth-grade students participated in the study (boys n=28, girls n=32). Students' physical ability levels were assessed with a battery of tests (modified agility T-test, Illinois agility run test, 20m sprint test, medicine ball chest throw from a kneeling position, 10x5m sprint run), while for sport-specific skills a circuit of sports games was used (technical elements of football and basketball). In addition to descriptive statistics, a unifactorial analysis of variance was used to determine the effects of sex on the results for physical abilities and sport-specific motor skills, as well as the Pearson correlation coefficient for the relationship between physical abilities and sport-specific skills observed across the entire sample as well as according to sex. Results suggest a significant correlation between the areas of physical abilities and sport-specific skills in eighth-grade primary school students. As regards differences in results according to sex, they are significant across all variables.

Keywords: physical education, circuit training, students, sport.

Связь физических способностей учеников восьмого класса основной школы со спортивно-специфическими умениями на уроках физического воспитания

Деян Миленкович

Факультет спорта, Университет Унион им. Николы Теслы, Белград, Сербия

Резюме *В поддержку более качественного обучению физической культуре следует привлекать учащихся к различным видам спортивных активностей, повышающим уровень физических возможностей и основных двигательных навыков, учитывая наличие положительно-го переноса между спортивно-специфическими и основными двигательными навыками, формирование которых существенно зависит от уровня физических способностей. Данное исследование было направлено на определение связи между физическими способностями и спортивными навыками у учащихся восьмого класса основной школы. Также необходимо было определить разницу в наблюдаемых переменных в зависимости от пола. В тестировании приняли участие 60 учеников восьмого класса основной школы (мальчиков $n = 28$, девочек $n = 32$). Уровень физических возможностей оценивался с помощью комплекса тестов (Modified agility „T“ test, Illinois agility run test, спринтерская скорость на 20 м, метание медицинки с груди стоя на коленях, спринтерский бег 10x5 м), а для спортивно-специфических навыков – использован полигон спортивной игры (технические элементы футбола и баскетбола). В дополнение к описательной статистике для определения влияния пола на результаты физических способностей и спортивно-специфических двигательных умений был использован однофакторный анализ дисперсии, а коэффициент корреляции Пирсона для взаимосвязи между наблюдаемыми физическими способностями и спортивно-специфическими умениями по всей выборке и по отношению пола. Полученные результаты свидетельствуют о значимой связи между пространством физических возможностей и спортивно-специфическими умениями учащихся восьмого класса основной школы. Когда речь идет о разницы в результатах в зависимости от пола, значимость существует во всех переменных.*

Ключевые слова: физическое воспитание, полигон, ученики, спорт.

Uputstvo za autore

Nastava i vaspitanje je časopis u kojem se objavljuju originalni naučni, pregledni i stručni radovi pedagoške tematike.

Dostavljanje radova

Radovi se dostavljaju isključivo elektronskom poštom na adresu: **casopis@pedagog.rs**
Rad se dostavlja u tekst procesoru Microsoft Word, stranica A4 formata, font Times New Roman, veličina slova 12, prored 1,5.

Tekstovi treba da budu pripremljeni u skladu sa tehničkim standardima i napomenama datim u Uputstvu za autore. Tekstovi koji nisu pripremljeni u skladu sa Uputstvom za autore ne uzimaju se u razmatranje. Obaveza autora je da na adresu redakcije šalju isključivo originalne radove koji nisu objavljeni ili istovremeno ponuđeni nekom drugom časopisu. U skladu sa tim autori su dužni da uz rad dostave i izjavu o autorstvu, koju mogu preuzeti sa sajta časopisa.

Jezik rada

Radovi se dostavljaju i objavljuju na srpskom (koristi se ćirilično pismo – Serbian, cyrillic), engleskom ili ruskom jeziku.

Dužina rada

Radovi treba da budu obima jednog autorskog tabaka, odnosno do 30.000 znakova s praznim mestima. Izuzetno, pregledni radovi i radovi koji predstavljaju teorijske analize mogu da budu dužine do 50.000 znakova. U obim radova nisu uračunati apstrakt i spisak korišćene literature na kraju rada. Urednici zadržavaju pravo da donose odluku o objavljivanju radove dužeg obima od predviđenog ukoliko tematika rada i/ili predmet istraživanja to zahtevaju i ukoliko se radi o naučnim tekstovima visokog nivoa kvaliteta.

Ocenjivanje radova

Nakon prijema radova za aktuelni broj urednici obavljaju pregled radova i donose odluku o tome koji radovi ulaze u proces recenziranja.

Ukoliko se radovi tematski ne uklapaju u koncepciju časopisa ili nisu usklađeni sa zahtevima koji treba da ispune tekstovi koji se objavljuju u naučnim časopisima, autori se obaveštavaju o tome da rad ne može biti prihvaćen.

Radove koji uđu u proces recenziranja procenjuju dva kompetentna recenzenta. Recenzenti ne znaju identitet autora, niti autori dobijaju podatke o identitetu recenzentata.

Nakon recenziranja, redakcija donosi odluku o objavljivanju, korekciji ili odbijanju rada. Autori dobijaju informaciju o odluci redakcije, pri čemu autori čiji su radovi odbijeni i autori kojima se radovi vraćaju na korekciju dobijaju na uvid recenzije. Rad se nakon prihvatanja za objavljivanje upućuje na softversku proveru na plagijarizam. Ukoliko rezultati provere pokažu da rad sadrži plagirani tekst, rad neće biti objavljen i pored pozitivnih recenzija.

Prilikom dostavljanja korigovane verzije teksta, autori su dužni da u pisanoj formi redakciju upoznaju sa svim izmenama koje su načinili u tekstu (broj stranice na kojoj se nalazi izmena i označavanje mesta na kome je promena izvršena), kao i da u tekstu jasno označe izvršene izmene u skladu sa primedbama i preporukama recenzentata.

Pisanje rada

Naslovna strana. Naslovna strana teksta treba da sadrži sledeće informacije: naslov rada, ime, srednje slovo i prezime autora (i koautora), kompletan naziv institucije (na primer: odeljenje/departman/katedra, fakultet, univerzitet), mesto i država (ukoliko je autor iz inostranstva), službeni e-mail adresu prvog autora.

Ukoliko su radovi rezultat rada na naučno-istraživačkim projektima, u fusnoti uz naslov rada na naslovnoj strani rada treba dati osnovne podatke o projektu.

Sve stranice rada moraju biti numerisane (u donjem levom uglu).

Naslov rada. Naslov rada treba da bude koncizan, precizno formulisan, napisan u rečeničnoj formi, bold, veličina slova 14, centrirano.

Apstrakt. Apstrakt treba da ima od 150 do 250 reči. Apstrakt se prilaže na jeziku na kojem je pisan rad. Apstrakt se objavljuje na tri jezika (srpski, engleski i ruski), a redakcija obezbeđuje prevodjenje apstrakta na druga dva jezika. Ukoliko se radi o radovima koji predstavljaju prikaz obavljenih istraživanja, apstrakt treba da sadrži sledeće elemente: značaj problema istraživanja, ciljeve istraživanja, metodologiju istraživanja, ključne rezultate istraživanja, zaključke i pedagoške implikacije. U slučaju preglednih radova i radova koji predstavljaju teorijske analize, apstrakt treba da sadrži: problem koji se u radu razmatra, prikaz strukture rada, ključne informacije i objašnjenja koja se daju u tekstu i zaključke.

Ključne reči. Uz apstrakt treba dati i ključne reči (do pet) na jeziku rada. Ključne reči treba da budu relevantne za problematiku kojom se rad bavi i pogodne za pretraživanje. Preporučujemo korišćenje tezaurusa, kao što je npr. ERIC: <https://eric.ed.gov/?ti=all>

Struktura rada. Rad treba da bude strukturiran na logički uređen način. Radovi koji predstavljaju prikaz obavljenih istraživanja treba da sadrže sledeće celine: uvod, predavljanje teorijskih osnova istraživanja, opis metodologije istraživanja, prikaz rezultata istraživanja sa diskusijom (uz navođenje pedagoških implikacija obavljenog istraživanja) i zaključke. Pregledni radovi i radovi koji predstavljaju teorijske analize, pored uvoda i zaključaka treba da budu strukturirani u skladu sa osnovnom temom rada.

Naslove odeljaka treba jasno i precizno formulisati i formatirati prema uputstvu prikazanom u Tabeli 1. Naslove odeljaka i podnaslove ne treba numerički označavati.

Tabela 1
Način formatiranja naslova odeljaka prema nivoima

Nivo	Način formatiranja
1	Centrirano, bold, font 12
2	Levo poravnanje, bold, font 12
3	Levo poravnanje, bold i kurziv, font 12
4	Uvučeno, bold, font 12, tačka na kraju. (tekst u nastavku)
5	Uvučeno, bold i kurziv, font 12, tačka na kraju. (tekst u nastavku)

Reference. Pozive na izvore u tekstu i spisak korišćene literature na kraju rada treba dati u skladu sa APA stilom (*APA Citation Style - American Psychological Association 7th Edition*).

U spisku korišćene literature na kraju rada i u zagradama u tekstu sve reference, uključujući one na srpskom jeziku, navode se latinicom. Prezimana stranih autora u tekstu se navode ili u originalu ili u srpskoj transkripciji – fonetskim pisanjem prezimena. Ukoliko se transkribuju, u zagradi se obavezno navode u originalu, na primer: Skot (Scott, 2004).

Pozive na izvore u tekstu treba dati u zagradama uz navođenje: prezimena autora, godine izdanja korišćenog izvora i broja stranice ukoliko se radi o citatu. Navođenje više autora u zagradi treba urediti abecednim redom prema početnom slovu prezimena autora, a ne hronološki. Ako su u pitanju dva autora, u zagradi se navode oba autora. Ukoliko je više od dva autora navodi se prezime prvog autora skraćeno „i sar.“ ili „et al.“ (u zavisnosti od jezika na kom je rad objavljen).

Spisak korišćene literature treba da obuhvati isključivo izvore na koje se autor poziva u radu. Reference se navode abecednim redom po prezimenima autora. Ako se navodi više radova istog autora, radovi se izlažu hronološkim redom (od najstarijeg ka najnovijem radu). Ukoliko ima više autora, referenca se navodi prema prezimenu prvog autora, ali sadrži prezimena i inicijale ostalih autora. Ukoliko postoji više radova istog autora sa istom godinom objavljivanja, radovi treba da

budu označeni slovima a, b, c itd., uz godinu izdanja u zagradi (npr: 2012a, 2012b).

Na spisku korišćene literature na kraju rada ne treba stavljati redne brojeve ispred referenci.

Primeri navođenja referenci na spisku korišćene literature na kraju rada:

Knjiga: Referenca treba da sadrži prezime i inicijale svih autora, godinu izdanja u zagradi, naslov knjige (kurzivom) i naziv izdavača. Ukoliko je knjiga u Web izdanju, neophodno je dodati i internet adresu sa koje je preuzeta.

Apple, M. W. (2012). *Ideologija i kurikulum*. Fabrika knjiga.

Članak u časopisu: Referenca treba da sadrži prezime i inicijale svih autora, godinu izdanja u zagradi, naslov članka, pun naziv časopisa (kurzivom), volumen (kurzivom), broj, stranice i, ukoliko je dostupno, DOI oznaku (u <https://> formi).

Colić, V. (2012). Roditelji i vaspitači o pripremi dece za polazak u školu. *Pedagogija*, 67(2), 252-260.

Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychology*, 36(2), 103-112. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_5

Poglavlje u knjizi (tematskom zborniku): Referenca treba da sadrži prezime i inicijale svih autora, godinu izdanja u zagradi, naziv poglavlja, inicijale i prezime svih urednika, naslov knjige (kurzivom), prvu i poslednju stranicu poglavlja u zagradi i naziv izdavača.

Maksić, S. i Pavlović, J. (2013). Nastava koja podržava kreativnost. U R. Nikolić (ur.), *Nastava i učenje, Kvalitet vaspitno-obrazovnog procesa* (str. 53-64). Učiteljski fakultet u Užicu Univerziteta u Kragujevcu.

Cruse, D. A. (2002). Hyponymy and its varieties. In R. Green, C. A. Bean, & S. H. Myaeng (Eds.), *The semantics of relationships: An interdisciplinary perspective* (pp. 3-22). Kluwer Academic Publishers.

Naučni skupovi i konferencije – radovi štampani u celini: Referenca treba da sadrži prezime i inicijale svih autora, godinu izdanja, naslov priloga, inicijale i prezime svih urednika, naslov izdanja (kurzivom), prvu i poslednju stranicu priloga i naziv institucije – organizatora skupa.

Spasenović, V., Vujsić Zivković, N., & Skubic Ermenc, K. (2012). The role of comparative pedagogy in the training of pedagogues in Serbia and Slovenia. In N. Popov, C. Wolhuter, B. Leutwyler, G. Hilton, J. Ogunleye, & P. Almeida (Eds.), *International perspectives on education, BCES Conference* (pp. 36-42). Bulgarian Comparative Education Society.

Doktorske disertacije i magistarske teze: Referenca treba da sadrži ime autora, godinu, naziv dokumenta (kurzivom), naznaku: doktorska disertacija ili magistarska teza, bazu u kojoj je objavljena, broj disertacije u bazi ukoliko je preuzet iz baze

Stamatović, J. (2013). *Samovrednovanje nastavnika u funkciji unapređivanja vaspitno-obrazovnog rada* (doktorska disertacija). NaRDUS (123456789/3226)

Web izvor (novinski članak, blog, dokument): Referenca treba da sadrži ime autora, godinu, mesec i datum objavljivanja (ukoliko su navedeni), naziv dokumenta (kurzivom), naziv Web stranice i internet adresu sa koje je preuzet.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020, March 27). *The difference between emergency remote teaching and online learning*. EDUCASE Review. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

Zvanična dokumenta: Referenca treba da sadrži naziv dokumenta (kurzivom), godinu objavljivanja, naziv glasila, broj.

Pravilnik o programu svih oblika rada stručnih saradnika (2012). Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije, br. 5/2012.

Tabele i grafikoni. Svaka tabela, odnosno grafikon treba da bude označen odgovarajućim brojem. Jasno i precizno formulisan naslov tabele ili grafikona daje se u novom redu, u kurzivu. Naslov tabele ili grafikona treba da bude pozicioniran iznad tabele ili grafikona (videti Tabelu 1 ovog uputstva). Sve skraćenice navedene u tabelama i grafikonima treba da budu objašnjene. Objašnjenja (legendu) treba dati ispod tabele ili grafikona, pišući kurzivom sa tačkom na kraju reč *Napomena*. ili *Note*. u zavisnosti od jezika rada. Tabele ne treba da sadrže vertikalne linije, dok horizontalne linije treba koristiti samo između zaglavlja tabele i prikazanih podataka (kao na primeru u Tabeli 1) i na dnu tabele. Izuzetno, horizontalne linije dozvoljene su i u okviru samog zaglavlja ukoliko to doprinosi preglednosti tabele.

Tabele i grafikoni treba da budu dati u Microsoft Word formatu (što podrazumeva da su grafikoni ilustrovani u Word-u). U slučaju da tekst sadrži tabele i grafikone preuzete sa interneta, treba da se daju isključivo u rezoluciji 300 dpi, grayscale color mode. Ti parametri važe i za fotografije koje se prilažu kao deo teksta.

Oznake statističkih testova i mera. Sve oznake statističkih testova i mera treba pisati kurzivom u celom tekstu rada, uključujući i tabele (*M, SD, F, t, p*).

Fusnote i skraćenice. Fusnote i skraćenice trebalo bi izbegavati. Ukoliko se koriste, fusnote treba da sadrže samo dodatni tekst (komentar), a ne podatke o korišćenim izvorima.

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

Guidelines for Contributors can be found on Studies in Teaching and Education webpage:
<https://www.pedagog.rs/studies-in-teaching-and-education/>



Publisher:
Pedagogical Society of Serbia
Terazije 26, 11000 Belgrade
Telephone: +381 11 268 77 49
www.pedagog.rs
E-mail: casopis@pedagog.rs



Co-Publisher:
**Institute of Pedagogy
and Andragogy Faculty of Philosophy,
University of Belgrade**
Čika Ljubina 18-20, 11000 Belgrade,
Serbia
Telephone: +381 11 3282 985

Editors

Živka Krnjaja, PhD,
Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia
Lidija Radulović, PhD,
Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia

Editorial Board

Biljana Bodroški Spariosu, PhD,
Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia
Lidija Vujičić, PhD,
Faculty of Teacher Education, University of Rijeka, Croatia
Julijana Vučo, PhD,
Faculty of Philology, University of Belgrade, Serbia
Saša Dubljanin, PhD,
Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia
Vesna Žunić Pavlović, PhD,
Faculty of Special Education and Rehabilitation, University of
Belgrade, Serbia
Pavel Zgaga, PhD,
Faculty of Education, University of Ljubljana, Slovenia
Nataša Matović, PhD,
Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia
Vladeta Milin, PhD,
Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia
Saša Milić, PhD,
Faculty of Philosophy in Nikšić, University of Montenegro,
Montenegro
Dragana Pavlović Breneselović, PhD,
Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia
Ilka Parchmann, PhD,
Leibniz Institute of Science and Mathematics Education, Kiel
University, Germany
Jan Peeters, PhD,
Centre for Innovation in the Early Years, Department of Social
Work and Social Pedagogy, Ghent University, Belgium
Rosica Aleksandrova Penkova, PhD,
Department of Teacher Education, University „Kliment
Ohridski“, Sofia, Bulgaria
Alla Stepanovna Sidenko, PhD,
Faculty of Educational Studies, Lomonosov Moscow State
University, Russia
Milan Stančić, PhD,
Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia
Jelisaveta Todorović, PhD,
Faculty of Philosophy, University of Niš, Serbia

Emina Hebib, PhD,
Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia

Publishing Council

Mara Djukic, PhD,
Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, Serbia
Nenad Glumbić, PhD,
Faculty of Special Education and Rehabilitation, University of
Belgrade, Serbia
Mitja Krajncan, PhD,
Faculty of Education, University of Primorska, Koper, Slovenia
Snežana Lawrence,
PhD, Faculty of Health, Education, Medicine and Social Care,
Anglia Ruskin University, United Kingdom
Sofija Vrcelj, PhD,
Faculty of Philosophy, University of Rijeka, Croatia

Secretaries

Saška Stevanović, Pedagogical Society of Serbia
Luka Nikolić, Institute of Pedagogy and Andragogy

Proof reader

Biljana Cukavac

English language proof reader

Ana Popović Pecić, MA

Translators

Ana Popović Pecić, MA (for English language)
Dara Damljanović, (for Russian language)

Technical Editor

Mara Torbica Jovanović

Printed by

„Službeni glasnik“

Number of copies

100

Publishing of the journal is financially supported by

Ministry of Education, Science and Technological
Development of the Republic of Serbia and Faculty of
Philosophy, University of Belgrade
Indexing: ERIH PLUS, SCIndex
The Journal is issued three times a year

CIP – Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37

НАСТАВА и васпитање = Studies In Teaching and Education = Обучение и
воспитание / Главни и одговорни уредници Живка Крњаја, Лидија Радуловић.
- Год. 1, бр. 1 (март 1952)- . - Београд : Педагошко друштво Србије : Институт
за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду,
1952- (Београд : Службени гласник). - 24 cm

Три пута годишње. – Текст на срп. и енгл. језику.
ISSN 0547-3330 = Настава и васпитање
COBISS.SR-ID 6026754