

НАСТАВА И ВАСПИТАЊЕ

1

Београд, 2022.



Извршни издавач:
Педагошко друштво Србије
Теразије 26, 11000 Београд
тел. 011 268 77 49
www.pedagog.rs
E-mail: casopis@pedagog.rs



Суиздавач:
**Институт за педагогију
и андрагогију Филозофског
факултета Универзитета у Београду**
Чика Љубина 18-20, 11000 Београд
тел. 011 3282 985

За извршног издавача

Маја Врачар

За суиздавача

Др Јован Миљковић

Главни и одговорни уредници

Др Живка Крњаја

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Др Лидија Радуловић

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Уредништво

Др Биљана Бодрошки Спарсиус

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Др Лидија Вујичић (Lidija Vujičić)

Учитељски факултет Свеучилишта у Ријеци, Хрватска

Др Јулијана Вучо

Филолошки факултет Универзитета у Београду

Др Саша Дубљанин

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Др Весна Жунић Павловић

Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију
Универзитета у Београду

Др Павел Згага (Pavel Zgaga)

Педагошки факултет Универзитета у Љубљани, Словенија

Др Наташа Матовић

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Др Саша Милић

Филозофски факултет у Никшићу Универзитета Црне Горе

Др Владета Милин

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Др Драгана Павловић Бренеселовић

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Др Илке Паршман (Ilke Parchmann),

Лајбниц институт за педагогију Природно-математичког
факултета Универзитета у Киелу, Немачка

Др Јан Петерс (Jan Peeters)

Центар за развој на раном узрасту Одељења за студије
социјалне заштите Универзитета у Генту, Белгија

Др Росица Александрова Пенкова

Одељење за образовање наставника Универзитета
“Климент Охридски” у Софији, Бугарска

Др Алла Степановна Сиденко

Академија за образовање наставника Државног
универзитета „Ломоносов“ у Москви, Русија

Др Милан Станчић

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Др Јелисавета Тодоровић

Филозофски факултет Универзитета у Нишу

Др Емина Хебиб

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Издавачки савет

Др Мара Ђукић

Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду

Др Ненад Глумбић

Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију
Универзитета у Београду

Др Митја Крајнчан (Mitja Krajncan)

Педагошки факултет Универзитета Приморска у Копру,
Словенија

Др Снежана Лоренс (Snezana Lawrence)

Факултет за здравствену, социјалну заштиту и образовање
Универзитета Англиа Рускин, Уједињено Краљевство

Др Софија Врцељ (Sofija Vrcelj)

Филозофски факултет Свеучилишта у Ријеци, Хрватска

Секретари редакције

Сашка Стевановић

Лука Николић

Лектор

Биљана Цукавац

Лектура текстова на енглеском језику

Мр Ана Поповић Пецић

Преводиоци

За енглески језик мр Ана Поповић Пецић

За руски језик Дара Дамљановић

Технички уредник

Мара Торбица Јовановић

Штампа

ЈП „Службени гласник“

Тираж

100

Издавање часописа финансијским средствима помаже

Министарство просвете, науке и технолошког
развоја Републике Србије и Филозофски факултет
Универзитета у Београду

Индексирање часописа: ERIH PLUS, SCIndexs

На годишњем нивоу објављују се три свеске часописа.

Реч уредница поводом 70 година часописа *Насѡава и васѡиѡање*

Часопис *Насѡава и васѡиѡање* покренут је 1952. године као часопис Педагошког друштва Народне Републике Србије. Тада се бавио превасходно питањима основношколске наставе, те је било предвиђено да часопис добијају све основне школе у Србији. Сходно томе, часопис је тада имао тираж од 6000 примерака.

Наредних година и деценија варирали су годишњи број часописа, тираж, број сарадника. Проширивала се и његова тематика – иако су се објављивани радови и даље бавили темама из наставне праксе, часопис се све више оријентисао ка истраживањима целовитог подручја васпитања и образовања. Мењале су се и категорије радова које су у њему објављиване – осим стручних радова и размена искустава из праксе, било је све више научноистраживачких радова. Временом се часопис профилисао као научни и постао је водећи часопис републичког нивоа, који је излазио у Републици Србији, а читан широм тадашње земље.

Данас је *Насѡава и васѡиѡање* научни часопис чији су издавачи Педагошко друштво Србије и Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду. Седамдесети рођендан је дочекао као национални часопис међународног значаја. Многи проблеми и питања којима се бавио током своје историје актуелни су и данас, а неки од њих су и интезивнији у контексту неолибералног тржишта: финансијска питања, доступност различитим категоријама читалаца, настојања да очува квалитет часописа у условима квантитативног вредновања и да буде што препознатљивији у научној и у стручној јавности.

Свесни значаја традиције часописа и значаја критичког преиспитивања и истраживања теорије и праксе васпитања и образовања, настојаћемо да их даље негујемо као носеће вредности.

Хвала свим ауторима, рецензентима, члановима Уредништва и Издавачког савета и досадашњим уредницима који су допринели да часопис живи и развија се претходних седам деценија. Надамо се да ћемо и наредних година и деценија заједно развијати наш часопис.

НАСТАВА И ВАСПИТАЊЕ • САДРЖАЈ

7–27	<i>Данијела Милошевић Јелена Максимовић</i>	ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАЊЕ У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ ИЗ УГЛА НАСТАВНИКА РАЗРЕДНЕ И ПРЕДМЕТНЕ НАСТАВЕ: КОМПЕТЕНЦИЈЕ, ПРЕДНОСТИ, БАРИЈЕРЕ И ПРЕДУСЛОВИ
29–46	<i>Зорица Ковачевић</i>	СТАВОВИ БУДУЋИХ ВАСПИТАЧА И УЧИТЕЉА О ВРЕДНОСТИМА И СЛАБОСТИМА САРАДНИЧКОГ УЧЕЊА
47–65	<i>Најџалија Љубичић</i>	ПРИСТУПИ У ПРОУЧАВАЊУ ОДНОСА ПОРОДИЦЕ И ШКОЛЕ – ПРИМЕРИ СРБИЈЕ И АУСТРАЛИЈЕ
67–80	<i>Бојан Љујић Јован Миљковић</i>	УПОТРЕБА ФИЛМА КАО ОБРАЗОВНОГ МЕДИЈА У ВИСОКОШКОЛСКОЈ НАСТАВИ
81–94	<i>Мохамед Сеиф Егин Буфалџа Зинелабидине Туџени</i>	ПОТЕШКОЋЕ У НАСТАВИ НА ДАЉИНУ НА АЛЖИРСКИМ УНИВЕРЗИТЕТИМА: ПЕРСПЕКТИВА СТУДЕНАТА ФИНАНСИЈСКОГ МЕНАџМЕНТА
95–108	<i>Лука Меденица</i>	МОГУЋНОСТ УВОЂЕЊА ПОЧЕТНОГ ПРОГРАМА ЕКСТЕНЗИВНОГ ЧИТАЊА У НАСТАВУ РУСКОГ ЈЕЗИКА У ОСНОВНЕ И СРЕДЊЕ ШКОЛЕ У СРБИЈИ
109–124	<i>Оља Маричић Ивана Пејковић</i>	ЕФЕКТИ ПРОЈЕКТНОГ УЧЕЊА О КЛИМАТСКИМ ПРОМЕНАМА
125–137	<i>Дејан Миленковић</i>	ПОВЕЗАНОСТ ФИЗИЧКИХ СПОСОБНОСТИ УЧЕНИКА ОСМОГ РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ СА СПОРТСКО-СПЕЦИФИЧНИМ ВЕШТИНАМА У НАСТАВИ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА
139–142	<i>УПУТСТВО ЗА АУТОРЕ</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>	

Инклузивно образовање у Републици Србији из угла наставника разредне и предметне наставе: компетенције, предности, баријере и предуслови

Данијела Милошевић¹

Департман за педагогију, Филозофски факултет, Универзитет у Нишу, Ниш, Србија

Јелена Максимовић

Департман за педагогију, Филозофски факултет, Универзитет у Нишу, Ниш, Србија

Апстракт

Увођење инклузивног образовања у Републици Србији допринело је развијању принципа хуманости и демократијичности и реализовања права на квалитетно образовање у редовним школама. Полазећи од тога да је уружање сазнања о имплементацији инклузивног образовања од суштинске важности за унапређивање инклузивне праксе, циљ рада је био да се испитају ставови наставника о компетенцијама за инклузивно образовање, предностима, баријерама и предусловима за развој инклузивног образовања у основним школама. Истраживање је реализовано на узорку од 216 наставника разредне и предметне наставе, а за ње употребе је креиран инструмент. Оштри налази указују на постојање неативних ставова наставника по питању увођења инклузивног образовања у основне школе. Резултати су показали да се ставови наставника разредне и предметне наставе о компетенцијама за инклузивно образовање међусобно разликују (персонализовани т-тестови у стави ($t(214)=0,886, p<,01$) и разумевање и поштовање различитости ($t(214)=-1,902, p<,01$)). Истовремено, наставници који похађају више програма за инклузивно образовање у већој мери преознају персонализовани т-тестови стави као значајан за инклузивно образовање ($F(2)=4,754, p<,05$). Неговољна

¹ danijela.milosevic@filfak.ni.ac.rs

комплетности и мотивисаности наставника за рад са децом којој је потребна додатна подршка и оштра организација наставе су неке од баријера које оштравају рад наставницима у пракси. У погледу предуслова, утврђено је да су педагошки асистенти, мањи број ученика у одељењима и стручно усавршавање наставника кључни за развој инклузивне праксе. Налази су јерши да инклузивно образовање још увек није у довољној мери прихваћено и на адекватан начин имплементирано у пракси. У складу са налазима нуде се препоруке које се тичу унапређивања иницијалног образовања и имплементације педагошке наставника разредне и предметне наставе и јачања њихових квалитета за развој инклузивне праксе.

Кључне речи: инклузивно образовање, компетентности наставника, наставници основне школе, образовне могућности, стручно усавршавање.

Увод

Инклузивно образовање у 21. веку представља кључ трансформације образовног и друштвеног система. Темељи инклузивног образовања почивају на поштовању дечијих права и флексибилном систему прилагођеном сваком ученику. У образовном систему идеја о образовању за све допринела је ширењу демократских вредности, социјалне правде и пружању једнаких могућности за учење и развој сваког детета.

Појави идеје и увођењу инклузивног образовања претходило је одбацивање деце са потребом за додатном подршком и негирање њиховог права на укључивање у редован систем школовања. Развијање инклузивне политике и културе допринело је имплементацији инклузивног образовања, односно пружању једнаких шанси за образовање сваког детета. Међутим, инклузивно образовање је и даље у процесу сталног мењања, како у Републици Србији, тако и у међународном образовном простору.

Због недовољно подржаних одлука у погледу прихватања и спровођења инклузивног образовања, јављају се многобројни проблеми и изазови са којима се сусрећу запослени у школама. Пред наставницима су били, и још увек су, бројни захтеви. Прихватање нових улога, примена иновативних метода, облика рада и стратегија учења, преузимање веће одговорности, потпуна партиципативност и стално стручно усавршавање су само неки од стандарда који се намећу. Наставник се види као кључни фактор у пружању подршке развоју личности ученика и помоћи у јачању њихових компетенција за живот ван школе, те је зато и предмет проучавања многих истраживања (Babić i Dudić, 2018; Hebib i sar., 2019; Jovanović-Popadić, 2016; Matović i Spasenović, 2016; Radisavljević-Janić i sar., 2018).

Полазећи од тога да постоје многобројна истраживања у овој области, али и да се у кратком периоду јављају осцилације у резултатима, чинило се важним истражити инклузивну праксу, ради упоређивања добијених резултата са постојећим и давања препорука за њено унапређивање. Стога, фокус рада је био на испитивању ставова наставника разредне и предметне наставе о компетенцијама за инклузивно образовање, предностима, баријерама и предусловима за развој инклузивног образовања у основним школама.

Полазне теоријске основе истраживања

Дефинисање инклузивног образовања

Одређењем инклузије бавили су се многи аутори, који су указивали на њено шире и уже значење (Obrusnikova & Block, 2020, Qvortrup & Qvortrup, 2018). У најширем смислу инклузија се дефинише као процес којим се омогућава поштовање права и различитости сваког појединца и пружа могућности за учествовање у економским, социјалним, политичким и другим друштвеним активностима (Mišković, 2013). Инклузија у ужем смислу обухвата инклузивно образовање, које акценат ставља на прилагођавање услова за оптималан развој сваког детета у оквиру редовних школа (Paz-Maldonado, 2020).

Инклузивно образовање се сагледава као процес формирања подстицајног окружења за учење и њиме је обезбеђена подршка ученицима са посебним потребама, ученицима са инвалидитетом, ученицима из маргинализованих група и даровитим ученицима (Butakor et al., 2020). Циљ инклузивног образовања је омогућавање индивидуализованог приступа сваком ученику, поштујући његову особеност, потребе и могућности за учење (UNESCO, 2017). С обзиром на то да се инклузивно образовање заснива на вредновању различитости, њиме се напушта идеја да само ученици са „нормалним“ способностима доприносе свету. Различитост више није препрека, већ могућност за учење и развој сваког ученика, али и друштва (Kunc, 2012). Уже посматрано, инклузивно образовање се сагледава као пружање прилике за развијање толеранције и прихватање различитости међу ученицима (Operti, 2019).

Међу дефиницијама инклузивног образовања се уочавају међусобне сличности, које се односе на поштовање права и различитости сваког ученика, стварање услова за развијање њихових потенцијала и могућности за укључивање, било да је реч о школским или друштвеним активностима. Ужим одређењем инклузије истиче се индивидуа, односно омогућавање права и услова за целокупни развој сваког детета. С друге стране, ширим одређењем се указује на важност развијања инклузивног друштва и укључивања појединца у друштвене активности. С обзиром на то да инклузивно образовање почива на идеји социјалне правде која своје упориште има у свим сегментима друштва, промене у школама није могуће посматрати издвојено од промена које се дешавају у друштву, те су оба одређења једнако важна за свеобухватно сагледавање развоја и имплементације инклузивног образовања.

Инклузивно образовање у Републици Србији

У Србији су од 2009. године на подручју образовне политике усвојени важни законски и стратешки документи којима се истиче значај развоја инклузије у редовним школама. Законом о основама система образовања и васпитања 2009. године прописано је да право на основно образовање имају сва деца, без обзира на разлике (*Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2009*). Годину дана касније, 2010. године донет је *Правилник о ближим ујујисџивима за ујшврђивање љрава на индивидуални образовни*

план, његову примену и вредновање и Правилник о догађајној образовној, здравственој и социјалној догорици деце и ученику. У 2012. години је донета Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. (Ђорђевић и Ђорђевић, 2014; *Strategija razvoja obrazovanja i vaspitanja, 2012*) којом је акценат стављен на подизање квалитета образовања. У овом документу је наведено да сва деца имају законско право на квалитетно образовање и васпитање без обзира на социјалне, економске, здравствене, регионалне, националне, језичке, етничке, верске и друге карактеристике. Усвојен је и *Правилник о оцењивању ученика у основном образовању и васпитању*, у којем је одређен начин вредновања и оцењивања ученика са потребом за додатном образовном подршком, а Завод за унапређивање квалитета образовања и васпитања (ЗУОВ), омогућио је усавршавање наставника путем акредитованих семинара (*Pravilnik o ocenjivanju učenika u osnovnom obrazovanju i vaspitanju, 2013*).

Упркос развијеном правном оквиру остваривање права на квалитетно образовање још увек није обезбеђено за све ученике. Због негативних ставова наставника о инклузивном образовању, недовољне компетентности наставника и лоших материјалних и техничких услова у школама, не постижу се жељени резултати у раду са децом којој је потребна додатна подршка (Aktan, 2021). Такође, доминација традиционалних наставних метода и облика рада (Derzhavina et al., 2021), недовољно флексибилни планови и програми (Schuelka, 2018), недовољно разрађени систем праћења и вредновања напретка ученика и недостатак подршке друштва (Amr et al., 2016) додатно је отежао имплементацију инклузивног образовања у школама.

Да би инклузивно образовање имало позитивне ефекте у школској пракси неопходно је развијати позитивне ставове и компетенције наставника, размену искустава са колегама, али и стручњацима и институцијама ван школе (Мајоко, 2019). Неки од кључних предуслова су и доступност наставних материјала, додатне обуке и више времена за припрему и организовање наставног процеса (Kuyni et al., 2016). Резултати неких истраживања указују на то да је за успешну примену инклузивног образовања најпре потребно обезбедити боље физичке и техничке услове у школама (Önder & Güçlü, 2014; Özcan et al., 2015). Резултати других истраживања упућују да су најважнији предуслови успешне примене инклузивног образовања флексибилан и прилагодљив курикулум (Schuelka, 2018), мањи број ученика у одељењима, увођење асистената (Dorji et al., 2021) и конструктивна сарадња наставника и родитеља (Мајоко, 2018). Међутим, не треба занемарити и знатан број других студија које указују да је припрема наставника на високим студијама кључна за успешну имплементацију инклузивног образовања и развијање инклузивне праксе (Aktan, 2021; Amr et al., 2016;).

Иако постоје бројне баријере и предуслови који су неопходни за успешну имплементацију инклузивног образовања, неоспорно је да инклузивно образовање има и много предности. Деци са потребом за додатном подршком инклузивно образовање омогућава напредовање у складу са њиховим потребама и могућностима и развијање социјалних вештина. Осталим ученицима инклузивно образовање пружа прилику да науче да поштују разлике и развијају позитиван однос, толеранцију и емпатију према ученицима којима је неопходна додатна образовна помоћ (Kusuma & Ramadevi, 2013; Mag et al., 2017). Међутим, да би се створили услови за успешну имплементацију и искористиле предности инклузивног образовања неопходно је радити на унапређивању његовог квалитета у васпитно-образовној пракси.

Улога и компетенције наставника у примени инклузивног образовања

Кључни актери у примени инклузивног образовања у основним школама су наставници. Од наставника се очекује да негује инклузивни приступ, што подразумева наставу прилагођену сваком ученику, разноврсност наставних стратегија, програме усмерене на развијање осећаја припадности заједници, поштовања различитости и постизања високих резултата у свим сегментима развоја ученика (Dueñas Buey, 2010). Сходно томе, улога наставника у имплементацији инклузивног образовања подразумева иновативне приступе у раду, формирање позитивне психо-социјалне климе и спремност наставника на додатна усавршавања (Lalić i Ćerkez, 2018).

Пред наставницима су многобројни захтеви. Наставник би требало да свој рад (планирање, програмирање, припремање, реализација и вредновање наставног процеса) планира у односу на потребе свих ученика, да примењује савремене методе рада и дидактичке материјале, да поседује компетенције за праћење, вредновање и оцењивање ученика у складу са могућностима сваке индивидуе. Да би наставник успешно развијао инклузивну праксу требало би да се у раду ослања на инклузивне вредности, гради инклузивну културу, прилагођавајући курикулум у складу са индивидуалним могућностима сваког ученика. Од великог значаја је да наставници себе виде као агенсе промена, како би формирали сигурно, подржавајуће и подстицајно окружење за учење и развој сваког ученика (Karamatić-Brčić, 2013; Muthukrishna & Engelbrecht, 2018; Vilotić, 2014).

У формирању инклузивне климе задатак наставника је да креира услове за позитивну социјалну интеракцију и остварује успешну сарадњу са стручним сарадницима и родитељима (Vujačić, 2005). Градећи инклузивну културу наставник промовише индивидуалне разлике и подстиче демократске вредности. Неговањем отвореног и подржавајућег приступа наставник развија осећај заједништва, културну флуентност и међусобну подршку ученика (Smith & Barr, 2008).

Осим развијања инклузивне климе, за успешну примену инклузивног образовања битно је и перманентно усавршавање наставника. Тачније, неопходно је обезбеђивање подршке наставном особљу за развој професионалних компетенција, кроз акредитоване програме (Janjić, 2010). Успешност примене инклузивног образовања зависи од способности наставника да препозна лични и друштвени значај ученика којима је потребна додатна подршка и преузме одговорност за квалитет наставног процеса (Allday et al., 2013). За примену инклузивног образовања битно је да наставници буду обучени како да постојећи школски курикулум прилагоде развоју појединачне деце. Од велике важности је да наставници развију компетенције за примену наставних метода, стратегија, и техника у складу са могућностима и потребама сваког детета (Мајоко, 2019). Неке од најважнијих компетенција укључују планирање и организовања наставног часа, модификовања наставног садржаја и задатака у складу са индивидуалним потребама ученика, прилагођавања материјала, праћење и вредновање напредовања ученика, као и обезбеђивање сигурног и подстицајног окружења за развој сваког ученика. Вештине управљања одељењем и педагошки приступ наставника имају такође важну улогу у имплементацији инклузивног образовања (Rabi & Zulkefli, 2018). Наставник утиче на формирање емоционалне климе у одељењу, те је

од велике важности да покаже љубазност у комуникацији, толеранцију, емоционалну стабилност и топлину према ученицима (Milošević, 2015). Сходно томе, важно је да наставник поштује различитост деце, да поседује позитивне ставове и показује отвореност и спремност за рад са децом којима је потребна додатна подршка (Avramidis et al., 2000). Међутим, утврђено је да чак и код наставника који имају позитивне ставове о деци са потребом за додатном подршком постоји отпор за рад са њима (Bukvić, 2014). Сходно томе, унапређивање личних и професионалних компетенција наставника доприноси не само формирању њихових позитивних ставова и прихватању деце са потребом за додатном подршком, већ и стицању позитивних искустава наставника у васпитно-образовном раду (Pit-ten Cate et al., 2018) које је од суштинске важности за развијање инклузивне праксе.

Методологија истраживања

Циљ и задаци истраживања

Циљ рада је испитивање ставова наставника разредне и предметне наставе о компетенцијама за инклузивно образовање, предностима, баријерама и предусловима за развој инклузивног образовања у основним школама. На основу постављеног циља дефинисани су следећи задаци: (1) Испитати који значај наставници разредне и предметне наставе придају компетенцијама за инклузивно образовање (персонализован приступ у настави, поштовање различитости ученика, посвећеност вредностима социјалне инклузије) и да ли се наставници разредне и предметне наставе разликују у том погледу; (2) Испитати разлике у ставовима наставника разредне и предметне наставе о компетенцијама за инклузивно образовање у односу на број похађаних програма стручног усавршавања из области инклузије; (3) Испитати предности и баријере у имплементацији инклузивног образовања; (4) Испитати најважније предуслове за развој инклузивне праксе.

Узорак

Узорак у истраживању је пригодан и чине га 216 испитаника, при чему је учествовало 63 (29,0%) учитеља и 153 (70,5%) наставника из 10 основних школа у Нишу. У односу на број похађаних стручних програма из области инклузије, 123 (56,9%) испитаника није прошло ниједну обуку из области инклузије, 76 (35,2%) је похађало 1 до 3, а 17 (7,9%) испитаника похађало је 4 и више стручних програма из ове области.

Методe, технике и инструменти

За прикупљање података коришћен је инструмент развијен за потребе овог истраживања. Инструмент садржи три супскале којима се испитују ставови учитеља и наставника о компетенцијама које су кључне за имплементирање инклузивног образовања. Првом супскалом су испитани ставови учитеља и наставника о компетенцијама које се тичу персонализованог приступа у настави. Ова супскала садржи 12 ставки (нпр. „Прилагођава методе и облике рада у настави у складу са потребама сваког детета.“) и вредност Кром-

бах α коефицијента износи .78. Друга супскала се односи на компетенције које укључују разумевање и поштовање различитости и садржи 10 тврдњи (нпр. „Препознавање и поштовање културних разлика ученика.“), при чему је утврђен ниво поузданости .75. Трећом супскалом су испитани ставови учитеља и наставника о компетенцијама које се односе на посвећеност наставника у пружању социјалне подршке ученицима ради поспешивања њихове социјалне укључености. Ова супскала садржи 9 тврдњи (нпр. „Помаже сваком детету да се развије у активне чланове друштва.“) и њена релијабилност износи .70. Користећи Ликертову скалу, учитељи и наставници су имали могућност да изразе степен слагања са понуђеним тврдњама одабиром једне од пет могућности: уопште се не слажем, не слажем се, нити се слажем нити се не слажем, слажем се и у потпуности се слажем.

Ординална скала рангова коришћена је у циљу утврђивања најзначајнијих предуслова потребних за развој инклузивне праксе. Учители и наставници су имали могућност да према значајности од 1 (најзначаније) до 6 (најмање значано) рангирају следеће предуслове за развој инклузивне праксе: (1) Мањи број ученика у одељењима; (2) Сарадња наставника и родитеља; (3) Опремљеност школе дидактичким материјалима за инклузивну наставу; (4) Стручно усавршавање наставника; (5) Сарадња наставника и стручних сарадника; и (6) Потреба за увођењем педагошких асистената. Одабир компетенција и предуслова начињен је на основу анализе других студија (Dorji et al., 2021; Karamatić-Brčić i Viljac, 2018; Kuyini et al., 2016; Majoko, 2019; Muškinja i sar, 201; Rabi & Zulkefli, 2018) које су се бавиле проценом ставова наставника према инклузивном образовању, компетенцијама и предусловима за развој инклузивне праксе.

Ставови и искуства учитеља и наставника о увођењу инклузивног образовања, предностима и баријерама у раду испитани су путем три питања отвореног типа: (1) Шта се добија увођењем инклузивног образовања?; (2) Како се увођење инклузивног образовања одражава на рад наставника?; и (3) Које су предности инклузивног образовања за ученике којима је потребна додатна подршка, а које за друге ученике?

Процедура и ток истраживања

Истраживање је реализовано школске 2020/2021. године. Након добијања сагласности од директора школа, педагозима је путем имејла прослеђен инструмент, након чега је заинтересованим учитељима и наставницима достављен на попуњавање. Свим наставницима је предочен циљ истраживања и гарантована им је анонимност личних података. Попуњавање инструмента трајало је у просеку око 15 минута и сви наставници су у потпуности попунили инструмент.

Обрада података

Добијени квантитативни подаци су анализирани у статистичком програму SPSS при чему су коришћени: основни статистички параметри (фреквентност, мера централне тенденције, мера дисперзије), t -тест и анализа варијанси (ANOVA) за одређивање разлика међу променљивим. За утврђивање поузданости инструмента коришћен је Кромбах α коефицијент. Одговори на питања отвореног типа анализирани су применом квалитативне анализе садржаја.

Резултати истраживања

Компетенције наставника за инклузивно образовање

За утврђивање разлике у ставовима наставника разредне и предметне наставе о компетенцијама потребним за развој инклузивног образовања примењен је *t*-тест за независне узорке. Резултати су представљени у Табели 1.

Табела 1

Разлике у ставовима наставника разредне и предметне наставе о компетенцијама за инклузивно образовање

Компетенције за инклузивно образовање	У/Н	N	M	SD	T	df	p
Персонализовани приступ у настави	учитељ	63	4.66	.43	.886	214	.001
	наставник	153	4.61	.32			
Разумевање и поштовање различитости	учитељ	63	4.05	.33	-1.902	214	.001
	наставник	153	4.13	.24			
Посвећеност односима социјалне инклузије	учитељ	63	3.45	.27	1.183	214	.073
	наставник	153	3.41	.23			

Из приложеног се може констатовати да између наставника разредне и предметне наставе постоје значајне разлике у ставовима у односу на две групе компетенција (персонализовани приступ у настави ($t(214)=0,886, p<.01$) и разумевање и поштовање различитости ($t(214)=-1,902, p<.01$)) потребне за примену инклузивног образовања. Док су учитељи изразили позитивнији став према компетенцијама које се односе на персонализовани приступ у настави ($M=4.66, SD=.43$), наставници су предност дали разумевању и поштовању различитости ($M=4.13, SD=.24$). С друге стране, ставови учитеља и наставника се не разликују у погледу компетенција које се тичу посвећености односима социјалне инклузије ($t(214)=1,183, p>.05$), а истовремено ову групу компетенција и учитељи и наставници препознају као најмање значајну за инклузивно образовање.

У Табели 2 су представљени резултати који потврђују значајне разлике у ставовима наставника о компетенцијама за инклузивно образовање у односу на број похађаних програма стручног усавршавања из области инклузије.

Табела 2

Разлике у ставовима наставника разредне и предметне наставе о компетенцијама за инклузивно образовање у односу на број похађаних програма стручног усавршавања из области инклузије

Компетенције	Број похађаних програма из области инклузије	N	M	SD	T	df	p
Персонализовани приступ у настави	ниједна обука	123	4.56	.34	4.754	2	.014
	1 до 3	76	4.71	.37			
	4 и више	17	4.71	.46			
Разумевање и поштовање различитости	ниједна обука	123	4.11	.26	.013	2	.987
	1 до 3	76	4.11	.28			
	4 и више	17	4.15	.38			

Посвећеност односима социјалне инклузије	ниједна обука	123	3.41	.23			
	1 до 3	76	3.43	.24	.200	2	.819
	4 и више	17	3.44	.33			

Из Табеле 2 се види да се ставови учитеља и наставника о компетенцијама за инклузивно образовање у односу на број похађаних програма из области инклузије значајно разликују ($F(2)=4,754, p<.05$), али само у става према персонализованом приступу у настави као значајном за инклузивно образовање. Вредности аритметичких средина показују да су наставници који су похађали више обука у већој мери препознали персонализовани приступ настави као значајан за инклузивно образовање у поређењу са наставницима који немају ниједну или имају мањи број обука из области инклузије.

Предности и баријере у имплементацији инклузивног образовања

Како би се испитали ставови учитеља и наставника о предностима и баријерама инклузивног образовања постављена су три отворена питања: 1) Шта се добија увођењем инклузивног образовања?; 2) Како се увођење инклузивног образовања одражава на рад наставника?; и 3) Које су предности инклузивног образовања за ученике којима је потребна додатна подршка, а које за друге ученике? Одговори су најпре подељени у две групе (одговори учитеља и одговори наставника), након чега су креиране категорије у оквиру којих су приказани најзаступљенији одговори. Резултати су представљени у наредној табели.

Табела 3

Ставови учитеља и наставника о предностима и баријерама инклузивног образовања

1. Шта се добија увођењем инклузивног образовања?	
Одговори учитеља	Одговори наставника
<p>Већа партиципација деце у образовном процесу</p> <ul style="list-style-type: none"> – „Укључивање деце у процес наставе без обзира на нека оштећења или потешкоће.“ – „Добијамо то да та деца постају видљивија као чланови друштва, али не ретко бива неуспех њихово укључивање у редовне школе. Мислим да се они сами не осећају добро, прихваћено.“ – „Била би пружена могућност детету за професионално оспособљавање и осамостаљивање за живот.“ 	<p>Равноправно учешће у образовном процесу и боља социјализација ученика којима је потребна додатна подршка</p> <ul style="list-style-type: none"> – „Равноправно укључивање ученика са потребом за подршком у редовно образовање, развијање и уважавање његових менталних способности и стварање веће независности таквог ученика.“ – „Увођењем инклузивног образовања ученици који су маргинализовани добијају свој простор за учење, рад и социјализацију.“

<p>Индивидуализовани приступ у учењу</p> <ul style="list-style-type: none"> – „Могућност да ученик на лакши начин стекне основно знање из одговарајућих предмета.“ – „напредовање према индивидуалним могућностима детета.“ <p>Професионални развој запослених</p> <ul style="list-style-type: none"> – „Професионални развој запослених.“ <p>Промовисање различитости као вредности</p> <ul style="list-style-type: none"> – „Прихватање различитости и развијање толеранције ученика.“ 	<p>Настава није прилагођена ученицима којима је потребна додатна подршка</p> <ul style="list-style-type: none"> – „Ништа – деца не напредују јер не могу да прате наставу са осталом децом.“ – „Ништа се не добија, деца са посебним потребама губе много (зависи од тога шта је детету потребно). Неком детету можда и помаже, моја искуства кажу не.“
<p>2. Како се увођење инклузивног образовања одражава на рад наставника?</p>	
<p>Унапређивање наставног процеса</p> <ul style="list-style-type: none"> – „Може да подстакне креативност и примену различитих стилова и метода учења.“ <p>Педагошки асистент као особа од помоћи у раду са ученицима којима је потребна додатна подршка</p> <ul style="list-style-type: none"> – „Уз помоћ педагошког асистента наставник може да прати, прилагођава, усмерава и подржава ученика да напредује у складу са својим могућностима.“ <p>Отежан рад наставника (већа одговорност и недостатак компетенција наставника за рад са ученицима којима је потребна додатна подршка)</p> <ul style="list-style-type: none"> – „Уништава рад у одељењу! Тежи случајеви инклузије. Отежава рад наставника- лакши случајеви.“ – „Наставник због промена образовних стратегија има обавезу да се усаврши и прилагоди што понекад може да оптерети наставника, као и притисак због одговорности.“ – „Због тога што не поседујемо компетенције за рад, може да изазове отпор ка оваквом виду образовања.“ – „Озбиљном наставнику је јако тешко и напорно за рад. Потребно је доста стрпљења, труда, рада, умешности да са свим ученицима истовремено ради на начин који њима одговара.“ – „Један ученик укључен у инклузивно одељење у потпуности мења приступ рада са целим одељењем. Врло је напорно радити!!!“ 	<p>Веће ангажовање наставника у реализацији наставног процеса</p> <ul style="list-style-type: none"> – „Захтева додатно припремање наставника.“ – „Подразумева се веће ангажовање наставника у индивидуалном раду са учеником.“ <p>Тешкоће у организацији и реализацији наставе (недостатак компетенција и услова за рад са ученицима којима је потребна додатна подршка)</p> <ul style="list-style-type: none"> – „Отежава организацију и реализацију наставе.“ – „Наставник не може да стигне да ради са том децом.“ – „Рад је отежан, а резултати су минимални и разочаравајући.“ – „Због такве деце не можемо да се посветимо талентованој деци, па самим тим они много губе.“ – „Ми немамо услове, а ни компетенције да радимо са том децом и зато је рад тежак, нарочито кад са учеником не може ништа да се постигне.“ – „Ми немамо адекватан наставни материјал за ту децу и наравно да се то одражава на мој рад. Не могу никакав позитиван резултат да остварим.“ – „Рад наставника за овај посао би требало бити адекватно плаћен по учинку.“

3. Које су предности инклузивног образовања за ученике којима је потребна додатна подршка, а које за друге ученике?

<p>Индивидуализовани приступ у учењу</p> <ul style="list-style-type: none"> – „Задаци су прилагођени њиховим способностима.“ – „Ученик полако напредује у зависности од његових могућности.“ <p>Боља социјализација ученика којима се пружа додатна подршка</p> <ul style="list-style-type: none"> – „Деца су укључена у инклузивно образовање и на тај начин имају могућност да остваре контакт са другом децом.“ – „Подршка вршњака, боља социјализација и мотивација за рад.“ <p>Унапређивање социјално-емоционалних компетенција ученика којима није потребна додатна подршка</p> <ul style="list-style-type: none"> – „Остали ученици упознају такву децу и развијају хуманост, емпатију и интеркултурално образовање.“ – „Остала деца развијају хуманост, толеранцију, уче да цене своје здравље и уважавају различитост.“ <p>Неувиђање предности</p> <ul style="list-style-type: none"> – „Врло мало предности и за једне и за друге.“ – Дефектолог и специјализоване установе би пружили адекватнији и бољи систем образовања за њих.“ – „Нема предности! На ходнику траже себи сличне из других одељења.“ – „Ученици са сметњама углавном не мењају своје навике и понашање.“ 	<p>Индивидуализовани приступ у учењу</p> <ul style="list-style-type: none"> – „Олакшава му савладавање предвиђеног градива.“ <p>Промовисање различитости и заједништва међу ученицима</p> <ul style="list-style-type: none"> – „Други ученици уче да поштују различитости и да без предрасуда живе са људима који су са посебним потребама.“ – „Упућени су на сарадњу у раду, развија се осећај припадности групи.“ – „Социјализација и једних и других.“ <p>Нема предности за ученике којима је потребна додатна подршка</p> <ul style="list-style-type: none"> – „За ученике са посебним потребама нема предности.“ – „Нема предности јер наставници нису у довољној мери обучени за рад са таквом децом.“ – „Нема предности ни за једне ни за друге.“ – „Па не баш велике, јер им наставници и ученици толеришу, па они не добијају довољно знања.“ <p>Нема предности за друге ученике</p> <ul style="list-style-type: none"> – „Нема предности за остале ученике јер они губе много од наставе и не можемо њима да се посветимо у довољној мери.“
--	---

Код учитеља су доминантнији позитивни ставови о увођењу инклузивног образовања него код наставника (Табела 3). Учители су инклузивно образовање перципирали као изазов и потребу за усавршавањем, које има позитивне ефекте у погледу индивидуализације наставе и промовисања различитости као једне од вредности инклузивног образовања. Предности инклузивног образовања које наставници увиђају тичу се равноправног учешћа ученика у образовном процесу и боље социјализације ученика којима је потребна додатна подршка. Иако неки одговори наставника указују на препознавање добробити инклузивног образовања (индивидуализовани приступ у учењу и промовисање различитости и заједништва међу ученицима), доминантнији су они одговори наставника који указују да инклузивно образовање захтева њихово веће ангажовање у реализацији наставног процеса, те да им је рад отежан због недостатка компетенција и услова за њену имплементацију. Сходно томе, неки наставници

су изразили став да је за децу са потребом за додатном подршком адекватнији и бољи систем образовања у специјалним школама, као и то да би за посао који раде требало бити адекватније плаћени. С друге стране, код учитеља се препознаје незадовољство због недовољно добрих резултата остварених у раду са децом која имају потребу за додатном подршком. Сходно томе, неки учитељи су педагошког асистента препознали као велику подршку и помоћ у раду, а други значај дефектолога као адекватнијег стручњака за пружање квалитетније подршке деци којој је потребна додатна подршка.

На основу одговора учитеља и наставника може се закључити да учитељи на инклузивно образовање гледају са ширег аспекта, да је оно важно за ученике са потребом за додатном подршком, али и за друге ученике и целокупно друштво. С друге стране, иако неки одговори наставника указују на препознавање предности инклузивног образовања (индивидуализовани приступ у учењу и промовисање различитости и заједништва међу ученицима), ипак су доминантнији негативни одговори. Тачније, многи наставници не увиђају предности инклузивног образовања нарочито када је реч о ученицима којима је потребна додатна подршка. Ипак, охрабрују резултати који указују да су неки учитељи и наставници инклузивно образовање препознали као могућност за развијање самосталности деце са потребом за додатном подршком и социјално-емоционалних компетенција друге деце.

Предуслови за развој инклузивне праксе

На основу датих предлога (приказаних у Табели 4) од наставника разредне и предметне наставе се очекивало да путем технике рангирање одаберу оне предуслове које сматрају најважнијим за развој инклузивне праксе, тако што - 1 означава најзначајније, а 6 - најмање значајне).

Табела 4

Ставови наставника разредне и предметне наставе о предусловима за развој инклузивне праксе

Предуслови	–	%	M_n
Мањи број ученика у одељењима	60	27.6	1
Сарадња наставника и родитеља	15	6.9	4
Опремљеност школе дидактичким материјалима за инклузивну наставу.	28	12.9	4
Стручно усавршавање наставника	32	14.7	5
Сарадња наставника и стручних сарадника	2	.9	5
Увођење педагошких асистената	76	35.0	1

Најважнији предуслов за спровођење инклузивног образовања према ставовима учитеља и наставника је обезбеђивање већег броја педагошких асистената и мањи број ученика у одељењима. Следећи предуслов који сматрају најважнијим за примену инклузивног образовања је стручно усавршавање наставника, што је у складу са претходним квалитативним показатељима. Најмању важност учитељи и наставници придају сарадњи наставника и стручних сарадника. Учитељима и наставницима су

интерперсонални односи са родитељима мање значајни, што се може тумачити као неувиђање важности сарадње у погледу имплементације инклузије или као негативно искуство у досадашњој сарадњи.

Дискусија

Резултати истраживања показали су да учитељи као најважније компетенције за инклузивно образовање сматрају неговање индивидуализованог приступа у настави. Супротно њима, наставници већи значај приписују поштовању индивидуе, права и разлика у односу на пол, порекло, културу и друго. Ставове наставника о компетенцијама за инклузивно образовање испитивао је и Мајоко (Мајоко, 2019), при чему су наставници као најважније компетенције истакли: управљање наставом, принципе индивидуализације и диференцијализације у настави, и сарадњу. Истраживањем су добијене и значајне разлике у ставовима наставника разредне и предметне наставе о компетенцијама које подразумевају персонализован приступ у настави, и то у односу на број похађаних програма из области инклузије. Матовић и Спасеновић (Matović i Spasenović, 2016) компетентност наставника виде као предуслов за рад са децом са сметњама у развоју и децом из других осетљивих група. Сходно томе, потребно је код наставника разредне и предметне наставе развијати свест о важности различитих компетенција усмерених на област инклузивног образовања, али и пружити им квалитетну понуду стручних програма у циљу адекватније припреме за рад са ученицима којима је потребна додатна подршка и унапређивање инклузивне праксе.

Иако се инклузивно образовање већ годинама имплементира у основним школама широм Србије, још увек није у потпуности прихваћено од стране учитеља и наставника. Истраживањем се дошло се до сазнања да учитељи и наставници углавном имају негативне ставове према инклузивном образовању, што су потврдила и друга истраживања (Jovanović-Popadić, 2016; Kovač Cerović i sar., 2016). Упоређивањем одговора учитеља и наставника о предностима и баријерама имплементације инклузивног образовања, дошло се до закључка да су позитивније одговоре давали учитељи. Међутим, резултати истраживања које су спровеле Димитрова-Радојичић и Чичевска-Јованова (Dimitrova-Radojičić i Čičevska-Jovanova, 2013) указују супротно, тј. да су разредни наставници имали негативније ставове према инклузивном образовању од предметних наставника. Ипак, охрабрују резултати новијих истраживања, који су показали да се ставови наставника и учитеља мењају и то у позитивном смеру (Babić i Dudić, 2018; Mešalić i sar., 2011; Zelina, 2020; Zobenica i Kolundžija, 2019). Резултати других истраживања потврђују да на формирање ставова наставника према инклузији утичу фактори као што су: старост, пол, разред, опште знање, обука и ефикасност наставника и претходно искуство (Akalin et al., 2014; Cwirynkalo et al., 2017). С друге стране, нека истраживања показала су да на став према инклузији утичу и величина разреда, могућност додатних ресурса и подршка породице у имплементацији инклузије (Akalin et al., 2014; Monsen et al., 2014). Неки од ових фактора могу бити кључни у формирању негативних ставова учитеља и наставника, те их треба имати у виду и приликом реализовања будућих истраживања.

Најзаступљенији одговори учитеља и наставника у погледу предности инклузивног образовања за децу која имају потребу за додатном подршком су: социјализација, осамостаљивање и помоћ у учењу, развијање социјалних вештина, а у односу на другу децу: осетљивост према потребама других, толеранција и поштовање различитости, што су резултати и других истраживања (Kranjčes Mlinarić i sar., 2016; Rajović i Jovanović, 2013; Skočić Mihić i sar., 2016). Међутим, учитељи и наставници уочавају више недостатке, него предности у имплементацији инклузивног образовања. Квалитативна анализа је показала да неки учитељи и наставници сматрају да им је рад са децом која имају потребу за додатном подршком тежак, напоран и без позитивних исхода. Резултати истраживања су потврдили да наставници не препознају позитивне ефекте укључивања деце која имају потребу за додатном подршком (Mešalić i sar., 2011). Већина наставника сматра да је најбоље резултате за децу са тешкоћама у развоју могуће постићи у специјалним условима (Jablan i Maksimović, 2020; Jovanović-Popadić, 2016). Истраживање које су спровеле Димитрова-Радојичић и Чичевска-Јованова (2013) потврдило је да чак 687 учитеља има потребу за континуираном помоћи дефектолога. И резултати овог истраживања потврдили су да учитељи и наставници сматрају да је дефектолог компетентнија особа за рад са децом којима је потребна додатна подршка.

Као најважније предуслове за развој инклузивне праксе учитељи и наставници су истакли увођење педагошких асистената, мањи број ученика у одељењима и стручно усавршавање. Дакле, учитељима и наставницима је изузетно тешко одговорити на потребе ученика којима је потребна додатна подршка. У том погледу подршка асистента може олакшати рад наставника у организовању и вођењу наставног процеса. Неки аутори (Bentham & Hutchins, 2006) и њихове анализе потврђују улогу педагошког асистента у настави као кључну за успешну инклузију у школама. Имајући у виду широк спектар послова педагошких асистената (учешће у развоју индивидуалних образовних планова, вођење евиденције о присуству, здрављу, понашању и напретку деце и ученика са потребом за додатном подршком, питања безбедности, решавање питања из области здравствене и социјалне заштите ромских ученика, сарадња са родитељима, укљученост у тимове, са наставницима, стручном службом, и др.), њихово укључивање и пружање помоћи је од великог значаја за унапређивање инклузивне праксе (Sekulović i sar., 2016). Нажалост, у Републици Србији је још увек недовољно обучених педагошких асистената. У прилог томе говори и чињеница да је само 12% од укупно 1.256 основних школа ангажован најмање један педагошки асистент (Milivojević, 2015). С обзиром на то да је све већи број деце обухваћен инклузивним образовањем, ангажовање педагошких асистената ће бити неопходно, а то потврђују и учитељи и наставници, којима је ова врста помоћи најпотребнија.

С друге стране, Хорн и сарадници (Horn et al., 2002) су утврдили да од броја деце у одељењу зависи квалитет поучавања и подршке деци којима је којима је ова врста помоћи најпотребнија (Materchera, 2018). Због великог броја ученика, учитељи и наставници не могу у довољној мери да се посвете ученицима којима је потребна додатна подршка. С друге стране, и недовољна припремљеност наставника за рад са ученицима којима је потребна додатна подршка упућује на важност стицања додатних знања наставника (Babić i Dudić, 2018; Sharma et al., 2019). Неки од важних предуслова

који су у складу са другим истраживањима су и: индивидуално прилагођени материјали за рад (Karamatić-Brčić i Viljac, 2018), мотивисаност наставника за рад са децом која имају потребу за додатном подршком (Kranjčec Mlinarić i sar., 2016) и адекватни материјални услови (Martan, 2018).

Као најмање важним предусловом за имплементацију инклузивног образовања учитељи и наставници издвајају сарадњу са стручним сарадницима. У другим истраживањима, већина наставника је педагоге и психологе препознала као кључне актере у развијању инклузије (Knežević-Florić i sar., 2018; Kovač Cerović i sar., 2016; Nikčević-Milković i sar., 2019). Узимајући у обзир резултате истраживања који показују да је и педагозима потребно усавршавање у области инклузије (Kostović i sar., 2011), може се извести закључак да неувиђање битности сарадње може бити део лошег искуства наставника са стручним сарадницима. С друге стране, може и бити и супротно, тј. да је сарадња наставника и стручних сарадника на завидном нивоу, те да га због тога што је овај предуслов задовољен у пракси, наставници сматрају мање важним.

Да би инклузивно образовање достигло висок квалитет неопходно је створити адекватне материјалне, техничке, кадровске и друге услове за рад. Ослушкивањем и испуњавањем потреба оних који имплементирају инклузивно образовање, ширењем успешних инклузивних пракси и пружањем континуиране подршке, осигурава се боља спремност наставника за деловање у складу са захтевима инклузивног приступа образовању.

Закључак и педагошке импликације

Иако је последњих деценија у Републици Србији постигнут одређени напредак у имплементацији инклузивног образовања, још увек се препознаје потреба за унапређивањем инклузивне праксе. На основу резултата се може извести конклузија да инклузивно образовање код учитеља и наставника генерише различита осећања, ставове, уверења и искуства. Негативно оријентисани ставови и искуства наставника према ученицима којима је потребна додатна подршка последица су постојања прегршта баријера које је потребно отклонити. Због недостатка знања, вештина и искуства, препознаје се отпор учитеља и наставника да у потпуности прихвате инклузивно образовање. У складу са тим, намећу се одређене препоруке за унапређивање инклузивног образовања, а неке од њих обухватају: (1) унапређивање иницијалног образовања наставника и учитеља увођењем нових предмета и њихова усклађеност са потребама праксе у области инклузивног образовања; (2) Стицање компетенција наставника за подршку развоју личности ученика и компетенција за комуникацију и сарадњу, неопходних за рад са децом којима је потребна додатна подршка; (3) Обезбеђивање довољног броја стручних лица за индивидуални рад са ученицима којима је потребна додатна подршка; и (4) Развијање сарадње између учитеља, наставника, стручних сарадника и родитеља, као и ширење и употреба успешних инклузивних пракси.

Пружање сазнања о развијености инклузивног образовања је од суштинске важности за унапређивање школске праксе. Узимајући у обзир ограничења овог истраживања (релативно мали и неуједначен узорак, недостатак сазнања о ставовима

других актера укључених директно или индиректно у имплементацију инклузивног образовања), као предлог за даља истраживања може се издвојити испитивање ставова стручних сарадника и родитеља о компетенцијама за инклузивно образовање, могућностима, тешкоћама и предусловима за имплементирање у основним школама. Препоручује се и испитивање иницијалног образовања учитеља и наставника, односно усклађеност програма у високообразовним установама са потребама инклузивне праксе у сврху свеобухватне анализе и проналажења решења за успешнију имплементацију инклузивног образовања у Републици Србији.

Литература

- 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 nastavnčkih 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. *Educa, 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 pedagojsku teoriju i praksu*, 68(2), 309-329.
- Obrusnikova, I., & Block, M. E. (2020). Historical context and definition of inclusion. In J. A. Haeghele, 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. *Harput 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/IJARBS/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>

Примљено: 20. 03. 2021.

Коригована верзија примљена: 23.07.2021.

Прихваћено за штампу: 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.

Ставови будућих васпитача и учитеља о вредностима и слабостима сарадничког учења

Зорица Ковачевић¹

Учитељски факултет, Универзитет у Београду, Београд, Србија

Апстракт *Савремене образовне реформе у свећу учење у сарадњи са друјима прејознају као кључну образовну компетенцију. Истраживања у свећу у преходној деценији иштање значаја сарадничког учења проширују и на контексти универзитетског образовања, нарочито иницијалног образовања будућих практичара у васпитно-образовној пракси, с циљем подизања нивоа очекивања од употребе таквог начина учења у пракси. Позитивна уверења практичара о сарадничком учењу, израђена током универзитетског образовања, моју имају кључни значај јер указују на предиспозицију практичара да такав начин учења користе у својој пракси. У раду су представљени резултати истраживања које је имало циљ да испита ставове будућих практичара, васпитача и учитеља о вредностима и слабостима сарадничког учења. За реализацију овога истраживања коришћена је дескриптивна метода са скалирањем као истраживачком техником. Представљени резултати истраживања показују да постоји одређена повезаност између зашћуљености учења у сарадњи са друјима током наставе на факултету и уверења будућих васпитача и учитеља о вредностима и слабостима таквог начина учења и указују на значај искусствене знања које будућим практичарима омоућава да од учења о сарадничком учењу пређу на учење иушем сарадничког учења и на координацију онога што виде и раде током својг образовања и онога што виде и раде у својој васпитно-образовној пракси.*

Кључне речи: сарадничко учење, иницијално образовање васпитача и учитеља, будући васпитачи и учитељи, образовна уверења.

Увод

Питање значаја заједничког учења у малим групама већ дуже време заокупља пажњу истраживача у области образовања. Међутим, када треба прецизније одредити назив таквог начина учења, јасно су уочљива одређена термилошка размимолажења – од тога да се одређени називи сматрају синонимима, преко тога да се често мешају или користе наизменично, до тога да се чак и непримерено користе (Davidson & Major, 2014). С тим у вези, најчешће се употребљавају два термина: колаборативно

¹ zorica.kovacevic@uf.bg.ac.rs

и кооперативно учење. Према схватању неких аутора (Barkley et al., 2014), термини „колаборативно“ и „кооперативно“ учење представљају синониме, с напоменом да се израз „колаборативно“ учење чешће користи у контексту универзитетског образовања, а „кооперативно“ учење у контексту основношколског образовања. Међутим, многи радови новијег датума из области универзитетског образовања оповргавају тај став (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). Према одређеним наводима, пратећи дисциплинарну линију, назив колаборативно учење углавном се користи у хуманистичким и понекад у друштвеним наукама, док се назив кооперативно учење углавном користи у природним наукама, математици и инжењерству, друштвеним наукама и професионалним програмима (Davidson & Major, 2014). У већем броју студија колаборативно учење се посматра као шири, општији концепт, којим је обухваћено више приступа вршњачкој сарадњи, а међу њима и кооперативно учење, које се темељи на системској примени одређених структура групног рада и прописаним облицима понашања чланова групе који теже ка истом циљу (Ruys et al., 2011). У том смислу, кооперативно учење се сматра више структурираним и више фокусираним обликом колаборативног учења са јасним и одговорним улогама додељеним сваком члану групе (Davidson & Major, 2014; DelliCarpini, 2009; Ruys et al., 2012; Sawyer & Obeid, 2017). Колаборативно учење се објашњава као учење у којем двоје или више појединаца, који поседују одређене социјалне вештине и мотивацију за заједнички рад, у неформалном учењу или професионалном контексту, користећи интеракцију и преговарање, раде заједно усмерени према заједничком циљу, с могућношћу преузимања флуиднијих, променљивијих улога у групи (Duran & Miquel, 2019; Ruys et al., 2012; Sawyer & Obeid, 2017). Међутим, поједини аутори сматрају да се према степену структурираности различити модели кооперативног учења могу кретати од високе до ниске или никакве структурираности (Antić, 2010), чиме се одређење кооперативног учења у значајној мери приближава одређењу колаборативног учења. С обзиром на то да у научној јавности не постоји јасан консензус у одређењу и коришћењу термина о којима је реч и да етимолошки корен и речи *collaboratio* и речи *cooperatio* упућује на заједнички рад и сарадњу, у даљем тексту овога рада биће коришћен термин *сарадничко учење* (СУ). Под њим ће се подразумевати заједничко учење двоје или више појединаца засновано на активном учењу, директној интеракцији, размени и преговарању ради остваривања заједничког циља, које, као такво, искључује експозиторно поучавање засновано на трансмисији знања, индивидуални рад и компететивно учење.

Теоријске основе истраживања

Корени СУ препознају се у когнитивно-развојној теорији. Пијаже је сматрао да интеракција са вршњацима, више него интеракција са одраслима, може да има подстицајну улогу на когнитивни развој детета јер му суочавање сопствених перспектива са перспективама других, односно настали „социокогнитивни конфликт“, омогућава да увиди релативност властитих перспектива и да успостави консензус са перспективама других, чиме се подстиче дубље резонување (Johnson & Johnson, 2015; Jovanović

i Baucal, 2007; Kami, 1988; Sawyer & Obeid, 2017). Према теорији Виготског, учење није индивидуална конструкција већ друштвена коконструкција знања јер се „*иза свих виших функција и њихових односа налазе (се) социјални односи, реални односи међу људима*“ (Vigotski, 1988: 46). Теорија социјалног учења проширује концепцију људске активности на колективно деловање. У колективном деловању појединци сарађују да би заједно са другима постигли оно што не могу сами. Достигнућа групе нису само производ заједничких знања и вештина њених појединачних чланова већ и њихове сарадње, те су она власништво групе, а не било ког члана појединачно (Bandura, 2000). Заједничка веровања појединаца у њихову колективну моћ да дођу до жељених резултата кључни су елемент колективног деловања.

Данас, образовне реформе у свету на свим нивоима васпитања и образовања препознају релевантност СУ у различитим аспектима: сарадња јесте кључна компетенција за друштво знања, развија вештине и ставове потребне за демократско друштво, представља мотор учења јер учимо захваљујући интеракцији са другима и вредну стратегију за инклузивно и квалитетно образовање јер користи разлике међу појединцима као извор учења (Gisbert et al., 2017).

Полазећи од става да се у контексту формалног образовања појединци не могу само груписати заједно у нади да ће се сарадња једноставно догодити, последњих неколико деценија спроведена су бројна истраживања о успеху сарадничког, односно кооперативног учења, која се могу груписати у три генерације (Duran & Miquel, 2019). Прва генерација истраживања била је усмерена на питање ефикасности сарадничког, односно кооперативног рада у односу на компететивни и индивидуални рад. Друга генерација истраживања била је усредсређена на ефикасност метода кооперативног учења, а трећа на процес интеракције у тимовима и анализу размене и заједничке активности међу члановима тима. Дефинисани су принципи који се налазе у основи ефикасног кооперативног учења: позитивна међузависност, индивидуална одговорност, промотивна интеракција, одговарајућа употреба социјалних вештина и групна обрада (Johnson & Johnson, 2009; Johnson et al., 1998). Установљене су методе (сложене и софистициране кооперативне структуре које захтевају почетну обуку) и технике (једноставне кооперативне структуре без потребе за почетном обуком) кооперативног учења, а међу методама су се истакле: *Jigsaw (слапалица)*, *реципочно подучавање*, *групно истраживање* и *учење заједно* (Duran & Miquel, 2019).

Претходне деценије појавила су се и истраживања у свету која питање значаја СУ проширују и на контекст терцијалног, односно универзитетског образовања. У студијама које су се бавиле проценом вредности и слабости СУ из угла самих студената показало се да студенти СУ генерално процењују као позитивно искуство. Одређени значај СУ студенти препознају у развијању социјалних вештина, осећају пријатности, задовољства и самоефикасности таквог начина учења, већој мотивисаности за учење и подстицању критичког мишљења (Cañabate et al., 2020; Ghufron & Ermawati, 2018; Healy et al., 2018; Loes & Pascarella, 2017; Ning & Hornby, 2014; Tombak & Altun, 2016). Међутим, студенти препознају и одређене слабе стране СУ. Сматрају да о предметној области више сазнају индивидуалним радом на задацима и да су исходи таквог начина учења нижи у односу на оне које би постигли да су радили индивидуално, да им је за рад у

сарадничким активностима потребно знатно више напора и времена него за индивидуални рад, да се проблем јавља уколико сви чланови групе не разумеју задатак и ако се поједини чланови групе дисфункционално понашају и дају неједнак допринос (Gammie & Matson, 2007; Ghufron & Ermawati, 2018; Healy et al., 2018).

Питање односа студената према СУ нарочито је значајно када је у питању универзитетско иницијално образовање будућих практичара у васпитно-образовној пракси (васпитача, учитеља, наставника...). Осим питања доприноса академским постигнућима током студирања, значај СУ у универзитетском образовању практичара у васпитно-образовној пракси може се сагледати из још два важна аспекта. Прво, СУ са другим студентима може да буде добра основа успостављања сарадничких односа и партнерства са другим практичарима током рада у пракси након студирања (Ковачевић *i sar.*, 2019). Да би се развијала пракса која одговара изазовима данашњег образовног окружења, неопходно је да практичари раде заједно и да уче једни од других јер се на тај начин промовише дискусија о начинима развијања програма и начинима превазилажења потешкоћа које могу настати, а самим тим и консолидација одлука појединих практичара (Miquel & Duran, 2017). Друго, квалитетно искуство СУ стечено током студирања за рад у васпитно-образовној пракси представља значајну основу за подстицање и развијање СУ деце и ученика.

Резултати једне студије (Ruys et al., 2010) указују на то да што су ставови студента који се припремају за рад у васпитно-образовној пракси позитивнији према СУ као властитом начину учења, то су и њихови ставови према СУ као начину учења њихових будућих ученика позитивнији. Међутим, резултати исте студије говоре о томе да будући практичари не воле да сарађују током свог учења и да СУ вреднују ниже од свих осталих стратегија учења. Аутори студије наглашавају да такви резултати могу имати две могуће импликације. Прво, уколико такав став према СУ будући практичари пренесу и на свој став о сарадњи са својим колегама у пракси, биће теже увести новине у образовно окружење. Друго, на моделовање понашања ученика и студената не утиче оно што прочитају или оно што им наставници говоре већ оно што виде, а када практичари нису отворени за сарадњу са колегама, они ће тај став пренети и на своје ученике. Како су уверења практичара повезана са њиховом стварном праксом, аутори студије претпостављају да практичари који придају мањи значај СУ у свом учењу, СУ сматрају и мање вредним за своје ученике. Резултати су такође показали да наставници студената који се припремају за рад у васпитно-образовној пракси имају знатно позитивније представе о СУ од својих студената, али да СУ током обуке будућих практичара не користе толико често као друге стратегије. Из тога произилази да наставници будућих практичара у својој настави обрађују ограничену пажњу на обуку својих студената за примену СУ у пракси те да се они могу суочити са проблемима коришћења теоријских информација о тој стратегији у пракси, а управо се потешкоће у примени СУ повезују са недостатком знања и разумевања таквог начина учења (Gisbert et al., 2017). Ако будући практичари током свог образовања нису изложени ефикасним моделима СУ, нереално би било очекивати да се баве СУ у својој васпитно-образовној пракси (DelliCarpini, 2009). Зато будућим практичарима током припреме за рад у пракси треба омогућити више праксе и вежбања у области примене СУ (Ruys et al., 2010; Ruys

et al., 2011; Tombak & Altun, 2016). Пружање могућности будућим практичарима да уђу у улогу онога ко учи у сарадњи са другима може значајно допринети побољшању очекивања од употребе СУ (Duran & Miquel, 2019).

Будући практичари веома често не познају стварну праксу СУ. У описивању свог искуства током универзитетског наставног рада са будућим практичарима, DelliCarpini (2009) наводи да су они у стању да по захтеву напишу добре скице/припреме часова на којима се ученицима пружа могућност СУ. Међутим, у њиховој пракси у непосредном раду са ученицима активности СУ су мало или нимало заступљене. Када би током часова груписали ученике, тај групни рад не би имао одлике СУ већ би то било оно што називамо индивидуални рад у групама. Из таквих увида и резултата пилот-анкете, која је на скромном узорку показала да веома мали број наставника у иницијалном образовању будућих практичара у свом раду са студентима користи СУ и да групни рад који су морали да примене у својој пракси никада није имао јасну сврху, произашла је студија у којој су наставници у иницијалном образовању будућих практичара били укључени у активности: 1) изградње метакогнитивне свести о кооперативном учењу и 2) добро структурисаног и слабије структурисаног СУ. Резултати те студије су показали да негативна искуства наставника и недостатак подршке и осећаја самоефикасности доприносе ниској заступљености СУ у њиховим учионицама. Изложеност ефикасним моделима СУ, конструктивистички приступ учењу и критичка анализа стратегије, заједно са могућношћу укључивања у активности СУ, пружили су наставницима обухваћеним том студијом осећај ефикасности, а истинско разумевање таквог начина учења омогућило им је да га одаберу и користе када је то потребно у својим учионицама.

Очекивања од СУ повезана су са концептима које практичари имају о процесу учења и поучавања у контексту СУ и њиховом улогом у том процесу, која захтева специфичне професионалне компетенције (Gisbert et al., 2017). Што су степен познавања концепта СУ и развој професионалних компетенција неопходних за организовање оваквог начина учења виши, то ће и практичари према њему имати повољније ставове и лакше га имплементирати у своју праксу. Како су и сами провели више година као студенти, практичари су изградили одређени концепт учења и поучавања који се често заснива на њиховом искуству поучавања као процеса преношења и учења као процеса примања готових знања, уз минималну могућност ангажовања у учењу једних од других (DelliCarpini, 2009; Ruys et al., 2010). Због тога се методама учења и поучавања заснованим на социоконструктивистичкој парадигми мора дати истакнута улога у иницијалном образовању практичара. У прилог таквој тврдњи иду и резултати истраживања (Buchs et al., 2017; Ruys et al., 2010) који показују да су практичари који учење схватају као конструкцију знања у друштвеним интеракцијама управо они који процењују да често организују ситуације СУ у својој пракси. С друге стране, практичари који схватају учење као процес трансмисије знања процењују да чешће организују ситуације учења за које је карактеристично преношење знања на ученике и индивидуални рад ученика.

За припрему практичара за успешну примену СУ у пракси пресудан је њихов професионални развој током иницијалног образовања и професионалног усавршавања након њега. За време иницијалног образовања, развој професионалних компетенција

будућих практичара за примену СУ универзитетски наставници могу подржати на два нивоа: садржајима својих предавања (образовање првог реда) и применом СУ студената на сопственим часовима (образовање другог реда) (Ruys et al., 2010). Зато, резултати иницијатива осмишљених с циљем да се развије иницијално образовање практичара указују на потребу разматрања најмање два елемента: коришћење искуственог знања које омогућава будућим практичарима да од учења о СУ пређу на учење путем СУ и координацију онога што будући практичари виде и раде током свог образовања и онога што виде и раде у својим учионицама у пракси (Duran & Miquel, 2019; Gisbert et al., 2017). Из таквих налаза произашла је истраживачка студија (Gisbert et al., 2017) са две групе будућих практичара, од којих је једна прошла само концептуалну обуку, а друга је, осим концептуалне обуке, искусила и СУ у активностима вршњачког подучавања. Резултати те студије су показали да концептуална обука и искуство СУ заједно директно утичу на побољшање очекивања успеха СУ код будућих практичара и њихову предиспозицију да га користе у својој пракси у будућности.

Поменути теоријски и емпиријски налази говоре у прилог тези да су образовна уверења практичара о СУ повезана са њиховом стварном праксом и да имају кључну важност током њиховог иницијалног образовања, професионалног развоја и спровођења образовних реформи (Baloch & Brody, 2017; Ruys et al., 2010). Међутим, истраживања образовних уверења практичара у образовању о СУ код нас су ретка (Ilić, 2016; Ковачевић *и сар.*, 2021), док истраживања односа будућих практичара према СУ код нас готово да и не постоје. Постојећа истраживања СУ у контексту терцијалног образовања код нас углавном се односе на академска постигнућа студената (Čavić *и сар.*, 2019) или на учење помоћу различитих дигиталних платформи (Gajić *и* Maenza, 2020; Eraković *и* Lazović, 2017; Eraković *и* Lazović, 2020). Зато би било значајно испитати какав однос будући практичари, односно студенти који се припремају за рад у васпитно-образовној пракси код нас имају према СУ.

Методологија истраживања

Спроведено је емпиријско истраживање које је имало циљ да испита ставове студента Учитељског факултета у Београду о СУ током наставе на основним академским студијама. Тако дефинисан циљ истраживања операционализован је следећим истраживачким задацима: 1) испитати перцепцију студента о заступљености СУ током наставе на Факултету; 2) испитати ставове студента о вредностима и слабостима СУ. У овом раду биће приказани резултати истраживања другог истраживачког задатка.

За реализацију овога истраживања коришћена је дескриптивна метода са анкетирањем и скалирањем као истраживачким техникама. Ставови студената о СУ испитани су помоћу анкетног упитника, а у оквиру њега су ставови студента о вредностима и слабостима СУ истражени помоћу две скале процене Ликертовог типа (СП-В и СП-С), које су сачињене за потребе сличног истраживања (Ковачевић *и сар.*, 2021). Ајтеми у обе скале процене формулисани су у облику тврдњи које се односе на вредности, односно слабости СУ. Заокруживањем једног од бројева на скали од 1 до 5 студенти су исказивали свој степен слагања са одређеним тврдњама (1 – уопште се не слажем,

2 – не слажем се, 3 – делимично се слажем, 4 – слажем се, 5 – у потпуности се слажем). Унутрашња сагласност скала утврђена је помоћу Кронбаховог коефицијента алфа. У поменутом сличном истраживању израчунати Кромбахов коефицијент алфа за скалу која се односи на испитивање ставова о вредностима СУ имао је вредност 0,87, а за скалу која се односи на испитивање ставова о слабостима СУ вредност 0,90. У овом истраживању израчунати Кромбахов коефицијент алфа за обе скале има вредност 0,83.

Када је у питању припрема практичара за успешну примену СУ у пракси и изградња образовних уверења о СУ, у различитим теоријским и емпиријским студијама истиче се значај професионалног развоја практичара током њиховог иницијалног образовања с посебним акцентом на концептуалну обуку и искуство СУ за време универзитетске наставе. На УФБ се образују практичари за непосредан васпитно-образовни рад са децом од три до десет година на два различита програма основних и мастер академских студија – основне академске студије за образовање васпитача за рад са децом од три године до поласка у школу и основне академске студије за образовање учитеља са рад са децом у млађим разредима основне школе. Разлике у програмима та два смера условљене су развојним карактеристикама деце предшколског и млађег основношколског узраста и различитим програмским концепцијама предшколског и основношколског васпитања и образовања. На I години студија (ГС) студенти оба смера изучавају теоријско-методолошке предмете са готово идентичним студијским програмима. Од II ГС се јављају значајна разлика у програмима студија различитих смерова. На II ГС студенти УФБ се на теоријско-методолошким и научно/уметничко-стручним предметима, а од III године и на стручно-апликативним предметима, упознају са програмским концепцијама предшколског, односно основношколског васпитања и образовања, овладавају педагошким и дидактичко-методичким стратегијама развијања програма специфичним за одређену концепцију и контекст васпитно-образовног процеса и граде одређени однос према различитим начинима учења и поучавања. Због тога ће резултати спроведеног истраживања бити приказани и анализирани у односу на две независне варијабле: студијски програм (основне академске студије за образовање васпитача и основне академске студије за образовање учитеља) и година студија (ГС). Истраживањем су обухваћена 422 студента УФБ на самом почетку академске 2018/19. године, дакле у условима редовне универзитетске наставе. Структура узорка истраживања приказана је Табелом 1.

Табела 1

Структура узорка истраживања

Година студија (ГС)	Образовање васпитача	Образовање учитеља	Укупно
Завршена I ГС	67	63	130
Завршена II ГС	65	60	125
Завршена III ГС	60	54	114
Завршена IV ГС	21	32	53
Укупно	213	209	422

У складу са постављеним циљем и задатком истраживања и начином прикупљања података, коришћене су следеће статистичке мере и поступци обраде података: *t*-тест ради поређења средње вредности непрекидне променљиве у две различите групе и једнофакторска анализа варијанси (једнофакторска ANOVA различитих група с накнадним тестовима) ради поређења средње вредности непрекидне променљиве у више од три групе.

Резултати и дискусија

Доласком на УФБ, студенти оба смера се на настави различитих студијских дисциплина у мањој или већој мери сусрећу са СУ са другим студентима и том приликом такав начин учења доживљавају на различите начине (Ковачевић *i sar.*, 2019). Резултати добијени помоћу скале процене (СП-В) показују да се студенти УФБ у веома високој мери слажу са тврдњама које се односе на вредности сарадничког учења (ВСУ). Резултати за целокупан узорак представљени су Табелом 2. На основу приказаних резултата, може се уочити да су студенти УФБ највећи степен слагања исказали за тврдње које се односе на размену са другима и уважавање различитости у ставовима и перспективама (1–4), да се у нешто мањој мери слажу са тврдњама које се односе на социјалну добробит (5–7), а најмање са тврдњама које се тичу персоналне добробити (8–10). Резултати овог истраживања се подударају са резултатима других сличних истраживања који су показали да студенти у оцртавању највреднијих аспеката СУ истичу вршњачко учење и социјалну интеракцију (Healy *et al.*, 2018), односно да им СУ омогућава да лакше изразе и размене идеје са другима (Ghufron & Ermawati, 2018). Интересантно је да су студенти у овом истраживању исказали најмањи степен слагања са тврдњом да им СУ омогућава да уоче снаге и слабости других ($M = 3,29$), док су у једном од поменутих истраживања (Healy *et al.*, 2018) студенти највећи степен слагања исказали управо са тврдњом да им је групни рад помогао да упознају друге студенте ($M = 4,20$). Док су у поменутом истраживању студенти кроз један инструмент исказивали своје слагање са тврдњама које су се односиле и на оно што бисмо могли назвати вредностима и на оно што бисмо могли назвати слабостима СУ, у овом истраживању студентима је било понуђено да се посебно изјасне о вредностима, а посебно о слабостима СУ. Могуће разлике у добијеним резултатима могле би се објаснити тиме да су у нашем истраживању студенти такву тврдњу о СУ, у односу на све остале понуђене тврдње, у најмањој мери доживели као вредност СУ.

Табела 2

Шејен слајања сџуденаша УФБ са шврдњама које се односе на вредности СУ

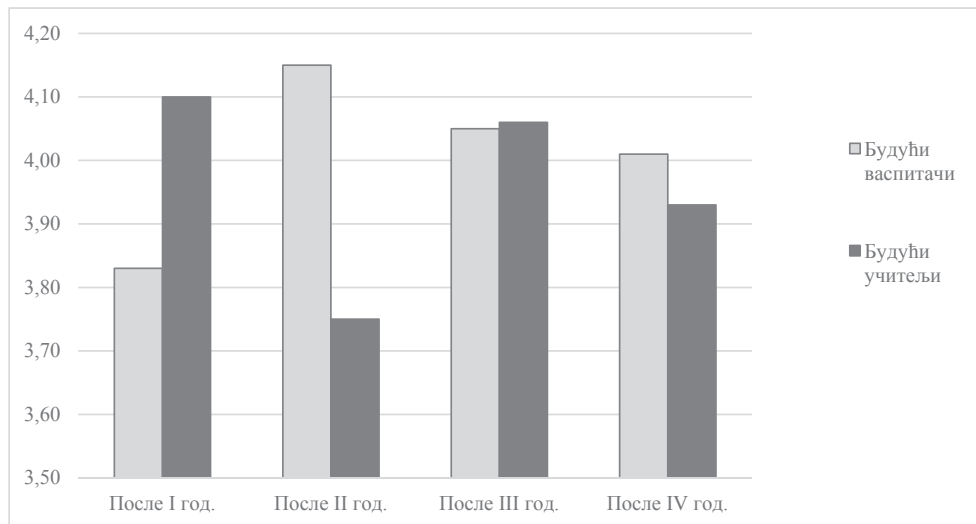
СУ са другим студентима омогућује ми:	М
1. размену знања, искустава, ставова, веровања...	4,33
2. да се суочим са другачијим перспективама, ставовима, уверењима.	4,26
3. да учим да разумем и уважавам туђа гледишта.	4,23
4. да супротстављањем различитих гледишта преиспитам и унапредим своја досадашња знања, искуства, уверења...	4,20

5. да развијем вештине аргументовања и преговарања.	4,12
6. да развијам пријатељства.	4,11
7. да развијам и јачам осећај припадности групи и прихваћености.	3,87
8. да учим своје снаге, али и своје слабости.	3,85
9. да јачам своје индивидуалне капацитете како бих касније, у неким другим ситуацијама, био/ла у стању да учим и радим индивидуално.	3,75
10. да развијам своју одговорност јер знам да други студенти рачунају на мој рад и залагање.	3,75
11. да учим снаге и слабости других.	3,29

T-тестом независних узорака утврђено је да разлика која постоји у степену слагања будућих васпитача ($M = 4,01$) и будућих учитеља ($M = 3,96$) са тврдњама које се односе на вредности СУ (ВСУ) није статистички значајна: $t = 0,774$; $p = 0,440$. Анализом варијансе (ANOVA) утврђено је и да разлике које постоје у степену слагања студента завршене I ГС ($M = 3,96$), завршене II ГС ($M = 3,96$), завршене III ГС ($M = 4,06$) и завршене IV ГС ($M = 3,96$) са тврдњама које се односе на ВСУ такође нису статистички значајне: $F = 0,685$; $p = 0,562$. Међутим, анализа добијених података према различитим смеровима и према различитим ГС даје прецизнију слику о томе како студенти УФБ током студија на различитим смеровима граде свој однос према ВСУ (Графикон 1).

Графикон 1

Лично виђење ВСУ – процена сјудената



Посматрајући резултате приказане Графиконом 1 може се уочити да постоје одређене разлике у степену слагања са тврдњама које се односе на ВСУ и између студената различитих смерова и између студената различитих ГС у оквиру истог смера. Након I ГС већи степен слагања са тврдњама које се односе на ВСУ исказали су

будући учитељи. Т-тестом независних узорака утврђено је да је разлика која постоји у степену слагања будућих васпитача ($M = 3,84$) и будућих учитеља ($M = 4,10$) са тврдњама које се односе на ВСУ након завршене I ГС статистички значајна: $t = 2,832$; $p = 0,005$. Након II ГС већи степен слагања са тврдњама које се односе на ВСУ исказали су будући васпитачи. Т-тестом независних узорака утврђено је да је поменута разлика која постоји у степену слагања будућих васпитача ($M = 4,15$) и будућих учитеља ($M = 3,75$) са тврдњама које се односе на ВСУ након завршене II ГС статистички значајна: $t = 4,347$; $p = 0,000$. Након III и IV ГС разлике у степену слагања са тврдњама које се односе на ВСУ нису толико изражене између студента различитих смерова. На основу приказаних резултата између студента истог смера а различитих ГС, може се уочити да се значајне промене дешавају управо након II ГС. На смеру за образовање васпитача студенти након II, III и IV ГС у већој мери се слажу са тврдњама које се односе на ВСУ него студенти након I ГС. Анализом варијансе (ANOVA) утврђено је да су поменуте разлике статистички значајне: $F = 3,213$; $p = 0,024$. Накнадна поређења помоћу LSD теста показују да се средња вредност групе завршена I ГС ($M = 3,83$) значајно разликује од средњих вредности група завршена II ГС ($M = 4,15$) и завршена III ГС ($M = 4,05$). Студенти на смеру за учитеље након II ГС исказују најмањи степен слагања са тврдњама које се односе на ВСУ, док се после III и IV ГС степен њиховог слагања са тврдњама које се односе на ВСУ приближава вредностима исказаним након I ГС. Анализом варијансе (ANOVA) утврђено је да су и те разлике статистички значајне: $F = 4,517$; $p = 0,004$. Накнадна поређења помоћу LSD теста показују да се средња вредност групе завршена II ГС ($M = 3,75$) значајно разликује од средњих вредности група завршена I ГС ($M = 4,10$) и завршена III ГС ($M = 4,06$).

Резултати добијени помоћу скале процене (СП-С) показују да се студенти УФБ у значајној мери слажу и са тврдњама које се односе на слабости сарадничког учења (ССУ), али свакако у мањој мери него са тврдњама које су се односиле на ВСУ. Резултати за целокупан узорак представљени су табелом 3. На основу приказаних резултата може се уочити да су студенти УФ највећи степен слагања исказали када су у питању тврдње да се током СУ не залажу сви подједнако и да се СУ своди на рад неких појединаца (5–8), а да су нешто мањи степен слагања исказали са тврдњама да се током СУ не осећају сви пријатно (2–4). Најмањи степен слагања студенти су исказали са тврдњом да се СУ често сведе на „бучан неред“. У односу на друга истраживања, резултати овог истраживања потврђују да се феномен „слободних јахача“ (Healy et al., 2018; Opdecam & Everaert, 2018; Ruys et al., 2010; Ruys et al., 2011) најчешће истиче као слабост СУ (ССУ).

Табела 3

Шејен слајања сшуденаша УФБ са шврдњама које се односе на ССУ

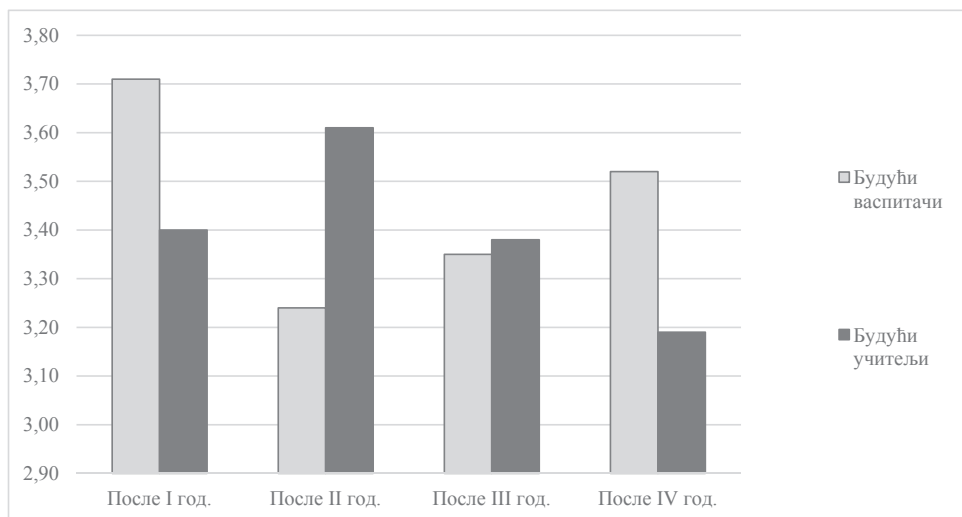
СУ:	М
1. често се сведе на „бучан неред“.	2,95
2. није пожељна ситуација учења за неку децу, ученике, студенте јер имају осећај да други злоупотребљавају њихову одговорност и знање.	3,26

3. није пријатно свим појединцима јер нису сви спремни да „признају“ да им нешто није јасно и да траже додатно објашњење – не осећају да влада међусобно поверење и поштовање међу децом, ученицима, студентима...	3,33
4. понекад није пријатна ситуација за учење јер неки појединци имају тенденцију да одбијају заједничка разматрања и да другима намећу своје идеје, решења, гледишта...	3,48
5. неки појединци (деца, ученици...) доживљавају као време за забаву, а не као време за учење.	3,49
6. неки појединци виде као шансу да добију похвале, признања, више бодова или више оцене него у ситуацијама када раде индивидуално јер мисле да други нешто боље умеју или више знају од њих.	3,60
7. често се сведе на рад само поједине деце, ученика, студената..., док други време заједничког учења доживљавају као „бесплатну возњу“.	3,68
8. није увек ситуација квалитетног учења јер није свим појединцима подједнако стало до успеха тима, до тога да помажу једни другима, да размењују знања и уверења и да траже најбоља заједничка решења.	3,70

T-тестом независних узорака утврђено је да разлика која постоји у степену слагања будућих васпитача ($M = 3,45$) и будућих учитеља ($M = 3,42$) са тврдњама које се односе на ССУ није статистички значајна: $t = 0,299$; $p = 0,765$. Анализом варијансе (ANOVA) утврђено је и да разлике које постоје у степену слагања студента завршене I ГС ($M = 3,56$), завршене II ГС ($M = 3,41$), завршене III ГС ($M = 3,36$) и завршене IV ГС ($M = 3,33$) са тврдњама које се односе на ССУ такође нису статистички значајне: $F = 2,153$; $p = 0,093$. Међутим, анализа добијених података према различитим смеровима и према различитим ГС даје прецизнију слику о томе како студенти УФБ током студија на различитим смеровима виде ССУ (Графикон 2).

Графикон 2

Лично виђење ССУ – процена сјугената



Посматрајући резултате приказане Графиконом 2, може се уочити да постоје одређене разлике и у степену слагања студената са тврдњама које се односе на ССУ. Након I ГС већи степен слагања са тврдњама које се односе на ССУ исказали су будући васпитачи. Т-тестом независних узорака утврђено је да је разлика која постоји у степену слагања будућих васпитача ($M = 3,71$) и будућих учитеља ($M = 3,41$) са тврдњама које се односе на ССУ након завршене I ГС статистички значајна: $t = 2,274$; $p = 0,025$. Након II ГС већи степен слагања са тврдњама које се односе на ССУ исказали су будући учитељи. Т-тестом независних узорака утврђено је да је разлика која постоји у степену слагања будућих васпитача ($M = 3,24$) и будућих учитеља ($M = 3,61$) са тврдњама које се односе на ССУ након завршене II ГС статистички значајна: $t = 2,888$; $p = 0,005$. Након III ГС разлике у степену слагања са тврдњама које се односе на ССУ нису толико изражене између студента различитих смерова. Интересантно је да након IV ГС будући васпитачи поново исказују већи степен слагања, него будући учитељи, са тврдњама које се односе ССУ. Међутим, израчунавањем Т-теста независних узорака утврђено је да разлике које постоје у степену слагања будућих васпитача и будућих учитеља са тврдњама које се односе на ССУ након завршене III и IV ГС нису статистички значајне. На основу приказаних резултата између студента истог смера а различитих година студија, може се поново уочити да одређене промене у односу студената према ССУ настају након II ГС на оба смера, али и након IV ГС. На смеру за образовање васпитача студенти се након I ГС у већој мери слажу са тврдњама које се односе на ССУ, у односу на касније ГС. Анализом варијансе (ANOVA) утврђено је да је поменута разлика статистички значајна: $F = 5,240$; $p = 0,002$. Накнадна поређења помоћу LSD теста показују да се средња вредност групе завршена I ГС ($M = 3,71$) значајно разликује од средњих вредности група завршена II ГС ($M = 3,24$) и завршена III ГС ($M = 3,35$). Студенти на смеру за учитеље након II ГС исказују највећи степен слагања са тврдњама које се односе на ССУ у односу на остале ГС. Међутим, анализом варијансе (ANOVA) утврђено је уочена разлика није статистички значајна.

На основу приказаних резултата може се приметити да се однос студената УФБ према СУ на оба студијска програма мења током времена. Резултати истраживања показују да се најзначајније промене у грађењу односа према СУ на оба студијска програма дешавају током II ГС. Те промене се огледају у томе што након завршене II ГС студенти на програму за образовање васпитача у значајно већој мери препознају ВСУ него студенти истог програма након завршене I ГС, док студенти на програму за образовање учитеља у значајно мањој мери препознају ВСУ него студенти истог програма након завршене I ГС. Обрнуто пропорционални резултати за ССУ такође говоре у прилог истог налаза. Дакле, након завршене II ГС студенти на програму за образовање васпитача слажу се у значајно мањој мери са тврдњама које говоре о ССУ него студенти истог програма након завршене I ГС, док се на програму за образовање учитеља студенти након II ГС у већој мери слажу са тврдњама које говоре о ССУ у односу на студенте истог програма након завршене I ГС.

Промене које се током II ГС дешавају у односу студената прама СУ могле би се објаснити различитом концептуалном обуком на II ГС, која је у одређеној мери обликована различитим програмским концепцијама предшколског, односно основношколског

васпитања и образовања. У контекстуално примереној пракси, постављеној на концепцијским поставкама *Основа програма предшколској васпитања и образовања – Године узлећа* у којима је развијање и неговање отворености за сарадњу један од општих циљева, интеракција са вршњацима представља кључни елемент развијања реалног програма. У окружењу које позива на сарадњу у заједничким активностима деца се подстичу и охрабрују да размењују знања и искуства, развијају дијалог, разумеју и уважавају туђе становиште, преузимају нове улоге и одговорности, разрешавају конфликте и пружају помоћ и подршку вршњацима (*Основе програма предшколској васпитања и образовања*, 2018). На тај начин, учење засновано на сарадњи и размени са вршњацима посматра се, осим као учење властитим делањем, и као основни начин учења деце предшколског узраста. Међутим, у програмима наставе и учења, на којима се заснива настава у млађим разредима основне школе и у којима се образовање схвата као средство за остваривање одређених исхода дефинисаних као функционално знање сваког појединачног ученика (*Правилник о плану наставе и учења за први циклус основној образовања и васпитања и програму наставе и учења за први разред основној образовања и васпитања*, 2017), учење у сарадњи са вршњацима посматра се само као један од начина учења. У вези са тим, различит однос будућих васпитача и учитеља током II ГС може се повезати са различитим схватањем учења и образовања у одговарајућим програмским концепцијама које су засноване на различитим теоријско-вредносним полазиштима и са значајем који је у њима дат СУ. Усмерени на теоријске поставке социокултурне теорије, будући васпитачи у значајно већој мери него будући учитељи препознају ВСУ. Будући учитељи, усмерени на концепцију програма која образовање схвата као средство за остваривање одређених исхода, ВСУ препознају у мери у којој оно доприноси индивидуалном развоју деце и процесу овладавања одређеним знања. Констатацију да програмска концепција с којом појединац може бити суочен и на коју може бити континуирано усмераван може значајно утицати на изграђивање његовог вредносног система потврђују и налази истраживања који говоре о томе да наши практичари, то јест васпитачи и учитељи запослени у нашим вртићима и школама, имају готово једнак однос према СУ као и студенти, односно будући васпитачи и учитељи, након завршене II ГС УФБ (Kovačević i sar., 2021).

Разликама у концептуалној обуци могу се објаснити разлике које постоје у односу будућих васпитача и будућих учитеља према СУ након II године, али не и након I ГС јер је програм студија на првој години факултета за теоријско-методолошку групу предмета исти за оба смера. У овом тренутку и након овог истраживања отвара се питање да ли су студенти I ГС оба студијска програма „понели“ са собом различит однос према СУ и задржали га током I ГС. С тим у вези, као пропуст у реализацији овог истраживања може се издвојити то што овим истраживањем нису обухваћени и студенти I ГС на самом почетку њиховог студирања. Међутим, без обзира на претходно отворено питање, резултати истраживања првог истраживачког задатка (Kovačević i sar., 2019) могу указивати на другачије објашњење. Будући васпитачи су након I ГС значајно ниже проценили заступљеност СУ на настави на факултету него будући учитељи. Иако је програм наставе кључних студијских предмета исти, контекст у којем се реализује настава тих предмета делимично је другачији јер наставу на различитим смеровима

реализују различити наставници. Из резултата који показују да студенти различитих смерова различито процењују учесталост СУ током наставе на факултету произилази да различити наставници пружају различите могућности својим студентима да уђу у улогу онога који учи у сарадњи са другима, што даље може водити ка изградњи различитих очекивања од употребе СУ и различитих образовних уверења о СУ (Duran & Miquel, 2019). Недовољна изложеност будућих васпитача ситуацијама СУ на I ГС и будућих учитеља на II ГС (Kovačević i sar., 2019) може узроковати недостатак знања и разумевања таквог начина учења (Gisbert et al., 2017), чиме се може објаснити значајно слабије идентификовање ВСУ, а израженије идентификовање ССУ тих група студената. Резултати овог истраживања у одређеној мери кореспондирају са резултатима студије (Gisbert et al., 2017) која је показала да концептуална обука и искуство СУ заједно имају значајан утицај на побољшање очекивања успеха СУ код будућих практичара.

Закључак

Резултати овог истраживања указују на повезаност искуства СУ будућих васпитача и учитеља за време универзитетског образовања и њихових уверења о вредностима таквог начина учења. Позитивна уверења о СУ, изграђена код студената – будућих практичара током припреме за непосредан рад са децом, могу имати кључни значај јер указују на њихову предиспозицију да такав начин учења сматрају вредним и за своје и за учење своје деце и ученика и да га користе у својој пракси (Baloche & Brody, 2017; DelliCarpini, 2009; Duran & Miquel, 2019; Gisbert et al., 2017; Ruys et al., 2010). Социоконструктивистички приступ учењу и поучавању, могућност укључивања у активности СУ и критичка анализа искушених стратегија учења пружају појединцима осећај ефикасности, истинско разумевање таквог начина учења и доприноси развоју професионалних компетенција неопходних за његову лакшу имплементацију у пракси (Gisbert et al., 2017). Сама концептуална обука јесте значајна и неопходна, али не и довољна да би одређен начин учења, метода или стратегија били имплементирани у пракси. Зато је током иницијалног образовања треба подржати развој професионалних компетенција будућих васпитача, учитеља, наставника, професора за примену СУ на два нивоа – на нивоу садржаја наставе (концептуална обука) и на нивоу примене СУ у самој реализацији наставе (искуствена или практична обука). Такав приступ обуци за примену СУ у пракси може имати неколико импликација које произилазе једна из друге и које су вишеструко значајне и за појединце и за целокупну васпитно-образовну заједницу, па и шире: развијање социјалних и академских вештина неопходних за живот и учење у заједници, уважавање различитости и њихово сагледавање као богатства извора за учење, изграђивање позитивних уверења практичара о СУ и партнерству, развијање отворености за сарадњу са другим практичарима током праксе и промовисање дискусије и размене које доприносе лакшој имплементацији новина у образовно окружење, развијање и промовисање отворености и сарадње у учењу деце и ученика који даље воде у све до сада наведено. Ако желимо да практичари у својим вртићима и школама практикују СУ и негују отвореност за сарадњу, морамо им омогућити да и сами током припреме за непосредан рад са децом изграде властито

квалитетно искуство СУ и да формирају уверење о његовој вредности и значају. Међутим, отвореност за сарадњу је само једна од диспозиција чији се развој поставља као дугорочан циљ васпитања и образовања. Верујемо да, на исти начин и са истом посвећеношћу, значајан простор у припреми практичара за непосредан рад са децом морамо отворити и за неговање њихове радозналости, истрајности, предузимљивости, креативности, критичког мишљења, саморегулације и друго.

Литература

- 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/nasvas16011671>
- 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 Pijažeoze 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., Mišević Kadjević, G. i Bandur, V. (2019). Saradnički odnosi buduћih 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.

Примљено: 01. 12. 2021.

Прихваћено за штампу: 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 обучении. 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 edu-

¹ natalija.ljubicic@cqumail.com

cation 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 Babić 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.

Примљено: 07. 01. 2022.

Коригована верзија примљена: 27. 03. 2022.

Прихваћено за штампу: 07. 04. 2022.

Приступи у проучавању односа породице и школе – примери Србије и Аустралије

Наталија Љубичић

Школа за образовање и иметност, Универзитет „Централ Квинсленд“ (ЦКУ),
Сиднеј, Аустралија

Апстракт Чврста сарадња и редовна комуникација између породице и школе представљају један од најзначајнијих фактора који доприносе стицању знања, трајних идентитета и општој добробити ученика. Ово истраживање је имало циљ да подржи творце образовних закона и надређене у школама да развију ефикаснију кооперацију са породицама већ у периоду поласка деце у школу. Ослањајући се на искуства српских родитеља који живе у Аустралији и аустралијских наставника, уз размишљање савремене образовне литературе о сарадњи породице и школе, тежило се одређивању стратегија које би могле да буду искоришћене да подстикну јачање комуникације између васпитно-образовних услова и породица, као и јачање модела сарадње између родитеља и наставника у првим годинама школовања. Ова студија је користила квалитативни истраживачки приступ (полуструктурирани уједначени и накнадни интервјуи) да би истражила искуства и мишљења родитеља и наставника о успостављању и одржању партнерства између породице и школе у оба образовна контекста. Анализа виђења односа породице и школе у периоду поласка у школу од родитеља и наставника у Србији указала је на то да је комуникација била врло ограничена и да су родитељи само у ретким приликама били укључени у процес стицања знања своје деце, укључујући наставне и ваннаставне активности. С друге стране, анализа описаних искустава и погледа на сарадњу родитеља и наставника у Аустралији у периоду поласка у школу показала је да су комуникација и кооперација између породице и школе биле успостављене и редовне. Сазнања која су произашла из овог истраживања покренула су многе предлоге које би школе у Србији могле да усвоје зарад јачања и одржања позитивне комуникације, сарадње и односа са породицама, нарочито у периоду поласка у школу и првих година школовања.

Кључне речи: сарадња породице и школе, рано образовање, психосоцијални образовни контексти, демократски образовни контексти.

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.

Употреба филма као образовног медија у високошколској настави¹

Бојан Љујић²

Одељење за педагогију и андрагогију, Филозофски факултет,
Универзитет у Београду, Београд, Србија

Јован Миљковић

Одељење за педагогију и андрагогију, Филозофски факултет,
Универзитет у Београду, Београд, Србија

Апстракт

Рад је настао као резултат емпиријској, квалитативној истраживања које је сprovedено са циљем да се сагледа и схвати допринос примене филма као образовној медија у високошколској настави у доменима освајивања образовних исхода, емоционалној и когнитивној обуђивања и ангажовања студента, подстицања рефлексивности и саморефлексивности у односу са филмом као специфичним носиоцем образовној садржаја, који се дешавају у виртуелним образовним окружењима. Природан узорак је чинило дванаест студената који су 2017/2018. академске године похађали предмет онлајн образовање одраслих, а који су били интензивно ангажовани у активностима из шемајске целине курса која се односила на теорије учења и онлајн образовање одраслих. Конкретан наставни материјал поменуће јединице учења био је филм „Рашимон“ режисера Акире Куросаве из 1950. године. У две истраживачке фазе: дискусиона фаза, која је уједно била и фаза прикупљања података, и фаза анализе нарађива, дискурса и садржаја, као и прегледања и шемајске анализе података добијених дискусијом, дошли смо до резултата који истовремено моју да се схвати као својеврсне практичне образовне импликације, а који недвосмислено говоре о томе да употреба филма као образовној медија подстиче: емоционално и когнитивно обуђивање студента, имало оно позитиван или негативан предзнак; истрајности студента у реализацији задатка и коначном освајању образовних циљева; итросветливости, која даље дефинише квалитет сазнајних увида, рефлексивности и саморефлексивности усмерену ка освајању конкретних образовних циљева предефинисаних јединицама учења.

Кључне речи: филм, медија, когнитивно ангажовање, емоционално ангажовање, студенти.

1 Реализацију овог истраживања финансијски је подржало Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије у склопу финансирања научноистраживачког рада на Универзитету у Београду – Филозофском факултету (број уговора 451-03-68/2022-14/ 200163).

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

Увод

Употреба филма као образовног медија није тековина савременог доба, иако последњих година доживљава експанзију на готово свим нивоима формалног образовања и младих и одраслих, нарочито када је оно преусмерено према онлајн видовима реализације (Ljujić i Senić Ružić, 2020). Почетци употребе филма као образовног медија дешавају се крајем 19. века у Русији (Ferster, 2016). У то време она није била систематска и регулисана легислативом, а није била ни позиционирана у образовним институцијама. Један од најзначајнијих покушаја да се формално дефинише статус филма као образовног медија десио се у Немачкој 1907. године када је основана Асоцијација за реформу кинематографије (*Kinematographische Reformvereinigung*), која је од својих почетака заговарала увођење филмова у наставу и сматрала тај медиј значајним чиниоцем посредовања између државних званичника, наставника и филмских продуцената (Fuchs et al., 2016). Имајући у виду време када је покренута иницијатива за формално увођење филма у образовне институције и карактер сарадње коју је она требало да успостави, јасно је да је функција филма као медија који би требало да унапреди образовање и школовање примарно била усмерена на остварење идеолошких циљева држава пре почетка Првог светског рата. Упркос тој иницијативи, „образовни филмови“ или „културни филмови“ (*Kulturfilme*), који су дуго коришћени као синоними у значењу оних филмова који су примарно произведени за употребу током наставе у образовним институцијама или оних који су нашли своје место у националним филмским каталозима и кинотекама након проласка кроз званичну рецензентску процедуру, нису били фактички примењивани до почетка двадесетих година 20. века. Након тога, њихова примена се омасовљује у образовним институцијама широм света, а економски, социјални и политички интереси и даље остају у основама идеја које је требало пласирати њиховом апликацијом у образовању (Fuchs et al., 2016). Тенденција ка опсаном употреби филмова као образовног медија трајала је пет деценија, али је трпела извесне квалитативне промене услед глобалних културних, економских, социјалних и политичких дешавања. Повећана доступност и све већа препознатљивост образовног потенцијала филма као да су дефрагментисале феномен описаног „образовног филма“ и у њега уткали сваки филмски садржај, без обзира на његов жанр, који би могао да буде употребљен као наставно средство у остваривању најразличитијих циљева и исхода образовања. Тако, захваљујући пионирском раду Вегнера (Wegner, 1977, према: Champoux, 1999), крајем седамдесетих година 20. века улазимо у нову еру употребе филма као образовног медија, у којој се тај медиј посматра као универзално образовно средство, које не мора нужно бити проткано дидактичко-методичким елементима, али се, према потреби, мора прилагодити дидактичко-методичким захтевима који произилазе из конкретних наставних и образовних циљева. Тек таквом поставком, филм као образовни медиј понудио је шансу за адекватније ангажовање учесника у образовању (и наставника и полазника) у смислу активније партиципације, критичког опхођења према садржају и процесу образовања (Elmas et al., 2019; Merello et al., 2021), емотивне посвећености која је кључ сазнајне рефлексije и саморефлексije (Blasco et al., 2011; 2015), а самим тим и моделовања корисних облика опхођења према околини (Smithikrai, 2016).

Уколико све то имамо у виду, филм је, у историјско-образовној сфери, на почетку, феноменолошки био веома спорадичан, сврхом недовољно прецизан, а интензитетом примене прилично стихијски. Потом се филм у извесној мери артикулише као образовни медиј, што се махом спроводи институционализованим уграђивањем дидактичко-методичких елемената у сам филм. Коначно, филм се као образовни медиј на неки начин ослобађа дидактичко-методичке формалности, улазећи као плод уметничког израза у сферу образовања, истовремено прихватајући правила која у тој сфери важе.

Узимајући у обзир тренд који је започет седамдесетих година 20. века, који траје и трајаће, наш фокус у овом раду је на разматрању филма као универзалног наставног средства које је у функцији адекватнијег емоционалног повезивања полазника са образовним садржајем, подстицања рефлексije и саморефлексije у учењу током наставног процеса. У раду смо били примарно фокусирани на једну од наставних јединица која је у целини реализована путем платформе *Moodle* за учење садржаја предмета *онлајн образовање ограслих* на основним студијама андрагогије на Филозофском факултету Универзитета у Београду. Резултати рада у овој наставној јединици могу послужити као пример добре праксе емоционалног и когнитивног побуђивања студената у образовном процесу применом филма као образовног медија. На тај начин се повећава интроспективност и доприноси бољим рефлексijaма и саморефлексijaма у контакту са виртуелним образовним садржајима, захваљујући чему се успешно овладава садржајима предвиђеним планом и програмом образовања, али и превазилазе сазнајни резултати који су њима дефинисани.

Методолошки оквир истраживања

У раду су представљени резултати емпиријског, квалитативног истраживања које је спроведено са циљем да се сагледа и схвати допринос примене филма као образовног медија у високошколској настави у доменима емоционалног и когнитивног побуђивања и ангажовања студената, подстицања рефлексивности и саморефлексивности у односу са филмом као специфичним носиоцем образовног садржаја усмереним ка достизању конкретних исхода образовања које се дешава у виртуелним образовним окружењима. Из популације студената друге и четврте године основних студија андрагогије који су 2017/2018. академске године похађали предмет *онлајн образовање ограслих*, одабран је пригодан узорак који је чинило шест студената друге и шест студената четврте године, а избор је учињен на основу препознатог нивоа партиципације и активног ангажовања у активностима у једној од тематских целина курса која се односила на *теорије учења и онлајн образовање ограслих*. Истраживачким пројектом су биле предвиђене две фазе. У првој фази, у наставни процес уведена је промена у облику коришћења филма. Основни наставни материјал на основу којег је структуриран задатак био је филм „*Рашомон*“ (*Rashomon*) режисера Акире Куросаве из 1950. године. Настава је била организована према принципу групног рада, а студенти су били подељени у три дискусионе групе. Учесници су добили задатак да у филму идентификују и објасне једну од три анализираних теорија учења у онлајн образовању одраслих (бихевиористичка, когнитивистичка и социоконструктивистичка теорија).

Задатак је подразумевао и писану дискусију у засебним форумима на платформи *Moodle*. У другој фази, анализом садржаја, дискурса и наратива и тематском анализом транскрипата студентске дискусије, дошли смо до података о остварености образовних исхода, емоционалној и когнитивној побуђености и (само)рефлексивности испитаника. Детаљнији описи и објашњења тих фаза следе у наставку рада.

Прва фаза истраживања: „Рашомон“ и теорије учења у онлајн образовању одраслих

Као што је већ наговештено, у центру наше пажње била је употреба филма као образовног медија у контексту реализације конкретне јединице учења која се односи на *теорије учења и онлајн образовање одраслих*. Природа теме коју је требало обрадити и императиви који се односе на оптималну реализацију онлајн наставног процеса подстакли су нас, као модераторе курса *Онлајн образовање одраслих*, да пронађемо што адекватнији начин пласмана планираног образовног садржаја. Како би се избегао моменат образовне трансакције, а нагласила образовна интеракција као кључна у онлајн образовању одраслих (Lazarević, 2008; Ljujić, 2015; Ljujić i Senić Ružić, 2020), прва одлука која је донета односила се на употребу неког од „топлих медија“ (McLuhan, 2008) – медија који истовремено ангажују више чула корисника медијских порука – и њихово стављање у функцију остваривања конкретних образовних циљева предвиђених поменутом јединицом учења, што је нарочито важно онда када се онлајн настава одвија у асинхроним моду (Ljujić, 2015). Да је таква одлука била оправдана, говоре и резултати новијих истраживања према којима студенти немају осећај да уче у ситуацијама када се традиционална образовна окружења вештачки уместе у виртуелна, када се образовање своди на преузимање материјала за учење са онлајн платформи и самосталан рад на њима или када је у онлајн окружењу доминантан фронтални образовни рад који услед технолошки поткованог трансакционог дистанцирања међу учесницима у образовању води ка незаинтересованости, искључености и касније дисфункционалности ионако оскудних стечених знања (Ljujić, 2021). Имајући у виду природу конкретне јединице учења – њену апстрактност, систематичност, недовољну сликовитост и „опипљивост“, учинило нам се да је најподеснији начин за њено оживљавање и оптималну обраду управо примена филма као образовног медија. Ова, друга битна одлука, касније је оправдана новим емпиријским истраживањима. Наиме, студенти у данашње време имају и у квалитативном и у квантитативном смислу другачија образовна интересовања и потребе. То изискује битне промене у дидактичко-методичкој припреми реализације високошколског образовања. Постоји јака потреба за применом атрактивних методичких решења у настави која би, на првом месту, повећала ниво партиципације, нарочито у сусрету са примарно теоријским, захтевним (понекад досадним) и од реалности удаљеним образовним садржајима (Blasco et al., 2011; Merello et al., 2021). Трећа битна одлука односила се на избор филма који ће бити пласиран као наставни материјал. Филм „Рашомон“ се појавио као идеалан избор из неколико разлога, које ћемо покушати да објаснимо. Прво, време настанка филма значајно је детерминисало његову естетику и уметнички квалитет те

се учинило да би управо тај моменат могао да буде кључан за почетно емоционално ангажовање студената. Друго, радња филма је смештена у 12. век у Јапану, у којем, јасно је, влада посве другачија технолошка атмосфера у односу на савремену – радња филма се дешава у технолошки осиромашеном окружењу ако се упореди са данашњим глобалним технолошким статусом. Учинило нам се да је погодно отићи у крајност употребом тог филма у односу на проблематику конкретне јединице учења, јер је на неки начин наметнута „очигледност у различитостима“ могла да буде мотиватор за продуковање бројнијих и квалитетнијих идеја, рефлексивна и саморефлексивна студентата. Треће, радња филма је, у социјалном смислу, потпуно ванвременска – поседује универзалну друштвену актуелност. Конкретније, радња је усредсређена на почињен злочин (убиство) за који постоји више сведока, од којих сваки има другачију, личну перцепцију онога што се догодило, што је у значајној мери дефинисано социјалном позадином, статусом, друштвеним положајем и међусобним односом између сведока. Управо те различитости доводе нас до четвртог разлога за одабир овог филма као наставног средства, који се огледа у различитим могућностима образовног интервенисања у смислу усмеравања сведока према синхронизацији сопствених виђења догађаја. Другим речима, тај разлог обједињује сагледавање могућности образовних интервенција из различитих теоријских перспектива зависно од начина на који су студенти перципирали понашање ликова из филма.

Идеја је била да у јединици учења о *теоријама учења и онлајн образовању ограслих* студенти индуктивним путем дођу до базичних теза које се односе на основне три теорије учења које се разматрају у контексту онлајн образовања – бихевиоризам, когнитивизам и социоконструктивизам. Електронска лекција о *теоријама учења и онлајн образовању ограслих* која је унапред била припремљена студентима није дата на располагање на платформи Moodle (још увек није била видљива и доступна) већ се чекало на њихове одговоре.

Студентима је дато једно опште упутство којим се од њих тражило да објасне шта се из њихове перспективе дешава на сазнајном плану (плану учења, развоја, промене) ликова из „Рашомона“ и да покушају да замисле и опишу шта би се дешавало на плану учења и развоја појединих ликова да се радња не дешава у 12. него у 21. веку.

Као што је раније наговештено, студенти су били подељени у три групе, а свака је имала засебне инструкције, зависно од „улоге теоретичара“ коју су чланови преузимали. Без тенденције да рано открију садржаје учења, студентима су дате посебне, елементарне инструкције. *Рашомонци бихевиористи* требало је да анализирају уверење да се учење дешава уколико се одређено искуство понови довољно пута, тако да резултира усвајањем одређеног облика понашања које се манифестује у сличним искуственим ситуацијама. Другим речима, појединац ће научити (усвојити) одређени образац понашања ако постоји одређени стимулус из окружења, а научено понашање ће се манифестовати сваки следећи пут када се тај стимулус појави у искуству појединца. *Рашомонце когнитивисти* није требало да интересује оно што се дешава споља већ оно што је у „главама“ људи. Како појединац учи, зависи од његове биолошке старости и нивоа органске мождане развијености и њој еквивалентне церебралне функционалности и оперативности. Начини на које човек учи и ствари које може да научи стриктно

су повезане са хронолошким моментом, а тек када научимо „претходно“, можемо учити „наредно“. *Рашомонци конструише* требало је да заступају мишљење да сваки човек конструише и ствара сопствена знања, вештине и разумевања на основу личних опсервација и менталних способности. Наравно, све се дешава уз неизоставно присуство и утицај других људи, као и окружења генерално, чега је појединац који учи свестан. Окружење и људи који делују у њему имају кључни значај у процесу учења, без обзира на то како се они сагледавају. Учење је, према њиховом мишљењу, готово увек социјално, рефлексивно, аутентично, постепено, прогресивно и искуствено.

Друга фаза истраживања, чији опис следи, требало би да нам укаже на то како је употреба филма као образовног медија емотивно и когнитивно ангажовала студенте, подстакла рефлексiju и саморефлексију у контексту остваривања сазнајних и образовних циљева и исхода.

Друга фаза истраживања: оствареност образовних исхода, емоционално-когнитивна побуђеност и (само)рефлексивност

Анализом садржаја, дискурса и наратива и тематском анализом транскрипата студентске дискусије дошли смо до података о остварености образовних исхода, емоционалној и когнитивној побуђености и (само)рефлексивности испитаника. Резултати анализе указују на то да је употреба филма као образовног медија, нарочито филма „Рашомон“, уродила плодом, што можемо сагледати у одговорима студената тематски категорисаних у оквиру разматраних теорија (бихевиоризам, когнитивизам, социо-конструктивизам) које су биле у фокусу конкретне јединице учења. Следе резултати истраживања приказани у категоријама разматраних теорија учења.

Рашомоне, обрађи њажњу на њонашање!

Бихевиоризам је најстарији од три главна теоријска оквира која подупиру теорије онлајн образовања. Оперативна верзија бихевиоризма предвиђа да са довољним понављањем одређеног искуства, специфична понашања се могу „научити“ активирањем жељених облика понашања на основу одговарајућих стимулуса. На тај начин, особа ће научити одређено понашање које ће у будућности манифестовати онда када се сусретне са одговарајућим стимулусом или нађе у адекватној искуственој ситуацији. Увјежбавање и практичне активности данас имају своје следбенике у контексту онлајн образовања (Anderson & Elloumi, 2004; Holmes & Gardner, 2006). Онлајн туторијали се могу окарактерисати као бихевиористичка творевина, нарочито у системима који подразумевају усвајање садржаја презентовањем материјала, након чега следи процена резултата учења уско фокусираним питањима, где се бихевиоралне награде у учењу односе на прелазак на следећи корак у оквиру онлајн материјала за учење са поздравним и охрабрујућим повратним информацијама, док санкције значе понављање задатка или обављање додатних онлајн образовних задатака.

Осим изражене емоционалне и когнитивне побуђености, појачане интроспективности, рефлексije и саморефлексије, студенти у контакту са филмом као обра-

зовним медијем поступно разоткривају и индуктивним путем долазе до претходно истакнуте суштине позиционирања бихевиоризма у контексту онлајн образовања, односно у целини постижу предвиђене образовне исходе. Све то ћемо илустровати одговорима студената који следе. Ради поштовања анонимности и права на приватност респондента, коментари су означени великим словом „С“ и редним бројем коментара у тексту. Након делова коментара, у загради, уписане су ознаке које се односе на различите аспекте циља истраживања које смо пратили: оствареност исхода образовања (ОИ), емоционална побуђеност (ЕП), когнитивна побуђеност (КП) и (само)рефлексиивност (СР).

Коментар (С1) : „...размишљај о овом филму већ три дана и, искрено, из неког разлога филм ми баш није 'легао' (ЕП)... ипак, свакако је тачно да стимулуси из околине утичу на наше понашање и за то постоји доста примера у овом филму – од утицаја времена на људе (човек не би одслушао приче сведока и свештеника да није падала киша, бандит не би убио човека да није било ветра), до тога да је цела ситуација која се десила резултовала тиме да сведок на крају усвоји дете да би се искупио за оно што је учинио (ОИ) ...моја слободна интерпретација је да мислим да се ради и о нади у доброти људског рода... пример близак учењу сам донекле приметила и у случају два лика – сведока и свештеника... сматрам да је посматрање целог догађаја и ликова који су учествовали у њему, као и онога што се зна о бандиту, навело сведока да на крају и сам почини злочин – украде и прода бодеж... знајући да је бандит за своја досадашња дела прошао некажњено и да у близини нема других сведока он користи прилику (КП)... не знам колико је ово добар пример учења из бихевиористичке перспективе, али можда је пример свештеника бољи... он сваки пут када чује/препричава нову, другачију верзију догађаја реагује све бурније и, на крају, након последње верзије он скоро потпуно губи веру у људе и доброту... да је радња смештена у 21. век, пре свега, сматрам да би лакше утврдили која верзија догађаја је тачна – шта се заиста десило, ко је заиста убица... због друштвених мрежа и сензационалистичких наслова у медијима, највероватније би уместо три или четири постојало много више верзија приче... све ово би највероватније утицало на другачије понашање ликова... (СР).“

Коментар (С2): „...жао ми је што филм нисам имала прилике да погледам раније макар једном, или да га сад бар гледам без 'притиска' да обраћам пажњу на одређене аспекте и релације, верујем да бих у тим случајевима стекла неку ширу слику о филму (ЕП)... Рашомон је заиста ремек-дело јапанске кинематографије, са свим својим естетским и жанровским специфичностима... мој покушај да Рашомон посматрам кроз бихевиористичке наочаре навео ме је на следећа размишљања (КП)... издвојила бих мени најинтересантнијег лика, а то је бандит... допада ми се начин на који је лик обликован, а како филм одмиче, све више делује да се његова личност кристализује, док он некако увек пронађе начин да гледаоца неком својом репликом или реакцијом помери са места и ода утисак ментално нестабилне особе (СР)... на основу његовог занимања, претпоставила бих на који начин је постао то што јесте – украо нешто (на пример), прошао некажњено, поновио, опет прошао несанкционисано, образац понашања усвојен... пример просте С-Р шеме би било његово спомињање ветра као (спољашњег) стимулуса за (реакцију) убијање другог човека... (ОИ).“

Коментар (С3): „...што се савременог контекста тиче, мислим да би се прича значајно изменила, јер би се читав догађај претворио у високопропраћен медијски спектакл, што би променило и понашање актера... прво што мислим да би било другачије јесте висока пропраћеност догађаја (СР)... под бихевиористичким претпоставкама учења – ликови су научили нове облике понашања посматрањем или слушањем о овом једном догађају, можемо поставити питање шта се данас са нама дешава када пратимо далеко већи број догађаја, који су више морално дискутабилни, а који бивају и интензивирани својим забавним карактером где се понашање свих актера мења, јер их медијске куће подстичу на стереотипније понашање (ОИ)... упркос технологији и видео-снимцима, постоје различите верзије приче и контекст у којем се тај непобитни визуелни приказ пласира... тако да генерално ми је ово био сјајан начин да се покаже степен у којем смо подложни сугестији јер смо њеног утицаја несвесни (ЕП), само јер је у питању визуелни приказ, који је заправо као и сваки други ствар интерпретације (КП)...“

Може се констатовати да су испитаници индуктивним путем дошли до жељених теоријских конструката у вези са бихевиористичком теоријом учења и да су успели да у понуђеном дидактичком материјалу препознају и апстрахују примере учења који су засновани на њој. Истовремено су препознали и утицај медија на перцепцију реалности, односно, у духу бихевиоризма, савременим медијима условљену или подстакнуту перцепцију и понашање. Итересантно је да њихово промишљање иде у правцу да савремени медији имају потенцијал да унесу велику дозу објективности у перцепцију посматрача, али да се због девијантне (зло)употребе тих медија дешава супротно – пре можемо говорити о манипулацији посматрача него о објективизацији његове перцепције.

Добро размисли, Рашомоне!

Когнитивизам у онлајн образовању, као антитеза бихевиоризму, усредсређује се на ум и процес учења који се одвија у мозгу (у органском смислу). Главни заступници тог покрета махом су усредсређени на когнитивне развојне стадијуме човека, што се рефлектује и на спремност онога који учи да се активира у сазнајном процесу зависно о когнитивног развојног периода у коме се налази и на саму природу садржаја који се усваја (Holmes & Gardner, 2006; Sweller, 2010). У контексту онлајн образовања, можда је најзначајнија *когнитивна теорија мултимедијалног учења* Ричарда Мејера (Mayer, 2009), која је заснована на неколико принципа, које нећемо детаљно описивати, али чији су називи, из угла нашег интересовања у овом раду, довољно самообјашњавајући: мултимедијални принцип, принцип подељене пажње, принцип временске блискости, принцип модалитета, принцип редунданце и принцип кохерентности (Mayer, 2009).

На који начин су студенти у контакту са филмом као образовним медијем индуковали битна полазишта когнитивистичке теорије у контексту онлајн образовања, али и демонстрирали емоционално-когнитивни набој и склоност ка изношењу дубоких (само)рефлексија, илуструјемо коментарима који следе.

Коментар (С4): „...мени је посебно занимљив лик био је човек који је само слушао причу (ЕП, КП)... као неко ко је когнитивиста, могу да закључим како је тај човек слуша-

јући причу закључио да ниједна прича није објективна и да су сви причу мењали из себичних разлога, па чак и дрвосеча који је био очевидац убиства (ОИ)... он је једини лик који није имао контрадикција и остао је веран себи тако да бих њега можда узела за објективног посматрача... (СР).“

Коментар (С5): „...овај филм, поред тога што садржи сцене насиља које ми не пријажу (ЕП), мислим да је добар због тога што није потпуно предвидљив и захтева константну концентрацију (КП)... мислим да је филм добар и из естетских разлога, односно ни у реалном животу није лако утврдити са сигурношћу шта се десило тачно, када сам свестан да људи који овако добро глуме постоје и могу деловати прилагођено и нормално, а потом поремећено... због тога чак и поред напретка технологије у данашњем времену постоји много потешкоћа у образовном интервенисању које би осигурало истину и напредак (СР)... из угла когнитивисте немогуће је утврдити потпуно, објективну истину с обзиром на то да ће свака прича бити помало пристрасна, пре свега јер знамо да постоји психолошки механизам по којем присећање више није чиста репродукција већ и поједностављење приче, односно да је сећање више процес реконструкције него репродукције... међутим, морамо бити свесни лимита примене савремене образовне технологије у напорима да се носи са оваквим ситуацијама (ОИ)...“

И група когнитивиста је успешно, уз помоћ филма као дидактичког материјала, идентификовала карактеристике и постулате теорије која је била у фокусу њиховог интересовања. Такође, идентификована је медијски условљена перцепција савремене реалности, са потенцијалом да се приближимо објективности, али поново, упркос технолошком напретку, испитаници се у духу постмодерне ипак одлучују за мултиплу реалност, правдајући такво виђење ограниченошћу савремене технологије.

Рашомоне, живић је њозорница!

Потребна помоћ од других људи који више знају јесте концептуална тачка из које је когнитивно-конструктивистичка теорија, према којој ученици конструишу своја знања, вештине или разумевања на основу личних опсервацијских способности и способности резонувања, еволуирала у преовлађујућу друштвено-конструктивистичку теорију образовања у онлајн окружењу данашњице. У суштини, социоконструктивистички модел захтева трећу димензију у интеракцији између ученика и њиховог окружења, то јест других људи који могу бити други ученици или наставници. То би могло да подразумева „аутентичан контекст учења“ („контекстуализовано“ или „ситуационо“ учење), који подстиче мотивацију ученика а учење чини сврсисходним и смисленим. Главни елементи социоконструктивизма у онлајн образовању могу се сажети у његово виђење као друштвеног, рефлексивног, аутентичног, поступног и подржавајућег, прогресивног и искуственог процеса (Gillani, 2003; Holmes & Gardner, 2006).

Још једном дајемо илустрације у виду студентских коментара који осликавају њихово емоционално и когнитивно ангажовање у контексту израженог изношења (само)рефлексија које доприносе надограђивању теме која је обрађивана у разматрању јединици учења.

Коментар (С6): „...нагласила бих да ми се допада овај тип задатака као сам тип задатка (ЕП)... анализа и дубоко концентрисање на филм и то из педесетих година 20. века врло је неуобичајено (КП)... филм сам по себи има своју поенту и причу, али је мени ужасно тешко да тренутно оно што сам видела повежем са овим задатком, али ћу свакако покушати да дам нека мишљења и објашњења (СР)... најјаснији развој који ја могу видети јесте код лика који је монах, код кога у почетку видимо збуњеност и потпуно неверство... конструкција знања је очигледна у процесу где он као неко ко верује у људскост, хуманост и човекову доброту, апсолутно одбија да прихвати чињеницу да човек може учинити одређене радње... он толико верује у искреност људи да је сигуран да је немогуће да мртав човек слаже и да је његова прича сигурно тачна... верујем да и сама његова функција монаха има утицаја у његовом размишљању и веровању, па је стога и тежи процес покретања и одржања развоја и учења онога што је изван његовог психосоцијалног оквира... каснија дешавања јасно указују на процес конструктивне промене на релацији чврста вера у хуманост – сумња и преиспитивање – повратак вере... уз технологије доступне у 21. веку, можда не би дошло до овакве трансформације (ОИ)...“

Коментар (С7): „...филм и могућност или боље рећи нужност новог сценарија за садашњост само потврђују да се учење дешава у интеракцији са околином и другим људима, да је у великој мери зависно од тога, јер оно чему ћемо бити изложени, оно што ће утицати на наш когнитивни план, начин на који ћемо долазити до истине, зависи од околине у којој одрастамо, културе и људи који нас окружују, као и од средстава која су нам на располагању (КП)... да се није догодило убиство и да нису постојали људи који су реализовали тај догађај, сведоци не би били изложени таквом искуству и ништа се не би променило на њиховом сазнајном плану у том смислу, или да то није технолошки сиромашно окружење већ ово данас, да су постојала савремена средства за истрагу, промене на сазнајном плану би настајале истраживањем и долажењем до доказа и закључака помоћу тих средстава, а не на основу приче (СР)... промене на сазнајном плану започињу када осетимо да ситуација, догађај, појава изазивају когнитивни конфликт у нама, када нешто не можемо објаснити или уклопити у наше већ постојеће знање, ставове и уверења, када видимо да постоји нешто другачије од онога што смо ми мислили или нешто потпуно ново, са чим никада нисмо били суочени (ЕП)... започиње процес преиспитивања и размишљања о томе да бисмо прихватили ново искуство и како би се догодила промена... четири различите верзије једне исте приче потврђују да је знање, иако зависи од околине и других људи, властита конструкција сваке индивидуе, што не значи да не постоји један тачан одговор већ да неке исте ствари људи другачије тумаче, а то се дешава зато што имају другачија искуства која увек утичу на ново учење (ОИ)...“

Коментар (С8): „...мене је цео овај филм асоцирао на то како су људи егоистични и како се цео свет квари (ЕП, КП)... мада, на крају се ипак види промена код једног од ликова, која проистиче из реципроцитета учињеног недела... у дрвосечи видим промену, где он схвата да је погрешно, где чак жели да се брине и о детету које није његово, што је дело без икакве користи за њега, само људско дело (ОИ)... да се овај догађај не одвија у 12. него у 21. веку, мислим да би се промене дешавале на моралном

плану – како да неко испадне бољи у очима других, а све би било пласирано путем друштвених мрежа (CP)...“

Коментар (C9): „...осврнула бих се прво на технолошки аспект радње, тј. шта би се десило када би се радња реализовала у 21. веку... са напретком технологија, јако се лако прате човеково кретање и комуникација, из чега произилази да се мистични догађаји много лакше решавају него раније (CP, OI)... у контексту образовања, различите приче сведока и њихова убеђења су ме асоцирала на медијско спиновање и моћ медија да нам пласирају одређену причу на одређен начин, у зависности од тога шта се жели постићи (KP)... други људи, сведоци, колеге, наставници су увек ту, али намера није увек иста у образовном смислу (EP)...“

И у случају конструктивистичке теорије учења, дидактички материјал се показао као сврсисходан у остваривању постављених образовних исхода – елементи теорије су идентификовани, а демонстрирано је разумевање импликација те теорије на практичне примере. Савремена технологија се поново види као она која боји реалност, перцепцију и конструкцију значења која се придају опаженом, али и у овом случају се развој технике и технологије не види као пут ка достизању објективности већ као алат манипулације у рукама „егоистичних људи и поквареног света“.

Закључна разматрања

Употреба филма као образовног медија прошла је кроз неколико фаза: прво је имала стихијски и ванинституционални карактер, потом се обликује образовањем генерално, посебно дидактичко-методичким моментима институционалног образовања, а касније и сама обликује образовање својим уметничко-естетским квалитетима, уз прилагођавање образовним поставкама образовних институција. Посматрајући филм као универзално образовно средство (у складу са последњим поменутиим трендом), у раду смо представили резултате емпиријског, квалитативног истраживања реализованог захваљујући студентима друге и четврте године основних студија андрагогије који су похађали предмет *онлајн образовање ограслих* академске 2017/2018. године. Резултати до којих смо дошли недвосмислено показују да употреба филма као образовног медија подстиче емоционално и когнитивно побуђивање студената, имало оно позитиван или негативан предзнак; истрајност студената у реализацији задатка и коначном остварењу образовних циљева и исхода; интроспективност, која даље дефинише квалитет сазнајних увида, рефлексивност и саморефлексивност усмерених ка остваривању конкретних образовних циљева предефинисаних јединицама учења.

За крај, осврнућемо се још једном на резултате до којих смо дошли у оквиру јединице учења о *теоријама учења и онлајн образовање ограслих*. „Рашомон“ је успео да подстакне на размишљање све нас, дотакао нас је на различите начине, а као резултат покренутости искристалисале су се неке идеје о суштини начина на које учимо и учествујемо у онлајн образовном процесу. Сваки студентски коментар може се препознати у различитим концептуалним и теоријским оквирима, као што је свака теорија учења која је била у фокусу може видљива у коментарима студената.

Резултати истраживања указују на то да спој наших запажања, емоција, личних особина, саме ситуације креира нешто што је блиско нашој реалности и начину живљења, пре него стварној истини. То много говори о процесу учења и размишљања. У тај процес је неизбежно укључити наше навике и искуство, који дају главну ноту крајњем исходу. Све што се одиграва око нас тежимо да поједноставимо и прилагодимо себи, како бисмо то могли да разумемо и још више приближимо себи. Могло би да буде да је знање управо властита конструкција сваког појединца и да свако има другачије искуство, да људи другачије тумаче исте ствари и управо то утиче на конструкцију новог знања и учења. Кризе које долазе споља утичу на то, али стимулуси из околине, чак и они који су наизглед безначајни, делују на наше понашање. Чини нам се да у човеку који зна неку истину за коју сматра да и други треба да је знају постоји потреба да је подели – то доводи до олакшања (ако смо хуманистички настројени, вероваћемо да је то олакшање резултат схватања да смо човечанство учинили бољим). Кривица, самокритика, тежња да исправимо себе може бити снажан покретач учења и трансформације. Оно се дешава у интеракцији са околином и другим људима, а начин на који ћемо сазнавати истину условљен је окружењем у коме одрастамо, културом и људима који нас окружују, средствима којима располажемо. Промене на сазнајном плану започињу када ситуација, догађај, појава изазову когнитивну дисонанцу у нама, када нешто не можемо да објаснимо или уклопимо у наше већ постојеће знање, ставове и уверења, када видимо да постоји нешто другачије од онога што смо мислили или нешто потпуно ново, са чиме никада нисмо били суочени. На крају, делећи мишљење наших испитаника, можемо изразити оптимизам поводом даљег раста и развоја технологије која нуди потенцијал да се информације прочисте, уобличе и приближе сваком појединцу на оптималан и њему својствен начин, али и песимизам да технолошки потенцијал неће бити искоришћен у поменуте сврхе и бојазан да термин „манипулација“ добија нове синониме, у овом случају, термине „техника“ и „технологија“.

Литература

- 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.

Примљено: 27.02. 2022.

Коригована верзија примљена: 02. 04. 2022.

Прихваћено за штампу: 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 Миљковић

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,ощущения 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 Elregeb (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 (Elregeb, 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 Elregeb 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.

Потешкоће у настави на даљину на алжирским универзитетима: перспектива студената финансијског менаџмента

Мохамед Сеиф Един Буфалта

Одељење за менаџмент, Факултет за економију, трговину и науке о менаџменту,
Универзитет „Константин 2“, Ел Круб, Алжир

Зинелабидине Туиџени

Одељење за менаџмент, Факултет за економију, трговину и науке о менаџменту,
Универзитет у Ђиђелу, Ђиђел, Алжир

Апстракт Образовање на даљину је један од начина организовања образовања који се примењује на многим универзитетима, али је његова употреба као алтернатива традиционалном образовању изазов са којим се суочавају универзитети широм света. Циљ овог истраживања био је да се идентификују потешкоће са којима се суочавају студенти у образовању на даљину. Примењујући дескриптивну методологију, анкетирали смо 117 студената финансијског менаџмента Универзитета „Константин 2“ у Алжиру. Резултати истраживања указују на то да се студенти сусрећу са различитим техничким, финансијским, образовним и психолошким потешкоћама. Не постоје разлике у одговорима студената у односу на пол, дигиталне технологије које користе и ниво информатичких вештина.

Кључне речи: образовање на даљину, високошколско образовање, технички проблеми, образовне потешкоће, финансијске потешкоће, психолошке потешкоће.

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.*

Мogućност увођења почетног програма екстензивног читања у наставу руског језика у основне и средње школе у Србији

Лука Меденица¹

Катедра за славистику, Филолошки факултет, Универзитет у Београду, Београд, Србија

Апстракт *Значај екстензивног читања на усвајање руског језика у Републици Србији није истражен у довољној мери. Циљ рада је да утврдимо у којој фази школовања је најсверсходније увести почетни програм екстензивног читања у наставу руског језика као другој страни, узимајући у обзир особености усвајања руског језика као инословенског. За потребе истраживања осмислили смо уџбеник који би требало да нам укаже на то у којој фази школовања просечан ученик може да чита савремену лектуру нивоа А1. Истраживањем је обухваћено 148 ученика, односно 77 ученика седмог и осмог разреда основних школа и 71 ученик првог и другог разреда гимназија и средњих стручних школа. Истраживање је спроведено у фебруару и марту 2021. године. За статистичку анализу резултата коришћен је програм JASP, а за обраду података мере дескриптивне статистике и Пирсонов продукт-момент коефицијенциј корелације. Резултати истраживања недвосмислено указују на могућност увођења почетног програма екстензивног читања и у основне и у средње школе, имајући у виду да смо доказали да ове узрасне категорије ученика могу разумети савремену лектуру и да је сматрају занимљивом.*

Кључне речи: *екстензивно читање, савремена лектура, руски језик, други страни језик.*

Увод

Инпут у настави и усвајању језика има велики значај. Под инпутом се обично подразумева објективан и физички мерљив садржај којем је особа изложена аудитивно и визуелно (Carroll, 1999; Medenica, 2021). Крешен сматра да особа усваја језик једино када разуме садржај прилива (Krashen, 1985). Тај аутор наглашава значај оптималног инпута, односно инпута који је пре свега разумљив, изузетно занимљив, богат и обилан. Осим хипотезе разумљивог инпута, Крешен (Krashen, 1985) својом теоријом о усвајању страног језика обухвата још четири хипотезе: хипотезу усвајања и учења, хипотезу афективног

¹ luka.medenica@fil.bg.ac.rs

филтера, хипотезу природног редоследа и хипотезу монитора. У каснијим радовима аутор се све више бави утицајем читања на усвајање страног језика (Krashen, 2004; Krashen et al., 2017; Renandya et al., 2019), а нарочито читањем из забаве, те хипотеза разумљивог инпута значајно доприноси популаризацији екстензивног читања у настави страних језика.

Интензивним читањем детаљно се анализира текст и оно се често примењује у савременој настави руског језика у Србији. Текстови у уџбеницима руског језика за основну школу и средње школе које је одобрило Министарство просвете, науке и технолошког развоја углавном су намењени интензивном читању, то јест обрађују се на часу обухватајући детаљно читање, превођење и анализу, са акцентом на граматику, лексику и сл. С друге стране, како истиче Веринг (Waring, 2011), приликом екстензивног читања у настави страног језика примаран фокус је на поруци текста, односно на значењу. Екстензивно читање се обично реализује ван учионице – ученик код куће самостално чита адаптиране и/или оригиналне текстове на страном језику. Неретко се за потребе програма екстензивног читања издваја део часа за индивидуално читање како би наставник могао да прати да ли су ученици одабрали књигу одговарајуће тежине, како напредују и сл.

Читање на страном језику

Криза читања на матерњем језику веома је значајно питање за друштва и образовне системе у свету и код нас. Не само да актуелност теме не јењава, већ се сматра да је то питање можда још потребније размотрити у ери убрзаног технолошког напретка који утиче на промену у навикама корисника у вези с читањем (Stevanović i sar., 2020). Аутори истичу како су читалачке навике суштински важан аспект за креирање функционално писменог друштва, а оне постају све важније у савременом окружењу непрестаних технолошких промена (Ibid.). „А како су читалачке компетенције на матерњем и страном језику повезане“ (Durbaba, 2011: 179), питање читалачких навика на свим страним језицима изузетно је значајно, посебно за језике који су саставни део нашег образовног система.

Кончаревић (Končarević, 2004) истиче општедруштвени значај вештине читања на страном језику и сматра да је овладавање читањем у условима изван аутентичне говорне средине знатно лакше него усмено и писано изражавање и разумевање говора.

„У настави страних језика која се изводи у складу са принципима комуникативне методе, ученицима се у највећем броју случајева препушта да текстове читају у себи, из разлога што се на тај начин тексту приступа онако како би се читао у свакодневном животу“ (Durbaba, 2011: 182). „Иако је општи циљ наставе читања на страном језику оспособљавање за реално читање у практичне сврхе“ (Končarević, 2004: 210), Дурбаба (Durbaba, 2011) сматра да се аутентичност језичког материјала у одређеним контекстима може схватити као отежавајућа околност. Тако се за потребе програма екстензивног читања на почетним нивоима учења страног језика користи степенована лектира, специјално састављени или адаптирани језички материјали различитих жанрова.

Деј и Бамфорд (Day & Bamford, 2002) наводе десет принципа екстензивног читања који су полазиште за увођење програма екстензивног читања у наставу страних језика

широм света: материјал за читање је једноставан, обухвата широк спектар тема, ученик сам бира шта ће читати и чита што је више могуће, сврха читања је углавном повезана за задовољством, чита се великом брзином, ученик чита у тишини и својим темпом, а наставник помаже ученицима да одаберу одговарајућу књигу, наставник је модел.

Имајући у виду те принципе, веома је значајно питање тежине језичког материјала, односно да ученик одреди ниво задовољавајућег разумевања текста. Хју и Нејшн (Hu & Nation, 2000) испитивали су однос између броја непознатих речи у тексту и постигнућа у разумевању прочитаног у енглеском језику као страном. Аутори су закључили да 90% и 95% покривености текста не даје задовољавајуће резултате у разумевању прочитаног већ да у тексту мора бити чак 98% познатих речи да би се текст адекватно разумео. Тај закључак се сматра основним мерилом за одређивање адекватне тежине језичког материјала и препоручује се као параметар за програме екстензивног читања (Nation & Waring, 2019).

Аутори (Hu & Nation, 2000) закључили су да 90% покривености текста не даје добре резултате у разумевању прочитаног јер је изузетно мали број испитаника постигао адекватно разумевање, док је са 95% покривености текста нешто већи број испитаника постигао адекватно разумевање текста, али аутори сматрају да тај број испитаника није био задовољавајући. Због тога препоручују да број познатих речи у тексту мора бити чак 98%. Имајући то у виду, било нам је нарочито важно да се на списку који је понуђен студентима нађу и књиге које ће бити разумљиве и оним студентима који још увек нису у могућности да читају руске класике на изворном језику, већ то чине на српском, због великог броја непознатих речи у оригиналним делима.

Ниво сложености текста на руском језику могуће је одредити помоћу програма „Текстометр“, дигиталног алата за слободну употребу (Laposhina et al., 2018). Тај програм пружа могућност анализе текстова до 10.000 речи и даје кориснику информације о тежини, али и многе друге корисне чињенице о тексту. Тако, у контексту сложености језичког материјала, аутори тог дигиталног ресурса тежину текста одређују на скали Заједничког европског референтног оквира за језике (од А1 до Ц2), затим бројчано, а осим тога тексту додељују додатну ознаку: почетни, средњи и напредни степен сложености сваког нивоа. Осим тога, програм пружа податак о лексичкој разноликости, односно о броју јединствених речи, то јест речи које се у тексту сусрећу само једном, док статистички податак о лексичким минимумима обухвата податке о томе колико процената текста обухватају лексички минимуми одређеног нивоа. Поврх тога, корисник добија списак речи анализираних текста које не припадају лексичком минимуму одређеног нивоа. Званични документ државног стандарда за руски језик као страни даје препоруку о количини непознатих речи у тексту, а тај број износи 2–3% за ниво А1 (Laposhina & Lebedeva, 2021), што се подудара са налазима заговорника програма екстензивног читања (Nation & Waring, 2019).

Увод у проблем истраживања

Као увод у главно истраживање, крајем 2020. године једним онлајн упитником покушали смо да утврдимо да ли је ученицима у Србији у школским библиотекама већ

доступна степенована лектира на руском језику и, ако јесте, у којој мери. За прикупљање података о доступности руских књига у школским библиотекама коришћена је техника анкетирања. За потребе истраживања осмишљен је онлајн упитник који су попуњавали наставници и професори руског језика у Србији. Испитаници су наводили назив школе, број ученика који уче руски језик у тој школи, број и врсту књига које поседује школска библиотека. Истраживањем је обухваћено око 2800 ученика у 23 школе широм Србије, при чему су свесно изостављени Београд, Нови Сад и Ниш, где постоје библиотеке у одговарајућим факултетима и руским центрима. На први поглед, резултати су задовољавајући. Истраживање је показало да око 1530 ученика у пет основних и четири средње школе има приступ руским књигама у својим школским библиотекама, док око 1270 ученика у 13 основних и једној средњој школи нема ту могућност. Међутим, детаљнија анализа указује на следеће. У две основне школе се наводи да су то књиге неупотребљиве у настави (руски класици, синтакса руског језика и сл.), библиотека једне основне школе има само пет књига, од којих се речници користе у настави, а две збирке задатака у додатном раду са ученицима. Једна средња школа има само уџбенике руског језика који се и користе у настави, што значи да само пет школа има нешто већи број издања на руском језику, односно свега је 17% ученика ($N = 485$) којима је доступан нешто већи број књига. У тим школама су заступљена оригинална књижевна дела, једнојезични и двојезични речници, уџбеници и приручници за учење језика, граматике и сл. Како је за читање руских дела у оригиналу потребан висок ниво знања језика, намеће се питање да ли (и у којем проценту) ученици којима су књиге доступне у школским библиотекама могу да их користе за екстензивно читање. Занимљиво је да студенти Филолошког факултета Универзитета у Београду у просеку на другој години студија могу да читају текстове нивоа Б1 (Medenica & Alekseeva, 2021). Уколико се узме у обзир да Веринг (Waring, 2011) препоручује да се приликом покретања програма екстензивног читања за почетак обезбеди по једна књига за сваког ученика, јасно је да је за потребе таквог програма неопходно снабдети школске библиотеке степенованом лектиром, односно књигама које библиотеке у овом тренутку не поседују. Међутим, треба истаћи да су адаптирани материјали, за учење руског језика на нашим просторима, постојали у хрестоматијама, књигама за читање и другим наставним средствима. У савременој настави руског језика ти материјали се или не користе или се користе врло ретко. Доступност тих књига је такође значајно питање. Књига под насловом *Я самостоятельно читаю* (Miljković, 1976) садржи руске текстове за основну школу. У предговору се истиче да су текстови намењени ученицима седмог и осмог разреда основне школе јер се осећа потреба за допунским читањем. Аутор такође истиче да су прозни текстови већином поједностављени, скраћени и прилагођени учениковом речнику. Ова и сличне књиге могу се употребити у програмима екстензивног читања.

Из свега наведеног може се закључити да школске библиотеке обухваћене истраживањем у својим фондовима немају степеновану лектуру и да у овом тренутку професори руског језика широм Србије нису у могућности да покрену програм екстензивног читања на основу фонда школске библиотеке. Дакле, искључиво се у градовима у којима постоје руски центри и факултетске библиотеке можда могу покренути програми екстензивног читања без додатног опремања школске библиотеке. Међутим,

отежавајућа околност може бити чињеница да се школе често налазе далеко од тих библиотека и да деца нису у могућности да их редовно посећују, те се поставља питање изводљивости програма екстензивног читања на овај начин. Може се препоручити да се за потребе програма екстензивног читања на школском узрасту обезбеде књиге за школске библиотеке.

Методолошки оквир истраживања

На основу детаљније анализе принципа Деја и Бамфорда (Day & Bamford, 2002) и изнетих теоријских поставки можемо закључити да ученицима треба понудити за читање велики број наслова који су им занимљиви и разумљиви. Из праксе је познато да веома мали број ученика у току свог школовања може достићи фонд речи који им омогућује да читају руску књижевност у оригиналу, па је у савременој настави страног језика популарна степенована лектира, која се увелико користи у програмима екстензивног читања (Nation & Waring, 2019). Овим истраживањем ћемо покушати да одгонетнемо у којој фази школовања је најсврсисходније увести програм екстензивног читања у настави руског језика као другог страног, односно у којој фази школовања је степенована лектира за ниво А1 ученицима занимљива и разумљива. Иако се у истраживањима која се баве екстензивним читањем мерењу занимљивости текста не посвећује велика пажња, сматрамо да је за наш рад то питање важно из разлога што се увођење програма екстензивног читања у наставу руског језика у Србији тек узима у разматрање те је значајно установити да ли је нашим ученицима занимљив језички материјал који је доступан на тржишту и који, евентуално, поседује и нуди библиотечки фонд доступан наставницима и ученицима.

Дакле, циљ истраживања је да утврдимо у којој фази школовања је најсврсисходније увести почетни програм екстензивног читања у наставу руског језика као другог страног у Србији, а узимајући у обзир особености усвајања руског језика као инословенског, како би се школе могле упустити у обогаћивање, попуњавање и обнављање својих библиотечких фондова одговарајућом степенованом лектиром и другим књигама ради покретања програма.

Технике, инструменти и узорак

Ради постизања циља истраживања, за потребе нашег рада осмислили смо и дизајнирали упитник који би требало да нам покаже у којој фази школовања просечан ученик може да чита степеновану лектуру нивоа А1, то јест у којем узрасту је доступна степенована лектира ученику разумљива и занимљива. Да бисмо расветлили то важно питање, одлучили смо да на основу доступне степеноване лектире тог нивоа ученицима понудимо три текста која испитаник треба да прочита, одреди њихову занимљивост и укаже на број непознатих речи тако што ће их подвући или заокружити. Имајући у виду да савремене технологије пружају могућност одређивања тежине текста, сва три текста су пре спроведеног истраживања проверена путем алата „Текстометр“ како би се обезбедило да су на нивоу који је неопходан за потребе овог истраживања.

Први текст је фрагмент степеноване лектире *Очень простые истории* (Кабуяк, 2019):
Меня зовут Мигель. 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.

Програм класификује овај фрагмент као текст нивоа 0,8, конкретније као А1. Текст садржи 155 речи, односно 27 реченица. У тексту је 81 јединствена реч. Осим тога, лексички минимум А1 нивоа обухвата 83% текста, лексички минимум А2 нивоа обухвата 89% текста. Издавач је поменути степеновану лектуру окарактерисао као књигу нивоа А1–А2, при чему треба узети у обзир да смо у програму анализирали само фрагмент књиге, што не значи да се тежина не би нивелисала на нивоу читаве књиге. Осим тога, аутор књиге нуди на маргини превод следећих речи: *сѝройный, дизайнер, йляж, бар, рояль, неудачник, йойбнушь, дуэль, анонимное, обманывайшь, нейравда*. Међутим, у анкети смо свесно изоставили превод како бисмо могли што објективније да утврдимо број непознатих речи за испитаника, узимајући у обзир особености изучавања руског језика као инословенског. Већ унапред можемо претпоставити да ће речи као што су *нейравда, бар, дизайнер* бити познате ученицима у Србији због њихове сличности са еквивалентима из матерњег језика.

Други текст је фрагмент степеноване лектире *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.

Програм класификује овај фрагмент као текст нивоа 1,2, конкретније као почетни А2. Текст садржи 162 речи, 25 реченица и 83 јединствене речи. Осим тога, лексички минимум А1 нивоа обухвата 79% текста, лексички минимум А2 нивоа 86% текста. Издавач наводи да је материјал прилагођен нивоу А1 и намењен деци сународника који живе у иностранству, билингвалној деци и ученицима школа за националне мањине. Аутор ове степеноване лектире курзивом обележава речи које би читалац требало да пронађе у речнику пре читања текста: *скала, сїряїайїсья, бояїсья, смело, вернуїсья, смеяїсья, молния, освещайїсья, заблудиїсья, исїуайїсья*. Међутим, свесно нисмо упутили ученике на речник нити смо у анкети дали превод тих речи како бисмо могли што објективније да утврдимо број непознатих речи за испитаника, узимајући у обзир особености изучавања руског језика као инословенског.

Трећи текст није фрагмент степеноване лектире већ представља допринос аутора рада као покушај да се доступна степенована лектира обогати текстовима које би сами наставници могли да пишу за потребе програма екстензивног читања:

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.

Програм класификује овај текст као ниво 0,5, односно као А1 ниво. Текст садржи 153 речи, 31 реченицу и 71 јединствену реч. Лексички минимум А1 нивоа обухвата чак 98% текста.

Осим тога што су обележавали број непознатих речи, испитаници су оценама од 0 до 10 одређивали занимљивост сваког од три понуђена текста. Како нам је основни

циљ да утврдимо да ли је ученику разумљива и занимљива степенова лектира доступна на тржишту, сматрамо да овако дизајниран упитник представља ефикасан мерни инструмент.

Истраживањем је обухваћено 148 испитаника, односно 77 ученика седмог и осмог разреда основних школа и 71 ученик првог и другог разреда гимназија и средњих стручних школа из неколико градова (Београд, Бајина Башта, Прокупље). Ученици су анонимно попуњавали упитник и добровољно учествовали у истраживању. Истраживање је спроведено у фебруару и марту 2021. године, у периоду када је настава у тим школама реализована непосредно.

Резултати истраживања

Тежина текста

Ради бољег разумевања резултата истраживања, испитанике смо поделили у четири групе према узрасту, а резултате анализирали за сваку групу понаособ. Статистичка анализа је спроведена у програму JASP (верзија 0.14.1), а за обраду података коришћене су мере дескриптивне статистике (проценти, аритметичка средина, стандардна девијација) и Пирсонов продукт-момент коефицијент корелације.

Седми разред основне школе

Групу је чинило 30 испитаника. Резултати су показали да је ученицима био најтежи други текст ($M = 7,613$, $SD = 4,005$), затим први текст ($M = 3,937$, $SD = 2,492$), док је најједноставнији био трећи ($M = 2,112$, $SD = 1,671$). Други текст је изазвао посебну пажњу јер су резултати показали да нико од испитаника није могао да га чита на задовољавајућем нивоу, то јест да се текст чита у најбољем случају са 2,4% непознатих речи.

Осми разред основне школе

У истраживању је учествовало 47 ученика осмог разреда и, као и у седмом разреду, други текст је по проценту непознатих речи у просеку био најтежи ($M = 3,979$, $SD = 3,559$). Следи први текст ($M = 2,349$, $SD = 1,982$), а трећи текст је био најједноставнији ($M = 1,111$, $SD = 1,132$). Описани параметри су дати у Табели 2.

Први разред средње стручне школе и гимназије

Групу је чинио 21 испитаник, а ученици су текстове распоредили по тежини на исти начин као и претходне групе. Дакле, најтежи је био други текст ($M = 3,498$, $SD = 2,040$), следи први текст ($M = 2,336$, $SD = 1,391$) и на крају трећи текст ($M = 1,088$, $SD = 0,886$). На основу података у Табели 2 можемо закључити да је стандардна девијација доста нижа у поређењу с две претходне групе ученика.

Други разред средње стручне школе и гимназије

У овој групи је учествовало 50 испитаника, ученика другог разреда средњих стручних школа и гимназија. Средња вредност непознатих речи у процентима била је још нижа него у претходне групе и износила је 1,9% за други текст, 1,5% за први и свега 0,4% за трећи ($M = 1,963, SD = 1,639$; $M = 1,588, SD = 1,298$ и $M = 0,470, SD = 0,661$ респективно). Потоње вредности јасно сведоче о још мањем одступању од аритметичке средине.

Занимљивост текстова

Осим тежине текста, ученици су оцењивали и занимљивост текста оценама од 0 до 10. Подаци из Табеле 1 показују да је трећи текст био најзанимљивији ученицима, и укупно и за сваки разред понаособ. Следи први текст, који је незнатно слабије оцењен од трећег, а најмање занимљив је најтежи текст, текст број два.

Табела 1
Мишљења ученика о занимљивости одабраних шекспирових

Текст 1				
Разред	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
Текст 2				
Разред	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
Текст 3				
Разред	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

Ови резултати су нас навели да помоћу Пирсоновог коефицијента корелације покушамо да одредимо да ли је за високе оцене заслужна тежина текста или не. У просеку је за први текст код свих испитаника корелација била веома ниска ($r = -.189$,

$p = .022$), за други текст је у просеку корелација била највиша ($r = -.296, p < .001$), док за трећи корелација није статистички значајна ($r = -.085, p = .303$). Интересантно је да у статистичким поређењима корелација није прелазила коефицијент од 0,3, што сведочи да број непознатих речи није значајно утицао на занимљивост текстова које смо истраживали. Забележили смо везе слабе или изузетно слабе јачине, па можемо констатовати да тежина није значајно утицала на то колико је текст ученицима занимљив, али је ипак утицала на редослед, о чему сведоче показатељи, те је најједноставнији текст и најзанимљивији, а најтежи текст у просеку и најмање интересантан. Важно је напоменути да је у свакој групи испитаника постојао одређени број ученика који су текст оценили максималним оценама (9 и 10), што сведочи да су великом броју ученика наведени текстови занимљиви. Тако је, без обзира на чињеницу да корелација између оцене и тежине није висока, чак 45% испитаника најједноставнији текст оценило највишим оценама, 34% ученика је исто учинило за други по тежини текст, а 16% њих је тако оценило најтежи.

Дискусија

Можемо констатовати да су резултати показали како је просечан број непознатих речи од седмог разреда основних до другог разреда средњих школа све мањи, без изузетка и независно од текста. У Табели 2 су приказани обједињени статистички параметри.

Табела 2

Упоредни приказ одговора ученика о засиуљености нејознајних речи у одабраним шексјовима

Текст 1				
Разред	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
Текст 2				
Разред	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
Текст 3				
Разред	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

Детаљна анализа тих резултата наводи нас на закључак да је најмања разлика у броју непознатих речи између испитаника осмог разреда и првог разреда гимназија и средњих школа. Исто тако, јаз између седмог и осмог разреда је већи него између првог и другог разреда гимназија и средњих школа.

Можемо закључити да је ученицима седмог разреда веома тешко да читају текстове нивоа А2, тежине 1,2 ($M = 7,613, SD = 4,005$), док им је текст нивоа А1, тежине 0,5, у просеку довољно разумљив да га читају на задовољавајућем нивоу ($M = 2,112, SD = 1,671$). У осмом разреду бележимо знатно боље резултате. Текстови тежине 0,5 имају у просеку свега 1,1% непознатих речи и релативно мало одступање ($SD = 1,1$). Текстови тежине 0,8 (А1) ипак су нешто тежи, с просечним процентом непознатих речи од 2,3%. Први разред се незнатно разликује од осмог, док у другом разреду у текстовима тежине 1,2 бележимо у просеку оквирно 2% непознатих речи, а у текстовима тежине 0,5 у просеку свега око 0,5% непознатих речи и мало одступање ($SD = 0,7$). Пирсонов коефицијент корелације указао нам је и на чињеницу да је за текстове тежине 1,2 негативна корелација ниска ($r = -.296, p = < .001$), за текстове тежине 0,8 изузетно ниска, а за текстове тежине 0,5 није статистички значајна. Ти подаци сведоче о малом утицају тежине текста на његову занимљивост. Такође, чак 45% испитаника сматра да је трећи текст веома занимљив, 34% је идентично одредило први текст, а свега 16% други, што нам указује на то да велики број ученика понуђене текстове сматра изузетно занимљивим. Дакле, резултати истраживања недвосмислено показују да се почетни програми екстензивног читања могу уводити и у завршне разреде основне школе и у средње школе и гимназије. Сматрамо да смо успели да докажемо да ученицима можемо понудити степенувану лектуру која им је занимљива и коју могу читати на задовољавајућем нивоу. Питање опремања библиотека степенуваном лектуром може бити највећа препрека увођењу програма екстензивног читања, имајући у виду да смо установили како професори руског језика нису у могућности да покрену програм екстензивног читања на основу постојећих фондова школских библиотека. Степенуване лектуре нема у понуди код издавача у Србији, те би се она пре свега морала наручивати из Русије или набављати уз помоћ институција, организација и/или удружења која се баве промоцијом и популаризацијом руског језика и културе.

Закључак

Циљ нашег рада је био да одредимо у којој фази школовања је најсврхисходније увести почетни програм екстензивног читања у наставу руског језика као другог страног, при чему смо узимали у обзир особености усвајања руског језика као инословенског. Резултати истраживања недвосмислено указују на могућност увођења почетног програма екстензивног читања и у завршне разреде основне школе и у средње школе, имајући у виду да смо доказали да се ученицима може понудити занимљива степенувана лектура коју су способни да разумеју. Међутим, утврдили смо да постоји велики јаз између ученика седмог и осмог разреда, па предлажемо евентуално увођење методе TPRS (енг. Teaching Proficiency through Reading and Storytelling) у пети и/или шести разред како би се тај јаз премостио, а увођење програма екстензивног

читања у седми разред јер, према истраживању, ученици седмог разреда у просеку могу читати текстове тежине 0,5 (A1) на задовољавајућем нивоу. Употреба методе TPRS првенствено би се односила на повећање разумљивог инпута на руском језику, односно интеракцију са ученицима у заједничком креирању једноставних и кратких прича које ученици затим и читају. С друге стране, у средње школе и гимназије може се директно уводити програм екстензивног читања, с тим што треба обезбедити више нивоа степеноване лектире (A1 и A2), с обзиром на то да смо код ученика другог разреда забележили висок проценат познатих речи у тексту тежине почетног нивоа A2. Такође, степеновану лектуру наставници могу допунити ауторским текстовима помоћу „Текстометра“, програма за утврђивање језичког нивоа и тежине текста. Сматрамо да би се наставници који се одлуче за имплементацију програма екстензивног читања у наставу руског језика умногоме могли ослонити на постојеће препоруке (Day & Bamford, 2002; Nation & Waring, 2019), прилагајући поједине аспекте особеностима наставе руског језика код нас.

Узимајући у обзир актуелни Наставни план и програм, циљеве учења у настави страних језика у Србији, али и отежано учење језика због релативно малог фонда часова, положаја руског језика у односу на друге стране језике и велики број ученика у одељењу, имплементација програма екстензивног читања у наставни програм делује као веома смислен корак у настави руског језика као другог страног у Србији, а све са циљем бржег и успешнијег усвајања руског језика и промоције целоживотне љубави према читању, која, сматра Санакор (Sanacore, 2000), треба да буде један од најважнијих циљева у школама.

Ограничења истраживања се огледају у чињеницама да су радом обухваћени искључиво писани материјали нивоа A1 и A2 и да су пандемијски услови наставе могли утицати на резултате истраживања.

Литература

- 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 praska 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). *Ochen' prostyle istorii, A1-A2*. ООО 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 Cep*, 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 самостоятельно читаю. Руски tekstovi za osnovnu školu, 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 „KLASSINOE 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.

Примљено: 10. 10. 2021.

Коригована верзија примљена: 01. 03. 2022.

Прихваћено за штампу: 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.

Ефекти пројектног учења о климатским променама

Оља Маричић¹

Катедра за природне науке и менаџмент у образовању, Педагошки факултет
у Сомбору, Универзитет у Новом Саду, Сомбор, Србија

Ивана Петковић

Основна школа „Доситеј Обрадовић“, Крушевац, Србија

Апстракт

Проблем овог истраживања је проналажење начина да се актуелно питање климатских промена приближи ученицима раношколској узрасној са циљем да се утврди однос пројектно обликоване наставе и развоја ученичких компетенција и посматрања у овој области. Пројектна настава је реализована у трајању од два месеца, у оквиру факултетивне, еколошке секције, коју је похађало 30 ученика четвртог разреда основне школе. Иницијална и финална знања ученика о климатским променама утврђена су применом природно обликованог теста. Подаци о вредновању ученичког рада и праћењу њиховог ангажовања прикупљени су путем контролних листица за праћење развоја и праћење ученичких компетенција (истраживачке, сарадничке и личне), а мишљење ученика о реализованом пројекту помоћу уједињеника. Добијени резултати указују на пораст посматрања ученика из области еколошких садржаја, а они сами позитивно оцењују своја искуства. Систематским посматрањем је уочен развој бројних способности ученика. Од три категорије, током пројекта је уочен највећи напредак у категорији истраживачких, док је он слабије изражен у друге две категорије, што упућује на закључак да су за њихов развој потребни дуже време и чешћа примена пројекта у наставној пракси.

Кључне речи: пројектна настава, разредна настава, компетенције ученика, климатске промене, еколошка секција.

Увод

Прави одабир одговарајућих образовних стратегија и наставних метода које ће се примењивати у наставном процесу недвосмислено ће се позитивно одразити на постигнућа ученика и њихове компетенције. „Компетенције се састоје од интегрисаних знања, умења, ставова и вредности и обухватају све оно што је потребно особи за

¹ olja.maricic@pef.uns.ac.rs

ефикасну интеракцију са физичким, социјалним и културним окружењем. Компетентна особа је самостална, способна да усмери пажњу и планира, оријентисана на будућност, прилагодљива на промене, има осећај одговорности, посвећена је раду и верује у могућност да самостално или са другима може довести до промена“ (Haste, 2005, према: Antić i sar., 2015: 617). Како је у европској, али и домаћој образовној пракси примећено да су природне науке непопуларне међу ученицима виших разреда основне школе (Adamov i sar., 2013), настојано је да се проблем превазиђе осавремењавањем наставног процеса применом савремених приступа у раду са ученицима (проблемска, пројектна, истраживачка настава). „Поред редовне наставе поменути савремени приступи могу се применити и у оквиру секција као посебног вида организације ваннаставних активности. Оне треба да омогуће свим ученицима, а не искључиво талентованима, да задовоље своје потребе и остваре своје потенцијале. Добро осмишљене и организоване ваннаставе активности (секције) омогућавају деци да развију низ компетенција (социјалних, когнитивних, моторичких) да ставе у функцију своје знање и искуство и уживају у трагању за новим, да хране своју незаситу радозналост, да се друже, креирају и забављају. Оне подстичу развој самопоуздања и самопоштовања, дају деци осећај компетентности и постигнућа“ (Dževlan i Jakovljević, 2016: 8). Један од важнијих циљева образовног система данас јесте да омогући ученицима да буду део процеса у коме они самостално долазе до информација и да подстакне ученике да науче да стварају нова знања коришћењем постојећих (Bošnjak i sar., 2013). Могући начин да се то постигне јесте примена пројектно обликоване наставе која је утемељена на изазовним и покретачким питањима која ученике укључују у процес решавања проблема и доношења одлука (Thomas, 2000).

Из бројних дефиниција пројектно заснованог учења и многих варијација на тему критеријума шта чини прихватљив пројекат (David, 2008), може се издвојити оно што је заједничко за све њих, а то је да пројектни задатак мора бити у форми истраживања, да тема истраживања обједињује различите области и подразумева кооперативно учење. У основи пројектне наставе налази се истраживачко учење засновано на истраживању на основу конструктивистичког приступа са наглашеном активношћу ученика који постављају питања, раде заједно, бирају и тумаче изворе, прикупљају информације и анализирају их (Greenwood et al., 2020). Пројекат је замишљен као серија активности која може трајати од неколико недеља до више месеци и треба да садржи елементе истраживања, где ученици проналазе изворе информација и сарађују у раду. У разредној настави је пожељно да пројекти буду интердисциплинарни, при чему учитељи пружају помоћ у проналажењу информација и формулисању питања и идеја те подстичу и усмеравају дискусију (Bošnjak, 2015). Свим врстама пројектата у настави заједничко је да задате проблеме ученици активно и што самосталније решавају (Maričić, 2014). Осим потребе за знањем и развојем компетенција, треба нагласити и важност јавног представљања резултата као подједнако важног елемента сваке пројектно обликоване наставе.

Три основне етапе пројектно обликоване наставе су почетак, развијање и затварање пројекта. Ово је седам кључних карактеристика пројекта (Barell, 2010; Grant, 2002; Larmer & Mergendoller, 2010):

1. Желим да знам (уводни догађај или сидро) – увод и основне информације обликоване тако да побуде интересовање ученика.
2. Водеће питање – изазовно је, усмерава пројекат и омогућава ученицима да потпуно разумеју његов смисао. Омогућава проширење и повезивање са суштином онога што желимо да ученици науче.
3. Ученички глас и избор – уважавање ученичких идеја приликом дефинисања проблема, одабира начина истраживања и представљања решења.
4. Компетенције за 21. век – развијају се сарадња, комуникација, критичко мишљење и коришћење савремених технологија.
5. Истраживање – ученици постављају питања, истражују, откривају одговоре, наилазе на нова питања и траже одговоре на њих.
6. Евалуација и самоевалуација – развој способности евалуације и самоевалуације путем задатих критеријума који олакшавају поменуте процесе.
7. Јавно представљање резултата – подстицај ученицима да се више ангажују, да постигну већи квалитет и задовоље потребу да резултате уложеног рада и енергије јавно поделе са другима (Curtis, 2002).

Пројектним учењем ученици се стављају у сам центар наставног процеса, чиме се јачају њихово самопоуздање и предузимљивост, подстичу радозналост и усмереност на решавање реалних животних проблема. Рад на пројектима помаже ученицима да користе своје способности, да упознају своје потенцијале и одаберу чиме би желели да се баве, што повећава њихову унутрашњу мотивацију (Вошњак *і* *сар.*, 2013).

Примена пројектне наставе утиче и на промену саме улоге учитеља, те он уместо искључивог преносиоца знања постаје медијатор, односно посредник између науке и ученика (Obradović *і* Rančić, 2015). Таквим начинима рада наставник ствара климу радозналости и пропитивања, омогућава ученицима да својим реакцијама и одговорима усмеравају ток наставног процеса, а истовремено тражи од њих да размишљају о питањима која би могли поставити о теми, те на тај начин подстиче дискусију (Вошњак *і* *сар.*, 2013: 263).

Значај пројектне наставе препознат је и у нашем образовном законодавству па је школске 2019/2020. године пројектна настава уведена као обавезан облик образовно-васпитног рада у разредној настави (један час седмично, са фондом од 36 часова годишње). Нажалост, пројектна настава је укинута као предмет већ 2020/2021. године, иако је као метода и даље заступљена у наставном процесу.

Досадашња истраживања

Поједини аутори су у својим истраживањима потврдили позитиван утицај пројектне наставе на сарадњу међу ученицима и њихову даљу мотивацију за учењем (Baser *et al.*, 2017; Kaldi *et al.*, 2011; Kovačić *і* *сар.*, 2018; Song, 2020), али и на повећање постигнућа ученика посебно у почетној настави природних наука (Cakici *і* Turkmen, 2013; Chen *і* Yang, 2019; Ergül *і* Karginb 2014; Kizkapan *і* Bektas, 2017; Kovačić *і* *сар.*, 2018). Иако су резултати истраживања (Cakici *і* Turkmen, 2013) потврдили позитивне

ефекте пројектне у поређењу са традиционалном наставом, који су видљиви само у порасту постигнућа ученика из области природних наука (конкретно на садржаје о звуку у разредној настави), исто истраживање је показало и да пројектна настава није утицала на измену ставова ученика према природним наукама (мишљење ученика је непромењено). Друга студија је показала да интеграција технологије у наставни процес заснован на пројектима може побољшати самоефикасност и изградити позитиван став ученика управо о учењу заснованом на пројектима (Bilgi et al., 2015), док примена пројектне наставе са мобилном технологијом побољшава разумевање и примену научних концепата (Wijayati et al., 2019). Досадашња истраживања показују да пројектно учење може ефикасно да побољша вештину креативног размишљања ученика у почетној настави природних наука, али и вештину комуникације управо кроз организацију рада у групама у којима су ученици усмерени једни на друге и успешност самог пројекта зависи од њихове међусобне сарадње, начина комуницирања и решавања проблема са којима се сусрећу (Putri et al., 2019).

Методологија

Као проблем овог истраживања поставља се питање како се актуелне теме попут феномена климатских промена могу приближити ученицима раног основношколског узраста. Како је у претходном делу рада већ наглашено да је у настави природних наука неопходно што чешће примењивати стратегије које захтевају самостално истраживање ученика, примена пројектне наставе може бити један од прикладних начина за постизање тог циља.

Предмет истраживања су ефекти примене пројектно обликоване наставе на садржаје о климатским променама. Припремљени модел пројекта је реализован са ученицима четвртог разреда, остваривањем предвиђеног програма еколошке секције, односно наставних тема које се односе на климатске промене. Ефекти примене те наставне стратегије проверени су праћењем развоја ученичких компетенција, али и компарацијом постигнућа остварених на тесту пре и након реализације пројекта.

Циљ истраживања је анализа ефеката примене пројектно обликоване наставе, као једне од савремених наставних стратегија, у почетној настави природних наука. Приказана је квалитативна анализа развоја и унапређења ученичких компетенција – истраживачких, сарадничких и личних (прилагођено према: Mushla & Mushla, 2009) и компарација постигнућа у процесу реализације наставног садржаја о климатским променама. На основу дефинисаног циља постављена је истраживачка хипотеза и из ње изведене потхипотезе.

Основна хипотеза (H_0) и алтернативна хипотеза (H_a) гласе:

(H_0): Пројектно обликована настава неће утицати на повећање истраживачких, сарадничких и личних компетенција ученика, на постигнућа из области еколошких садржаја, као ни на мотивацију ученика.

(H_a): Пројектно обликована настава ће утицати на повећање истраживачких, сарадничких и личних компетенција ученика, на постигнућа из области еколошких садржаја и на мотивацију ученика.

Подхипотезе:

- (Х1): Након примене пројектно обликоване наставе очекује се повећање ученичких постигнућа на садржајима о климатским променама.
- (Х2): Након примене пројектно обликоване наставе очекује се развој истраживачких, сарадничких и личних компетенција.
- (Х3): Након примене пројектно обликоване наставе очекује се пораст мотивације ученика за пројектно учење.

Методе истраживања и инструменти

У истраживању су примењене дескриптивна и компаративна метода. Подаци релевантни за истраживање прикупљени су помоћу теста знања (иницијално и финално тестирање ученика о климатским променама – прилог 1), контролне листе компетенција (прилог 2) и упитника (мишљење ученика о реализованом пројекту – прилог 3). Упитници су осмишљени за потребе истраживања и састојали су се од питања отвореног типа, помоћу којих су испитани ставови ученика о пројектно обликованој настави, тежини захтева и евентуалним идејама за будуће пројекте. Подаци за процену постигнућа ученика добијени су спровођењем иницијалног и финалног теста. Контролна листа за праћење развоја и примене ученичких компетенција током пројекта преузета је од аутора Мушла и Мушла (Mushla & Mushla, 2009) и прилагођена примени конкретног пројекта.

Узорак чине 30 ученика четвртог разреда Основне школе „Доситеј Обрадовић“ из Крушевца, који похађају еколошку секцију по сопственом избору и из различитих су одељења.

Ток истраживања

Истраживачке активности су трајале два месеца, у другом полугодишту школске 2016/2017. године. Пројекат је трајао 10 школских часова, од 21. фебруара до 21. априла 2017. године. Прва два часа представљала су увод у пројекат, наредних шест часова реализовано је самостално истраживање ученика уз консултације са наставником, док су на последња два часа ученици презентовали резултате и евалуирали успешност самог пројекта. За дан представљања резултата истраживања одабран је 21. април 2017. године – Дан планете Земље. На првом сусрету извршено је иницијално тестирање, при чему је испитано ученичко познавање теме пројекта. Завршетак пројекта (последња два часа) реализован је презентацијом резултата и финалним тестирањем, којим је омогућен увид у евентуалну промену ученичког знања стеченог током пројекта. Током трајања пројекта наставник је пратио ученичко ангажовање попуњавањем контролне листе компетенција. На тај начин је добијен општи утисак о сваком ученику појединачно, његовом ангажовању и заинтересованости за рад. За процес праћења и контроле ученичких компетенција употребљена је контролна листа компетенција (прилог 2). Након сваког сусрета или консултације са ученицима наставник је бележио свој утисак о напредовању ученика (П – потребно побољшање, 3 – задовољавајуће, И –

изузетно). Састанци су, након иницијалног тестирања, организовани једном недељно. Свака група се, зависно од теме коју су одабрали, консултовала са наставником у вези са тачношћу прикупљених података и даљим корацима у истраживању. Како су задаци по групама били различити, ученици су имали прилике да развију своје компетенције различитим начинима рада, према личним афинитетима.

Праћене компетенције се могу поделити у три категорије:

- истраживачке (разуме проблем, прикупља потребне податке, одбацује непотребне податке, организује податке, анализира податке, проналази везе, објашњава резултате усмено, објашњава резултате писмено, користи логику);
- сарадничке (сарађује, подржава чланове групе, дели идеје са другима, слуша идеје других) и
- личне (држи се задатка, упоран/на је, испољава креативност, исказује ентузијазам, испољава самопоуздање – (прилагођено према: Mushla & Mushla, 2009).

Те категорије су омогућиле да се компетенције групишу, прате и анализирају током пројекта. Будући да пројектна настава подстиче на учење (критичко мишљење, истраживање, решавање проблема и креативност), тимски рад (комуникација и сарадња), дигиталне и личне компетенције (прилагодљивост, иницијатива, одговорност...), а то су уједно према OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) и компетенције за 21. век, аутори истраживања су праћене компетенције логички груписали у три категорије (истраживачке, сарадничке и личне).

Мотивациони час, којим је започет сам пројекат, садржао је краће, уводно наставничково предавање о основним појмовима који су у вези са темом пројекта (уз коришћење видео-снимака). Након тога се развила дискусија у којој су дефинисани основни правци даљег истраживања (опште теоријске информације о феномену климатских промена, угрожене биљне и животињске врсте, анкетање одраслих, анализа чланака у научнопопуларним часописима, демонстрирање негативних утицаја температурних промена применом ученичких експеримената, ликовни и литерарни приказ сегмената проучаване теме). Ученици су подељени у седам радних група, према личним афинитетима, што је уједно у складу са поменутиим елементима кључним за успешну реализацију пројектно обликоване наставе.

Задатак прве групе био је да изради пано на којем су ученици представили опште теоријске информације о феномену климатских промена, а задатак друге групе је такође био да изради пано, али са приказом појединачних биљних и животињских врста које су директно угрожене негативним утицајем климатских промена. Трећа група се бавила прикупљањем података (помоћу упитника) о информисаности одраслих (чланови породице ученика) о феномену климатских промена. Четврта група је истраживала учесталост тема о климатским променама у научнопопуларним часописима (примереним узрасту ученика четвртог разреда). Претраживали су часописе који су међу вршњацима популарни, између осталог: *Мали забавник*, *Полиџикин забавник* и *National Geographic Srbija*. Експериментално демонстрирање негативних утицаја температурних промена у атмосфери на топлење континенталног и океанског леда био је задатак пете групе ученика. Ученици су применом једноставних експеримената запажали штетан утицај повећане концентрације угљен-диоксида у атмосфери на

интензивнији ефекат стаклене баште, који доприноси све већем глобалном загревању и бржем топљењу континенталног леда. Приказивањем узрока и последица климатских промена на живот путем ликовних радова бавили су се ученици шесте групе, којима је очување планете Земље и њених богатстава био главни мотив у приказу идеја. Ученици чланови седме групе своје импресије и научна сазнања о климатским променама представили су литерарним радовима на тему „Климатске промене“, али и драмским дијалогом чија је садржина прилагођена теми пројекта и помоћу којег су публици представили неке од еколошких термина који имају везе са феноменом климатских промена (озон, ултраљубичасти сунчеви зраци, пожељно понашање током сунчаних дана и слично). У предвиђеном року, ученици су припремили своје радове и представили их својим вршњацима који нису чланови еколошке секције.

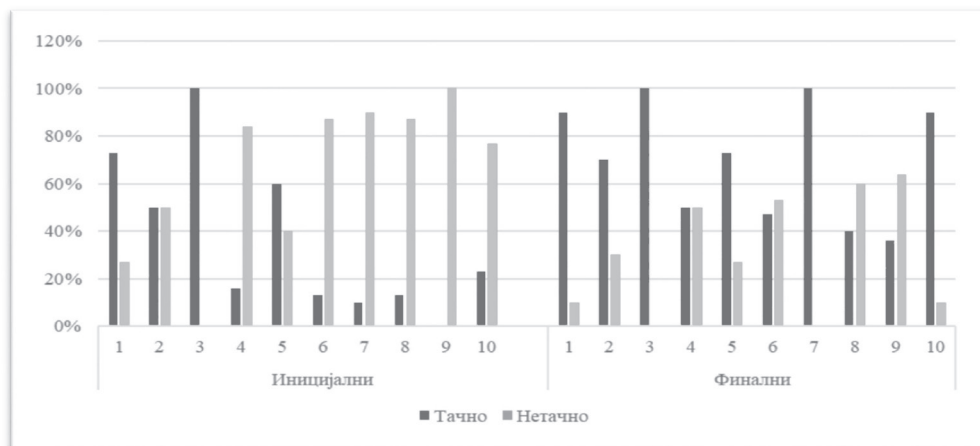
Резултати истраживања са дискусијом

Резултати примене пројекта у настави анализирани су поређењем постигнућа ученика након иницијалног и финалног тестирања. Оба теста су била идентичне садржине, садржала су десет питања отвореног типа у вези са основним појмовима о климатским променама (клима, озон, климатске промене, ефекат стаклене баште, глобално загревање, обновљиви и необновљиви извори енергије – прилог 1) са циљем да се помоћу њих утврди евентуалан пораст ученичких постигнућа након реализације пројекта у вези са климатским променама. С обзиром на то да су питања била отвореног типа, вредноване су тачност, прецизност и свеобухватност датих одговора.

Увидом у резултате добијене на иницијалном и финалном тестирању, представљене на Графикону 1, уочава се да су ученици и пре реализације били упознати са појединим појмовима и процесима повезаним са феноменима климатских промена, али и да је број феномена које разумеју и број ученика који их разуме знатно повећан након реализованог пројекта.

Графикон 1

Фреквенција одговора ученика на иницијалном и финалном тјесту



Анализа иницијалног и финалног тестирања јасно приказује успешност примене пројектне наставе. Појмови који су саставни део теме о климатским променама попут климе, озона, стаклене баште, сунчевог зрачења у знатној мери су разјашњени ученицима након реализованог пројекта. Такви резултати су у складу са налазима метаанализе (Gijbels et al., 2005) којом је утврђено да ученици након пројектног учења чак за 30% боље разумеју појмове. Знање стечено током пројекта ученици су показали својим смисленим одговорима. Сам ток реализације истраживања додатно је фокусирао њихову пажњу и утицао на конкретан напредак. Истраживања показују да се пројектним учењем подстиче дубље разумевање, односно подиже ниво појмовне анализе разумевања начела и удубљивања у материју и критичког размишљања (Grant, 2002; Marzano, 2007; Strobel & van Barneveld, 2008).

Приказани резултати добијени иницијалним и финалним тестирањем указују на евидентан напредак у сазнањима ученика о климатским променама. Запажа се процентуални пораст тачних одговора за сва питања на финалном тестирању, у поређењу са резултатима добијеним на иницијалном тестирању. Такав резултат није неочекиван јер су и нека ранија истраживања показала да путем истраживачког приступа програмским садржајима, путем једноставних ученичких огледа, уз стално преиспитивање знања и међусобну вршњачку дискусију, ученици могу у кратком временском периоду стећи знатно квалитетнија знања у поређењу са традиционалним приступом (Вошњак Степановић, Роровић и Бранковић, 2018). Најјучљивије разлике у одговорима ученика пре и након реализације пројекта добијене су на 2, 7. и 10. питање. На основу добијених резултата прихвата се потхипотеза (H1): Након примене пројектно обликоване наставе очекује се повећање ученичких постигнућа на садржајима о климатским променама.

За процес праћења и контроле ученичких компетенција употребљена је контролна листа компетенција (прилог 2). Како су задаци по групама били различити, ученици су имали прилике да развију своје компетенције различитим начинима рада, према личним афинитетима. За сваку компетенцију, током сваког сусрета, зависно од ангажовања ученика, наставник је бележио једну од предвиђених процена, а то су: изузетно, задовољавајуће и потребно побољшање (добијени подаци приказани су у Табели 1; на основу њих уочавамо испољавање, али и развијање одређених компетенција ученика током трајања пројекта). Већина ученика је на самом почетку пројекта требало да побољша компетенције из категорије истраживачких. За време пројекта, доминантнија је била оцена „задовољавајуће“, да би пред крај пројекта најчешћа оцена била „изузетно“. Узроци таквог резултата свакако се могу тражити у чињеници да ученици још увек нису довољно навикнути на пројектну наставу.

Табела 1

Приказ сумираних белешки праћења ученичких компетенција по категоријама

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
ИСТРАЖИВАЧКЕ	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
САРАДНИЧКЕ	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
ЛИЧНЕ	27	81	42	17	97	36	11	93	46	11	94	45	12	77	61	10	76	54

У категорији сарадничких компетенција бележи се врло благ пораст у корист оцене „изузетно“. Примећује се незнатно смањење оцене „потребно побољшање“ и „задовољавајуће“ од почетка до краја пројекта. Ти подаци нам говоре да ученици немају изражене сарадничке компетенције. Разлог томе може бити устаљена пракса њихових учитеља да не користе често групни облик рада, али и неповерење и неодговорност појединаца према осталим члановима групе, што је шири друштвени проблем.

У категорији личних компетенција бележи се променљив статус (Табела 1). Запажени су пад оцене „потребно побољшање“, са незнатним растом пред сам крај пројекта, и високе вредности оцене „задовољавајуће“ на самом почетку пројекта, док је касније евидентан пад ових вредности. Забележен је благи пад оцене „изузетно“ на почетку пројекта, затим раст, да би се на последњим консултацијама поново показао благи пад. То нам показује да су пажња и интересовање ученика током пројекта варирали.

Ненавикнутим на истраживачки рад, ученицима су у појединим фазама пројекта недостајали подстицај и охрабривање наставника да пројекат изведу до краја. Закључујемо да је ученицима на почетку пројекта било потребно више подршке наставника како би стекли сигурност и исказали позитиван став према истраживању. То потврђује потребу за свеобухватнијом и учесталијом применом истраживачког учења (као битног сегмента пројектно обликоване наставе) у разредној настави (Вошњак *i sar.*, 2016). Генерално посматрано, ученици током целог пројекта личне компетенције нису успели да изразе до оцене „изузетно“. Разлози могу бити несналажење у истраживачком процесу, несигурност у своја постигнућа, низак ниво концентрације, недостатак креативности. Такви показатељи нас усмеравају на следеће закључке: ученици позитивно реагују на иновацију у настави, спремни су да сарађују и да се ангажују као део тима, али немају довољно сигурности да изразе своју креативност и своје идеје. Добијени резултати потврђују другу потхипотезу (X2) која гласи: Након примене пројектно обликоване наставе очекује се развој истраживачких, сарадничких и личних компетенција. Најизраженији је напредак компетенција из категорије истраживачких, следи категорија компетенција које се односе на склоност ка тимском раду, док је развој личних компетенција најслабије изражен.

Након презентације резултата пред вршњацима и финалног тестирања, ученици су анкетирани о њиховим утисцима и запажањима о реализованој пројектној настави (њихов општи утисак о пројектној настави, како су се снашли у таквом начину рада, колико је тај вид реализације наставе за њих био интересантан, олакшавајући или отежавајући). Анализом врсте и учесталости ученичких одговора на питања у упитнику (прилог 3) добијени су следећи резултати. Доминирало је позитивно мишљење ученика о реализованом пројекту које ученици описују као занимљив, другачији, „не-досадан“, необичан. Већина ученика није била у стању да издвоји посебно занимљиву активност, тврдећи да им је све занимљиво, а само неколицина је као изразито занимљиво издвојила рад у групи и извођење експеримената. Није било негативних реакција на спроведене активности, осим неколико примедби на тежину задатака, иако је већина ученика на последње питање о тежини пројектних задатака одговорила одрично (задаци им нису били тешки). На питање која је група најбоље обавила свој задатак, већина се изјаснила да је то група која је осмислила и извела драмски текст.

Добијени одговори не показују да ли је томе заиста допринео само квалитет или је значајна и допадљивост драмске форме. Резултати упитника указују и на свест ученика да је могуће квалитетније реализовати пројектне активности. Упркос мотивацији и задовољству реализованим пројектом, ученици на овом узрасту већином нису били у стању да предложи тему неког будућег пројекта, а и оних неколико изнетих предлога (пројекат о цвећу, здравој храни и водама у нашем крају) указује на недостатак капацитета да се осмисли неки специфичнији и оригиналнији пројекат.

Резултати показују да су ученици овим видом учења веома задовољни и да су до одређене мере способни да евалуирају рад других и самоевалуирају сопствени. Ти налази су у сагласју и са налазима сличних истраживања у којима су запажени мотивација ученика и позитиван став према оваквом начину рада (Kovačić i sar., 2018). Одабрана тема о климатским променама као свеprisутном проблему у свакодневном животу могла је додатно да допринесе задовољству и мотивацији ученика. На то упућују бројна истраживања у којима се издвајају управо ова два доминантна аспекта пројектног учења: позитиван утицај пројектне наставе на мотивацију и жељу ученика да обаве постављени задатак (Barell, 2010; Belland et al., 2009; Grant, 2002) и придавање значаја њиховом раду и њима самима у решавању реалних животних проблема (Barell, 2010; Baron, 2011; Grant, 2002). Добијени резултати потврђују трећу хипотезу (H3) која гласи: Након примене пројектно обликоване наставе очекује се пораст мотивације ученика за пројектно учење.

На основу добијених резултата и прихваћених потхипотеза, одбацује се основна хипотеза (H0) и прихвата алтернативна (Hа), која гласи: Пројектно обликована настава ће утицати на повећање истраживачких, сарадничких и личних компетенција ученика, на постигнућа из области еколошких садржаја и на мотивацију ученика.

Закључак

Нижи разреди основне школе прави су узраст када треба деловати и усмеравати ученике на целоживотно формирање ставова о очувању наше планете и стварање позитивних еколошких навика. Тема о климатским променама била је довољно актуелна да задовољи знатижељу ученика четвртог разреда основне школе. Тема им је у почетку била врло нејасна, али је већ након мотивационог часа атмосфера измењена и ученици су били заинтересовани и спремни за истраживање. На самом почетку пројекта ученици су спроведеним иницијалним тестирањем били суочени са сопственим незнањем или нејасноћама, што је већину мотивисало да трага за одговорима и објашњењима. Додатна мотивација је постигнута и након одгледаних научнопопуларних видео-садржаја, али и уз пратеће предавање наставника. Њихова ангажованост поткрепљена је могућношћу да слободно бирају начин и тему истраживања, али како је тај сегмент захтевао изражене личне компетенције попут самопоуздања и креативности, запажена је извесна доза несналажења ученика. Узрок се може огледати у новом и непознатом начину обраде наставног садржаја, у поређењу са традиционалним приступом, са наглашеном пасивношћу ученика у наставном процесу, који, нажалост, и

даље доминира у домаћој наставној пракси. Ток истраживања је одржавао пажњу и интересовање ученика. Ученици су се одазивали консултацијама, иако нису подједнако одговорно испуњавали своје обавезе у групи. Ипак, може се сматрати да је свака група свој задатак извршила према очекивању и у договору са наставником. Представљање резултата ученичког истраживања за све учеснике је била својеврсна новина, делом због начина рада и теме истраживања, делом због презентовања пред вршњацима.

Систематским посматрањем је уочено да су ученици развили низ компетенција. Од три категорије компетенција, током пројекта је највеће побољшање постигнуто у категорији истраживачких. То показује да су ученици вољни да самостално истражују и то у дужем периоду. Друге две категорије компетенција, тимски рад и личне компетенције, могу се подићи на виши ниво једино чешћом применом пројектне наставе. На тај начин би ученици постали свесни да тимски рад олакшава учење и чини га ефикаснијим и забавнијим. Такав метод рада ојачава самопоуздање ученика, омогућава им самопроцену знања и постигнућа и доприноси усвајању примењивог и сврсисходног, функционалног знања.

Попут примера који је обрађен у овом раду, иновације у настави је могуће реализовати и додатним радом, на пример, у секцијама. На тај начин је група ученика усмерена на исту тему и има иста интересовања. Наставник има могућност да истражи своје способности у примени нове наставне методе, а да притом изађе из оквира предвиђених наставних јединица и одабере тему која ће ученицима бити довољно интересантна и инспиративна.

Уз истицање предности овог истраживања, не треба занемарити ни његова ограничења. Једно од ограничења је првенствено мали узорак, који би, уколико би се повећао у сврху спровођења новог истраживања, сигурно допринео прецизнијем извођењу конкретних закључака о доприносима пројектно обликоване наставе на постигнућа ученика, али и развој њихових истраживачких, сарадничких и личних компетенција.

Будућа истраживања би требало усмерити на континуирано реализовање пројеката у настави од најранијег узраста (предшколског и раног основношколског узраста) како би се детаљније испитали утицаји њихове примене на развој пожељних способности ученика. Увођење нових образовних стратегија у наставу, једини је начин да ученици развију све компетенције неопходне у савременом друштву. Да би се такве промене догодиле, требало би учинити значајне кораке, пре свега, у образовању учитеља. Добијени резултати имају и практичну примену, те могу послужити учитељима као пример добре праксе и подстаћи их на иновацију наставног процеса. Пример пројектно обликоване наставе представљене у овом раду послужиће као идеја учитељима како да њиховом применом (или применом сличних које ће самостално креирати) осавремене наставни процес.

Генерални закључак овог истраживања је да пројектно обликована настава омогућава ангажовање ученика, мисаоно их активира, доприноси порасту њихових постигнућа, али и развоју бројних компетенција које су (уз стечена знања) изузетно значајне за развој личности ученика и развој компетенција неопходних за даљи процес школовања.

Литература

- 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., & Karginb, 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. Cvjetičanin (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 Leadreship*, 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 integrisanih 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://tecfu.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>

Примљено: 03.04. 2021.

Коригована верзија примљена: 06. 12. 2021.

Прихваћено за штампу: 20. 01. 2022.

Прилози

Прилог 1

Пишања за иницијално и финално шесстирање ученика

1.	Шта је клима?
2.	Шта је озон?
3.	Да ли Сунчево зрачење може бити штетно за живи свет на Земљи?
4.	Објасни шта значи „глобално загревање“.
5.	Зашто изворе енергије делимо на обновљиве и необновљиве?
6.	Објасни ефекат „стаклене баште“.
7.	Да ли си икада чуо/ла за феномен климатских промена?
8.	Шта знаш о климатским променама?
9.	Наведи узроке и последице климатских промена.
10.	Како човек може да ублажи ефекте климатских промена?

Прилог 2

Контролна листа компетенција

КОНТРОЛНА ЛИСТА КОМПЕТЕНЦИЈА									
Име ученика:									
Назив пројекта:									
Легенда: И – изузетно З – задовољавајуће П – потребно побољшање									
Компетенције:	Датуми								
Разуме проблем									
Прикупља потребне податке									
Одбацује непотребне податке									
Организује податке									
Анализира податке									
Проналази везе									
Објашњава резултате усмено									
Објашњава резултате писмено									
Користи логику									
Сарађује									
Подржава чланове групе									
Дели идеје са другима									
Слуша идеје других									
Држи се задатака									
Упоран/на је									
Испољава креативност									
Исказује ентузијазам									
Испољава самопоуздање									

(Mushla & Mushla, 2009)

Прилог 3

Уџбеник (мишљење ученика о реализованом пројекту)

1. Како је твоје мишљење о пројекту?
2. Да ли ти се нека активност током реализације пројекта посебно свидела и ако јесте зашто?
3. Да ли постоји активност која ти се током реализације пројекта није свидела и, ако постоји, објасни зашто?
4. Која група је, према твом мишљењу, најбоље обавила свој пројектни задатак?
5. Да ли сматраш да си могао/ла боље да одрадиш неке задатаке?
6. Да ли имаш идеју о неком новом пројекту?
7. Да ли је пројектни задатак за тебе био тежак или си са лакоћом обавио своје задужење? Објасни одговор.
8. Да ли би поново учествовао/ла у неком пројектном задатку?

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 Маричић

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.*

Повезаност физичких способности ученика осмог разреда основне школе са спортско-специфичним вештинама у настави физичког васпитања

Дејан Миленковић¹

Факултет за спорт, Универзитет „Унион – Никола Тесла“, Београд

Апстракт Да би се остварила квалитетнија настава физичког васпитања, ученици треба да буду укључени у разноврсне спортивске активности које унапређују ниво физичких способности и основних моторичких вештина, с обзиром на то да постоји позитиван трансфер између спортивно-специфичних и основних моторичких вештина чије формирање значајно зависи од нивоа физичких способности. Ово истраживање је имало циљ да утврди повезаност између физичких способности и спортивно-специфичних вештина код ученика осмог разреда основне школе. Такође, требало је утврдити и разлике у посматраним варијаблама у односу на пол. Укључено је учествовало 60 ученика осмог разреда основне школе (дечаци N = 28, девојчице N = 32). Ниво физичких способности процењен је батеријом тестова (Modified agility „Т“ test, Illinois agility run test, синхронска брзина на 20 м, бацање медицинке са труди клечећи, 10x5 метара синхронског штрчања), док је за спортивно-специфичне вештине употребљен полигон спортиста (технички елементи фудбала и кошарке). Осим дескриптивне статистике, употребљени су једнофакторска анализа варијансе за утврђивање ефекта пола на резултате у физичким способностима и спортивно-специфичним моторичким вештинама и Пирсонов коефицијент корелације за однос између физичких способности и спортивно-специфичних вештина посматрано у односу на укупан узорак и у односу на пол. Резултати указују на значајну повезаност спортиста физичких способности и спортивно-специфичних вештина ученика осмог разреда основне школе. Када се говори о разликама у резултатима према полу, значајности постоје у свим варијаблама.

Кључне речи: физичко васпитање, полигон, ученици, спорти.

Увод

Спорт је доминантан садржај програма наставе физичког васпитања и код нас и у свету. Спортске активности као део физичког васпитања веома су популарне код ученика (Hill & Hannon, 2008; Smith & St. Pierre, 2009) због изразитог степена уживања

¹ dejan.milenkovic@fzs.edu.rs

током учествовања (Gerdin & Pringle, 2017), које подстиче жељу ученика за даљим и обимнијим ангажовањем у физичкој активности и у наставном и у ваннаставном облику (Wallhead et al., 2013). Часови физичког васпитања доминантно спортске садржине утичу и на развој морфофункционалних (Prontenko et al., 2020) и физичких способности (Ward et al., 2017). Истраживања показују да у програмима физичког васпитања у којима доминирају спортске активности ученици исказују видљивије ангажовање и више уживају у раду (Spittle & Byrne, 2009; Wallhead et al., 2014) јер такви програми, уколико их наставник физичког васпитања ефикасно спроведе, имају потенцијал да подстакну јачу мотивацију ученика за часове физичког васпитања, стварајући окружење које ће допринети самопобољшању, могућности избора и једнакости међу ученицима (Wallhead & Ntoumanis, 2004).

Наставници заснивају своје часове на унапређењу спортско-специфичних вештина као основу наставе физичког васпитања (Pill, 2009). Спортско-специфичне вештине су технике спортова и спортских дисциплина за чије савладавање треба поседовати базичне моторичке вештине (локомоторне и манипулативне) и њихову комбинацију, што наставу физичког васпитања чини местом на коме се пружа могућност савладавања и усавршавања великог броја таквих вештина са циљем унапређивања моторичког статуса ученика (Milenković, 2021). Овладавање тим вештинама у настави физичког васпитања представља сложен и захтеван процес, за који су потребни време, довољно уложеног напора, стручан и организован рад (Kolovelonis & Goudas, 2013). Спортски садржаји у физичком васпитању унапређују спортско-специфичне вештине, знање о правилима спорта, ефикасност развоја кроз игру и омогућавају ученицима да се науче спортском бонтону учествовањем у спортском такмичењу (Као, 2019). Досадашња истраживања (Hastie et al., 2011; Wallhead & O'Sullivan, 2005) доказала су да спортски садржаји у настави физичког васпитања доприносе развоју моторичких вештина и тактичког знања, унапређењу физичких способности, развоју друштвене компоненте личности и формирању ставова и вредности ученика.

Један од начина за ефикасно увежбавање спортско-специфичних вештина у физичком васпитању јесу и полигони, чија је основна карактеристика јединствена вежба са више задатака за извршавање (Višnjić i sar., 2004). Примењују се са циљем да се реализују и усвоје моторичке активности сложеног карактера са више различитих радних места, са циљем извођења моторичких активности на разним справама и са разним реквизитима, без паузе, уз брже или спорије континуирано кретање од задатка до задатка (Rašidagić i sar., 2016). Примена полигона даје велике могућности наставнику физичког васпитања у креативном аспекту организације часова и представља освежење у наставном процесу јер је могуће осмислити врло интересантне и динамичне вежбе и задатке као саставне делове полигона, а у исто време и врло корисне за унапређивање спортско-техничког образовања и развоја физичких способности (Milenković, 2021). Полигон се може користити за побољшање и проверу физичке спремности, усавршавање кретних вештина, за спровођење такмичарских и забавно-рекреативних активности (Gadžić, 2019). Судећи према истраживањима, полигони дају резултате у развоју моторичких вештина (Marinković et al., 2016), функционалног капацитета (Bekić et al., 2017); значајно су повезани са резултатима у физичким способностима ученика средње школе (Milenković & Stanojević, 2013) и побољшању моторичких способности

деце млађег школског узраста (Pavlović i sar., 2018); доприносе интензификацији рада током часа физичког и здравственог васпитања (Džibrčić i sar., 2017). Може се рећи да су полигони врло ефективни, поготово у физичком васпитању, и да имају важан физички и ментални утицај на децу (Pora et al., 2019).

Методологија истраживања

Циљ истраживања

Ово истраживање има циљ да утврди повезаност између физичких способности и спортско-специфичних вештина код ученика осмог разреда основне школе. Такође, треба утврдити и разлике у посматраним варијаблама у односу на пол.

Узорак истраживања

Узорак испитаника обухвата 60 ученика осмог разреда основне школе, и то 28 дечака и 32 девојчице (Табела 1). Сви испитаници просечне старости 14,84 ($\pm 0,68$) година (дечаци 14,76 [$\pm 0,86$]; девојчице 14,89 [$\pm 0,54$]) редовно похађају наставу физичког васпитања. Истраживање је организовано у складу са препорукама за клиничка истраживања које је дала Светска здравствена организација у Хелсиншкој декларацији (WMA, 2013).

Методе, технике и мерни инструменти

Ово истраживање спада у емпиријско, конфирмативно истраживање трансверзалног карактера, у коме је употребљена статистичка метода којом су подаци прикупљени, класификовани и обрађени, а затим табеларно приказани, интерпретирани и анализирани.

Што се тиче технике мерења, употребљено је тестирање на основу батерије дијагностичких тестова којима је процењиван ниво физичких способности, док је за процену спортско-специфичних вештина коришћен полигон спортских игара.

Физичке способности

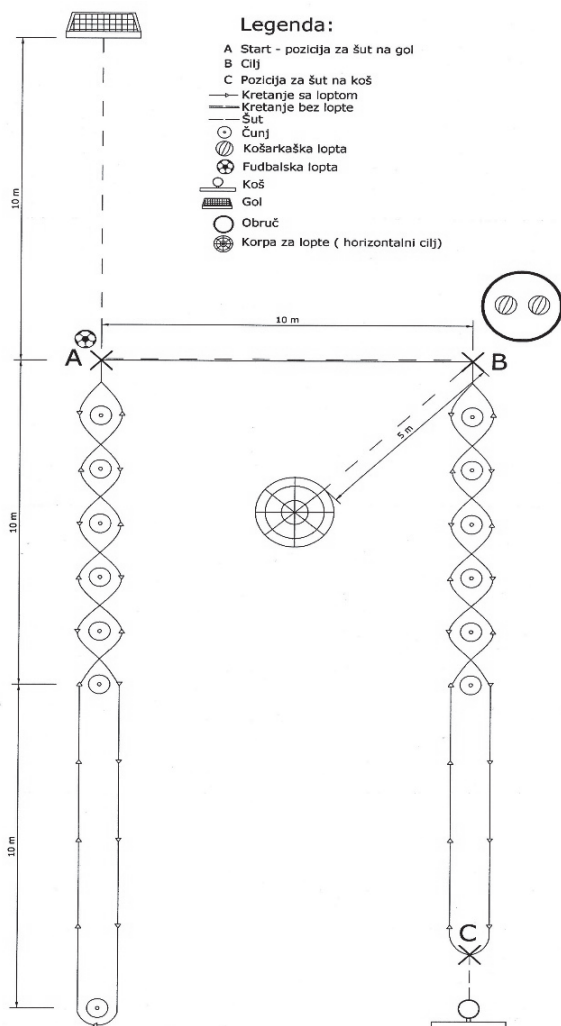
У тестирању је употребљено пет тестова (Tepend Sports) за које је досадашњим истраживањима утврђено да су поуздани и валидни за процену физичких способности (тестови агилности, брзине и експлозивне снаге):

- *Modified agility „T“ (MAT) test* (Sassi et al., 2009);
- *Illinois agility run test* (Hachana et al., 2014; Kutlu et al., 2017);
- *сиринџерска брзина на 20 m* (Altmann et al., 2019);
- *бацање медицинке са јруги сивојећу (3 kg) – Standing Medicine Ball Throw* (Stockbrugger & Haennel, 2001);
- *10x5 метара сиринџерској шрчања – 10x5 Shuttle Test* (Boddington et al., 2001).

Полигон сјорџских циџара

Полигон је први пут употребљен у истраживању Миленковића и Станојевића (Milenković & Stanojević, 2013) са децом старијег школског узраста. Састављен је од техничких елемената кошарке и фудбала који се односе на манипулацију лоптом и ситуационо-моторичку прецизност. Активности су криволинијско (слалом) и праволинијско вођење фудбалске лопте, прецизност погађања вертикалног циља фудбалском лоптом, криволинијско (слалом) и праволинијско вођење кошаркашке лопте, прецизност погађања хоризонталног циља кошаркашком лоптом додавањем и шутом.

Графикон 1
Полигон сјорџских циџара



Најомена: према: Milenković & Stanojević, 2013

Опис тока вежбања на полигону спортских игара. Из почетне позиције (тачка А) ученик/ца изводи криволинијско кретање између чуњева (слалом) са фудбалском лоптом у дужини од 10 метара. Након тога наставља праволинијским кретањем до следећег чуња, који је удаљен 10 метара, обилази око њега и враћа се истим путем и истим врстама кретања (праволинијски и криволинијски) до тачке А, са које шутира на мали фудбалски гол димензија 1,5 x 0,5 метара. У наставку, ученик/ца се креће без лопте до тачке Б, узима из обруча прву кошаркашку лопту и обема рукама (техника додавања са груди) гађа хоризонтални циљ (корпа за лопте) удаљен пет метара. Након тога, из обруча узима другу кошаркашку лопту и са њом изводи најпре, криволинијско кретање између чуњева, а затим и праволинијско кретање до коша на који изводи шут са тачке Ц. Поново узима лопта са којом је изведен шут и враћа се истим путем и истим врстама кретања (праволинијски и криволинијски) до тачке Б, која представља циљ. За сваки промашај циља (гол, кош, корпа) додају се по две секунде на укупно време. За погрешно урађен задатак (погрешно кретање, рушење чуња, обилажење чуња са погрешне стране и др.) додаје се по једна секунда на укупно време.

Процедура тестирања

Тестирање је извршено у физкултурној сали и на отвореним школским теренима за време часа физичког васпитања. Будући да су тестирања део редовне наставе физичког васпитања сваке школске године, ученици су генерално имали искуства са таквом процедуром. Ипак, недељу дана пре иницијалног тестирања, ученици су са својим наставником испробали све тестове који су касније били коришћени, са циљем да се осигура тачност спровођења. Два дана раније организовано је и једно пробно тестирање да би ученици били припремљени на комплетну процедуру главног тестирања. Пред свако тестирање обављено је загревање у трајању од 15 минута. Сваки од тестова поновљен је три пута, па је за даљу анализу узета најбоља вредност. Након завршетка извођења сваког теста и пре преласка на следећи, постојао је период одмора од 5–8 минута да би се избегли негативни ефекти на тестирање проузроковани замором. Тестирање на полигону спортских игара обављено је следећег дана.

Статистичка анализа

Осим дескриптивних параметара ($Mean \pm St.Dev$) за све варијабле, употребљена је једнофакторска анализа варијансе (*one-way ANOVA*) за утврђивање ефекта пола на резултате у физичким способностима и спортско-специфичним моторичким вештинама. Употребљен је и Пирсонов коефицијент корелације (*Pearson product-moment correlation coefficient*) да би се утврдио однос између физичких способности и спортско-специфичних вештина. Пирсонов коефицијент корелације може се интерпретирати као *effect size* и указује на јачину односа између две варијабле. Према Коеновом схватању (Cohen, 1988), коефицијент корелације од .10 и више сматра се слабом или малом корелацијом, од .30 и више представља умерену корелацију, а од .50 или више јаку или велику корелацију. За обраду података коришћен је статистички пакет SPSS v. 22.0 (IBM SPSS Statistics). Статистичка значајност установљена је на нивоима $p \leq 0,05$ и $p \leq 0,01$.

Приказ и анализа резултата

У наредном поглављу приказани су добијени резултати истраживања (Табеле 1 и 2), њихова интерпретација и анализа. У Табели 1 дати су дескриптивни подаци свих варијабли овог истраживања, представљени укупно и према полу. Варијабле чине резултат полигона спортских игара (ПСИ) и тестове физичких способности (Modified agility „Т“ (MAT) test, Illinois agility run test, принтерска брзина на 20m, бацање медицинке са груди клечећи и 10 x 5 метара спринтерског трчања).

Табела 1

Основна статистика (Mean±St.Dev) и разлике између дечака и девојчица

	Укупно (n = 60)	Дечаки (n = 28)	Девојчице (n = 32)
Узраст (г)	14,84 (±0,68)	14,76 (±0,86)	14,89 (±0,54)
ПСИ (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)
Спринтерска брзина на 20 m (s)	3,81 (±2,32)	3,59 (±1,24)**	4,00 (±2,25)
Бацање медицинке са груди стојећи (cm)	556,72 (±125,96)	646,18 (±108,34)**	478,44 (±80,12)
10 x 5 метара спринтерског трчања (s)	18,43 (±1,93)	17,93 (±1,96)**	18,87 (±1,65)

Напомена: **Значајност разлика између дечака и девојчица $p \leq 0,01$; ПСИ – полигон спортских игара; MAT – Modified agility „Т“ test.

Ако се посматра разлика између дечака и девојчица, може се утврдити да дечаки имају значајно боље резултате него девојчице. С обзиром на разлику која постоји у узрасним карактеристикама између дечака и девојчица, такви резултати су били очекивани: полигон спортских игара ($F = 56,33, p = 0,000$), MAT test ($F = 41,84, p = 0,000$), Illinois agility run test ($F = 14,12, p = 0,000$), Спринтерска брзина на 20 m ($F = 42,46, p = 0,000$), Бацање медицинке са груди стојећи ($F = 47,24, p = 0,000$) и 10 x 5 метара спринтерског трчања ($F = 20,43, p = 0,000$).

Табела 2

Пирсонов коефицијент корелације између физичких способности и ПСИ укупно и према половима

Тестови физичких способности	ПСИ		
	Укупно	Дечаки	Девојчице
MAT test	.777*	.574*	.505*
Illinois agility run test	.587*	.603*	.367*
Спринтерска брзина на 20 m	.819*	.653*	.567*
Бацање медицинке са груди стојећи	-.815*	-.569*	-.659*
10 x 5 метара спринтерског трчања	.658*	.497*	.423*

Напомена: *Значајност корелације је $p \leq 0,05$; ПСИ – Полигон спортских игара; MAT – Modified agility „Т“ test.

Повезаност физичких способности и резултата полигона спортских игара прилажена је у Табели 2. Ако се посматра укупан узорак, забележена је значајна корелација која, посматрајући величину ефекта, представља јаку повезаност између свих тестова

физичких способности и резултата полигона спортских игара (MAT test .777; Illinois agility run test .587; Спринтерска брзина на 20 m .819; Бацање медицинке са груди стојећи -.815; 10 x 5 метара спринтерског трчања .658).

Када се узорак посматра према полу, значајна повезаност варијабли физичких способности и спортско-специфичних вештина бележи се и код дечака и код девојчица. Дечаци су постигли јаку и значајну корелацију скоро свих тестова физичких способности са резултатом полигона спортских игара. Нешто нижа вредност коефицијената корелације забележена је на тесту 10 x 5 метара спринтерског трчања (.497), који је на граници између јаке и умерене корелације. Слична је ситуација и са девојкама. Већина коефицијената између физичких способности и полигона спортских игара значајна је и јаке корелације, осим на тесту 10 x 5 метара спринтерског трчања (.423) и Illinois agility run testa (.367), који су значајне, али умерене корелације.

Посматрајући повезаност између показатеља физичких способности и полигона спортских игара, резултати овог рада указују у већини случајева на јаку и значајну корелацију спортско-специфичних вештина и параметара физичких способности и на укупном узорку и посебно дечака и девојчица ($p \leq 0,05$). Такви резултати су повезани са претходним истраживањем које је рађено са истим полигоном, када је утврђивана веза са брзином и координацијом ученика средњих школа (Milenković & Stanojević, 2013), у коме је такође забележена значајна повезаност физичке припремљености средњошколаца и учинка у извођењу техничких елемената две спортске игре, фудбала и кошарке. Позитивну повезаност између резултата полигона спортских игара и ситуационо-моторичких способности утврдили су и Џајић и Куна (2012) са ученицима старијих разреда основне школе. Стога, у прилог квалитетнијој настави физичког васпитања, научни ставови (Kirk, 2005) указују на то да ученици треба да буду укључени у разноврсне спортске активности које унапређују ниво физичких способности и моторичких вештина ради успешног партиципирања у редовној физичкој активности. Познато је да постоји позитиван трансфер између спортско-специфичних и моторичких вештина (O'keeffe et al., 2007), чије формирање значајно зависи од нивоа физичких способности (Ivashchenko et al., 2020; Sabet et al., 2020; Shevchenko et al., 2020).

Редовно похађање наставе физичког васпитања има потенцијал да утиче на побољшавање физичког, емоционалног, социјалног и когнитивног благостања деце (Bailey, 2006), чему може да се дода и употреба програма у којима доминирају разноврсни спортски садржаји са значајним утицајем на свеукупну физичку припремљеност ученика, што указује на повезаност тих подручја антрополошког статуса (Pesce et al., 2013). Стога, осим добро познате препоруке да деца дневно треба да буду ангажована у умереној до јакој физичкој активности у трајању од 60 и више минута (Strong et al., 2005), треба водити рачуна и о квалитету садржаја, а не само о интензитету тих активности.

Што се тиче разлика у посматраним варијаблама физичких способности и спортско-специфичних вештина у односу на пол, резултати овог истраживања показали су значајну разлику у свим варијаблама и физичких способности и резултата на полигону спортских игара у корист дечака ($p \leq 0,01$). Разлика у физичким перформансама према полу у доба пубертета, на преласку између основне у средњу школу, јавља се као последица узрасних карактеристика дечака и девојчица. У овом узрасту мушки скелет и мускулатура бивају снажнији и масивнији од женских, рамени појас постаје

шири од карличног, а дечаци имају и већи капацитет дисајног апарата. Ти параметри доприносе већем нивоу снаге, брзине и издржљивости дечака, због чега су и резултати физичких тестирања у њихову корист. Истраживања показују да у периоду од краја детињства и у адолесценцији дечаци надмашују девојчице у већини параметара физичких способности (Carraro et al., 2010; Santos et al., 2014; Tambalis et al., 2016). Бољи учинак у спортско-специфичним вештинама у виду резултата на полигону спортских игара у корист дечака може се објаснити већим интересовањем за игре са лоптом дечака него девојчица, које датира још из периода детињства. Тада се јавља диференцијација у активностима, девојчице се више окрећу ритмици и естетици покрета, док је дечацима интересантније трчање за лоптом. Такође, истраживања указују на различит ниво базичних моторичких вештина у односу на пол у корист дечака (Barnett et al., 2010; Rodríguez-Negro et al., 2021; Spessato et al., 2013). Ако се пође од констатације да постоји позитиван трансфер између базичних моторичких и спортско-специфичних вештина (O'Keeffe et al., 2007), јасно је зашто су и на полигону спортских игара дечаци забележили бољи учинак.

Закључак

Да би се остварио ефикасан моторички развој деце и адолесцената, треба спроводити разноврстан програм физичког васпитања. Развој физичких способности и основних моторичких и спортско-специфичних вештина утиче на ниво спортско-техничког образовања, као једног од тематских подручја на које су усмерени садржаји програма физичког васпитања.

Циљ овог истраживања био је да се утврди повезаност између физичких способности и спортско-специфичних вештина исказаних и виду резултата полигона спортских игара (технички елементи фудбала и кошарке) код ученика осмог разреда основне школе. Такође, требало је утврдити и разлике у посматраним варијаблама у односу на пол. Ако се посматра укупан узорак, добијена је јака повезаност између свих тестова физичких способности и резултата полигона спортских игара. Посматрано зависно од пола, значајна повезаност варијабли физичких способности и спортско-специфичних вештина бележи се и код дечака и код девојчица. На тај начин потврђује се јака међусобна веза између физичких способности и спортско-специфичних вештина у моторици човека, у овом случају, ученика осмог разреда основне школе. Разлике између полова биле су очекиване и, како је већ наглашено, последица су разлика у узрасним карактеристикама између дечака и девојчица.

На темељу закључака досадашњих истраживања и резултата овог рада, може се рећи да се показало да је полигон, као један од организационих облика рада у физичком васпитању, ефикасан начин за увежбавање садржаја који су прописани програмом. То, даље, указује на потребу чешћег коришћења полигона који би обухватио различите задатке, не само из дела спортско-техничког образовања, о чему је у овом раду било речи. Ефикасна употреба полигона постиже се добрим осмишљавањем и организовањем, као и припремом наставника да искористи све добре, а да умањи све лоше стране тог организационог облика, које несумњиво постоје. Примена полигона даје велике могућности наставнику у креативном аспекту организације часа. Такође,

takva vrsta veжбања može biti veliko osvježanje 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 чињеница да узорак припада једној школи. Захватање шире популације и већег броја испитаника несумњиво би дало много прецизније и поузданије резултате. Може се узети у обзир и већи број параметара физичких перформанси за потпуније покривање свих сегмената моторике. Истраживање даје информације које могу да укажу на тенденцију моторичког развоја ученика и да послуже за нека нова истраживања, која ће обухватити много ширу популацију са репрезентативнијим узорком и, на основу претходних истраживања, дати потпунију слику разматраног проблема.

Литература

- 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://sportspa.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.
- Džibrčić, 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., Khlifa, 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 Kinesiológica*, 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., Bloschchynskiy, 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., Hajiani, 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>

Примљено: 02. 09. 2021.

Коригована верзија примљена: 28. 02. 2022.

Прихваћено за штампу: 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 качественному 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.

Упутство за ауторе

Насиџава и васиџиџање је часопис у којем се објављују оригинални научни, прегледни и стручни радови педагошке тематике.

Достављање радова

Радови се достављају искључиво електронском поштом на адресу: **casopis@pedagog.rs**
Рад се доставља у текст процесору Microsoft Word, страница А4 формата, фонт Times New Roman, величина слова 12, проред 1,5.

Текстови треба да буду припремљени у складу са техничким стандардима и напоменама датим у Упутству за ауторе. Текстови који нису припремљени у складу са Упутством за ауторе не узимају се у разматрање. Обавеза аутора је да на адресу редакције шаљу искључиво оригиналне радове који нису објављени или истовремено понуђени неком другом часопису. У складу са тим аутори су дужни да уз рад доставе и изјаву о ауторству, коју могу преузети са сајта часописа.

Језик рада

Радови се достављају и објављују на српском (користи се ћирилично писмо – Serbian, cyrillic), енглеском или руском језику.

Дужина рада

Радови треба да буду обима једног ауторског табака, односно до 30.000 знакова с празним местима. Изузетно, прегледни радови и радови који представљају теоријске анализе могу да буду дужине до 50.000 знакова. У обим радова нису урачунати апстракт и списак коришћене литературе на крају рада. Уредници задржавају право да доносе одлуку о објављивању радове дужег обима од предвиђеног уколико тематика рада и/или предмет истраживања то захтевају и уколико се ради о научним текстовима високог нивоа квалитета.

Оцењивање радова

Након пријема радова за актуелни број уредници обављају преглед радова и доносе одлуку о томе који радови улазе у процес рецензирања.

Уколико се радови тематски не уклапају у концепцију часописа или нису усклађени са захтевима који треба да испуне текстови који се објављују у научним часописима, аутори се обавештавају о томе да рад не може бити прихваћен.

Радове који уђу у процес рецензирања процењују два компетентна рецензента. Рецензенти не знају идентитет аутора, нити аутори добијају податке о идентитету рецензента.

Након рецензирања, редакција доноси одлуку о објављивању, корекцији или одбијању рада. Аутори добијају информацију о одлуци редакције, при чему аутори чији су радови одбијени и аутори којима се радови враћају на корекцију добијају на увид рецензије. Рад се након прихватања за објављивање упућује на софтверску проверу на плагијаризам. Уколико резултати провере покажу да рад садржи плагирирани текст, рад неће бити објављен и поред позитивних рецензија.

Приликом достављања кориговане верзије текста, аутори су дужни да у писаној форми редакцију упознају са свим изменама које су начинили у тексту (број странице на којој се налази измена и означавање места на коме је промена извршена), као и да у тексту јасно означе извршене измене у складу са примедбама и препорукама рецензента.

Писање рада

Насловна страна. Насловна страна текста треба да садржи следеће информације: наслов рада, име, средње слово и презиме аутора (и коаутора), комплетан назив институције (на пример: одељење/департман/катедра, факултет, универзитет), место и држава (уколико је аутор из иностранства), службену е-mail адресу првог аутора.

Уколико су радови резултат рада на научно-истраживачким пројектима, у фусноти уз наслов рада на насловној страни рада треба дати основне податке о пројекту.

Све странице рада морају бити нумерисане (у доњем левом углу).

Наслов рада. Наслов рада треба да буде концизан, прецизно формулисан, написан у реченичној форми, болд, величина слова 14, центрирано.

Апстракт. Апстракт треба да има од 150 до 250 речи. Апстракт се прилаже на језику на којем је писан рад. Апстракт се објављује на три језика (српски, енглески и руски), а редакција обезбеђује превођење апстракта на друга два језика. Уколико се ради о радовима који представљају приказ обављених истраживања, апстракт треба да садржи следеће елементе: значај проблема истраживања, циљеве истраживања, методологију истраживања, кључне резултате истраживања, закључке и педагошке импликације. У случају прегледних радова и радова који представљају теоријске анализе, апстракт треба да садржи: проблем који се у раду разматра, приказ структуре рада, кључне информације и објашњења која се дају у тексту и закључке.

Кључне речи. Уз апстракт треба дати и кључне речи (до пет) на језику рада. Кључне речи треба да буду релеватне за проблематику којом се рад бави и погодне за претраживање. Препоручујемо коришћење тезауруса, као што је нпр. ERIC: <https://eric.ed.gov/?ti=all>

Структура рада. Рад треба да буде структуриран на логички уређен начин. Радови који представљају приказ обављених истраживања треба да садрже следеће целине: увод, представљање теоријских основа истраживања, опис методологије истраживања, приказ резултата истраживања са дискусијом (уз навођење педагошких импликација обављеног истраживања) и закључке. Прегледни радови и радови који представљају теоријске анализе, поред увода и закључака треба да буду структурирани у складу са основном темом рада.

Наслове одељака треба јасно и прецизно формулисати и форматирати према упутству приказаном у Табели 1. Наслове одељака и поднасловне не треба нумерички означавати.

Табела 1

Начин форматирања наслова одељака према нивоима

Ниво	Начин форматирања
1	Центрирано, болд, фонт 12
2	Лево поравнање, болд, фонт 12
3	Лево поравнање, болд и курзив, фонт 12
4	Увучено, болд, фонт 12, тачка на крају. (текст у наставку)
5	Увучено, болд и курзив, фонт 12, тачка на крају. (текст у наставку)

Референце. Позиве на изворе у тексту и списак коришћене литературе на крају рада треба дати у складу са APA стилем (*APA Citation Style - American Psychological Association 7th Edition*).

У списку коришћене литературе на крају рада и у заградама у тексту све референце, укључујући оне на српском језику, наводе се латиницом. Презимена страних аутора у тексту се наводе или у оригиналу или у српској транскрипцији – фонетским писањем презимена. Уколико се транскрибују, у загради се обавезно наводе у оригиналу, на пример: Скот (Scott, 2004).

Позиве на изворе у тексту треба дати у заградама уз навођење: презимена аутора, године издања коришћеног извора и броја странице уколико се ради о цитату. Навођење више аутора у загради треба уредити абecedним редом према почетном слову презимена аутора, а не хронолошки. Ако су у питању два аутора, у загради се наводе оба аутора. Уколико је више од два аутора наводи се презиме првог аутора скраћеница „i sar.“ или „et al.“ (у зависности од језика на ком је рад објављен).

Списак коришћене литературе треба да обухвати искључиво изворе на које се аутор позива у раду. Референце се наводе абecedним редом по презименима аутора. Ако се наводи

више радова истог аутора, радови се излажу хронолошким редом (од најстаријег ка најновијем раду). Уколико има више аутора, референца се наводи према презимену првог аутора, али садржи презимена и иницијале осталих аутора. Уколико постоји више радова истог аутора са истом годином објављивања, радови треба да буду означени словима а, б, с итд., уз годину издања у загради (нпр: 2012а, 2012б).

На списку коришћене литературе на крају рада не треба стављати редне бројеве испред референци.

Примери навођења референци на списку коришћене литературе на крају рада:

Књига: Референца треба да садржи презиме и иницијале свих аутора, годину издања у загради, наслов књиге (курзивом) и назив издавача. Уколико је књига у Web издању, неопходно је додати и интернет адресу са које је преузета.

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

Чланак у часопису: Референца треба да садржи презиме и иницијале свих аутора, годину издања у загради, наслов чланка, пун назив часописа (курзивом), волумен (курзивом), број, странице и, уколико је доступно, DOI ознаку (у <https://> форми).

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

Поглавље у књизи (тематском зборнику): Референца треба да садржи презиме и иницијале свих аутора, годину издања у загради, назив поглавља, иницијале и презиме свих уредника, наслов књиге (курзивом), прву и последњу страницу поглавља у загради и назив издавача.

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.

Научни скупови и конференције – радови штампани у целини: Референца треба да садржи презиме и иницијале свих аутора, годину издања, наслов прилога, иницијале и презиме свих уредника, наслов издања (курзивом), прву и последњу страницу прилога и назив институције – организатора скупа.

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.

Докторске дисертације и магистарске тезе: Референца треба да садржи име аутора, годину, назив документа (курзивом), назнаку: докторска дисертација или магистарска теза, базу у којој је објављена, број дисертације у бази уколико је преузет из базе

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

Web извор (новински чланак, блог, документ): Референца треба да садржи име аутора, годину, месец и датум објављивања (уколико су наведени), назив документа (курзивом), назив Web странице и интернет адресу са које је преузет.

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>

Званична документа: Референца треба да садржи назив документа (курзивом), годину објављивања, назив гласила, број.

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

Табеле и графикоци. Свака табела, односно графикон треба да буде означен одговарајућим бројем. Јасно и прецизно формулисан наслов табеле или графикана даје се у новом реду, у курзиву. Наслов табела или графикана треба да буде позициониран изнад табеле или графикана (видети Табелу 1 овог упутства). Све скраћенице наведене у табелама и графикацима треба да буду објашњене. Објашњења (легенду) треба дати испод табеле или графикана, пишући курзивом са тачком на крају реч *Напомена*. или *Note*. у зависности од језика рада. Табеле не треба да садрже вертикалне линије, док хоризонталне линије треба користити само између заглавља табеле и приказаних података (као на примеру у Табели 1) и на дну табеле. Изузетно, хоризонталне линије дозвољене су и у оквиру самог заглавља уколико то доприноси прегледности табеле.

Табеле и графикоци треба да буду дати у Microsoft Word формату (што подразумева да су графикоци илустровани у Word-у). У случају да текст садржи табеле и графикоци преузете са интернета, треба да се дају искључиво у резолуцији 300 dpi, grayscale color mode. Ти параметри важе и за фотографије које се прилажу као део текста.

Ознаке статистичких тестова и мера. Све ознаке статистичких тестова и мера треба писати курзивом у целом тексту рада, укључујући и табеле (M , SD , F , t , p).

Фусноте и скраћенице. Фусноте и скраћенице требало би избегавати. Уколико се користе, фусноте треба да садрже само додатни текст (коментар), а не податке о коришћеним изворима.

Напомена: Уз рад је потребно редакцији доставити следеће информације о аутору (ауторима): име, средње слово и презиме, година рођења, (научно) звање, радно место, службену е-mail адресу, контакт телефон.

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 Pečić, MA

Translators

Ana Popović Pečić, 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, SCIndeks
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