

Конференција, 24-27. март 2022, Копаоник

ВАСПИТНИ РАД
У ДОМОВИМА УЧЕНИКА СРЕДЊИХ ШКОЛА РЕПУБЛИКЕ СРБИЈЕ 11
- Зборник радова -



Конференција, 24-27. март 2022, Копаоник

ВАСПИТНИ РАД
У ДОМОВИМА УЧЕНИКА
СРЕДЊИХ ШКОЛА
РЕПУБЛИКЕ СРБИЈЕ 11

- Зборник радова -



ИНСТИТУТ ЗА ЕКОНОМИЈУ И ПРАВО
Београд, 2022

Конференција, 24-27. март 2022, Копаоник
ВАСПИТНИ РАД
У ДОМОВИМА УЧЕНИКА СРЕДЊИХ ШКОЛА РЕПУБЛИКЕ СРБИЈЕ 11
- Зборник радова -

Издавач:



ИНСТИТУТ ЗА ЕКОНОМИЈУ И ПРАВО
11000 Београд, Грчића Миленка 39
www.ier.rs, E-mail: office@ier.rs
Тел: 011/655-76-31; Факс: 011/655-76-30

Уредник:

Милош Кнежевић

Руководилац пројекта:

Перо Кнежевић

Редактор:

др Лидија Козарчанин

Рецензент:

др Горан Петковић

Лектор:

Марина Ђуровић

Технички уредник:

Иван Наумовски

Штампа:



www.ibn.rs
office@ibn.rs

Тираж: 120

Београд, 2022

ISBN: 978-86-89929-43-0

*др Љиљана Плазинић,
Училијски факултет,
Универзитет у Београду*

Настава на даљину и како задржати ученика испред екрана

Резиме: Основни циљ васпитног рада са ученицима у области учења је постизање оптималне школске успешности. Најснажнији фактори школске успешности су ученичка мотивација, академско самопоуздање и анксиозност у односу на школске захтеве. Хтели смо да проверимо да ли различита учесталост примене одређених наставних стратегија у ТВ настави утиче на ове димензије доживљаја ученика. Прикупили смо податке од 1203 ученика о њиховом доживљају самопоуздања, мотивације, као и степену анксиозности у ситуацијама учења датог предмета у ТВ настави. Ученици су навели податке о последњем часу природних или друштвених наука који су пратили, као и своје процене квалитета наставе на датом часу. Анализа видео-снимака часова уз помоћ теоријски заснованог протокола, конструисаног за потребе ширег истраживања, омогућила је кодирање и процену 25 наставних пракси у ТВ настави, које се групишу у 9 наставних стратегија у оквиру домена директног подучавања, емоционалне подршке и когнитивне активације. Спроведена је корелациона анализа уз помоћ које смо утврдили да наставне стратегије објашњавају велики део разлика у просечном нивоу мерених особина између група ученика које су пратиле различите часове. Резултати истраживања пружају информације о праксама које могу допринети подстицању пожељних некогнитивних образовних исхода код ученика, који су значајни за њихову психолошку добробит и ангажовање и за које се очекује да повратно делују и на образовна постигнућа. Ученички дом, као место реализације образовних и васпитних активности и садржаја, али и слободног времена ученика који похађају школу ван њиховог места боравка оставља пуно простора да се успоставе помеху односи који погодују неговању ових пожељних исхода, а у закључцима дате су препоруке за њихово спровођење.

Кључне речи: подстицајне стратегије, ученичка мотивација, самопоуздање, анксиозност

1. УВОД

Основни циљ васпитног рада са ученицима у области учења је постижање оптималне школске успешности (*Правилник о програму васпитног рада у домовима ученика средњих школа Републике Србије*, Службени гласник). Бројна истраживања у свету и код нас показују да су најснажнији фактори школског постигнућа они који потичу од самих ученика. Ту се пре свега истичу ученички когнитивни капацитети, мотивација, академско самопоуздање и анксиозност у односу на школске захтеве (Hattie, 2009; Klieme, 2012;; Scheerens, 2016; Јовановић, 2011; Павловић-Бабић, 2007; Јакшић, Марушић Јаблановић и Гутвајн, 2017, Плазинић, 2020). Хтели смо да проверимо да ли се различитим наставним стратегијама, у настави на даљину, може утицати на ове ученичке особине.

Образовање на даљину има за циљ премошћавање временских и просторних ограничења у директном контакту наставника и ученика и дефинише се као вид образовања у коме се учење и настава одвијају на различитим местима, што захтева посебне медијуме комуникације, организационе и административне аранжмане (Moore et al, 2011). Иако се чини као нов феномен везан за интернет и електронске облике учења његова историја старија је од једног века. Коришћен је у бројним ситуацијама када је директан контакт наставника и ученика отежан или онемогућен, као на пример у образовању запослених студената, у периодима временских неприлика (на пример, током зимских месеци у планинским пределима покривеним снегом), у образовању ученика на болничком лечењу, ученика са сметњама у кретању или комуникацији или у стручном усавршавању одраслих. Међутим, почевши од марта 2020. када је читав свет потресла пандемија вируса COVID-19, образовни системи широм света морали су да затворе привремено школе како би спречили ширење ове нове болести и пређу на образовање на даљину. Овај догађај без преседана у новијој историји изазвао је бројна нова питања и дилеме, од којих је најважнија гласила: Како осигурати квалитетан наставак формалног образовања без физичког контакта наставника и ученика? У ту сврху, у првом таласу затварања школа (март-јун 2020) широм света коришћене су различите могућности наставе на даљину, укључујући: дигиталне платформе, ТВ наставу и учење од куће којим управља родитељ/старатељ (UNICEF, 2020).

Иако је оптималан вид наставка образовања у условима учења на даљину онај који обезбеђује могућност интеракције наставника и ученика, ова интеракција подразумевала је бројне предуслове. Пре свега интернет конекцију, затим потребне дигиталне уређаје и алате, обезбеђивање платформи за интеракцију, као и дигиталне компетенције наставника, ученика

и њихових родитеља/старатеља. Према истраживању Републичког завода за статистику које је непосредно претходило пандемији, показало се да 68 одсто домаћинстава у Србији има интернет везу, а 99,6 одсто домаћинстава телевизор (Републички завод за статистику, 2018). Будући да приступ дигиталним технологијама знатно варира међу ученицима и наставницима, како би се проширио обухват деце образовањем на даљину коришћена је комбинација дигиталне (путем онлајн платформи) и недигиталне (путем ТВ часова) наставе на даљину.

У Републици Србији је почевши од дана доношења *Одлуке о обустави извођења наставе у високошколским установама, средњим и основним школама и редовној ради установа њредшколској васпитања и образовања* (Службени гласник РС, број 30) 17. марта 2020. почела са емитовањем ТВ настава на националним телевизијским сервисима. Распоред часова био је унапред утврђен и објављен на сајтовима школа, а часови су били доступни и на порталу РТС планета, па су им ученици могли приступити и накнадно. Важно је напоменути да овај вид наставе на даљину није био специфичан само за Србију. Преко 60 земаља, према подацима УНИЦЕФ-а, приступило је емитовању ТВ наставе (UNICEF, 2020), којом су обухваћени милиони ученика широм планете.

ТВ настава се дефинише као настава путем видеа, у којој је учење одређеног предмета усклађено са утврђеним курикулумом и академским стандардима (Luskin, 1983). Иако лако доступна, јер не захтева све предуслове као онлајн настава, ТВ настава има бројне одлике које нарушавају основне принципе педагошке интеракције. Наиме, ученици су одвојени од наставника, који се налази пред камером у учионици или студију. То значи да је настава једносмерна и тече од наставника ка ученицима, што у великој мери може пасивизирати ученике. Ученици не могу постављати питања, давати коментаре или испољити своје разумевање теме, нити наставник може реаговати на ниво разумевања, кориговати своје излагање, дати нови пример или кроз дијалог са ученицима оспорити њихове мисконцепције (погрешно разумевање) и помоћи им да изграде значење неког новог појма. Он не може дати повратне информације ученицима нити их оценити, јер су ове активности засноване на праћењу процеса и исхода рада самих ученика.

Међу ученицима и ТВ наставницима не постоји уобичајени социјални однос који постоји у учионици, већ је он крајње аперсоналан, безличан. Наставници у ТВ настави по правилу су се обрађали целој генерацији ученика, али не само њима, већ, знајући да су часови емитовани у домовима ученика, пред бројном разнородном публиком, наставници су имали притисак да

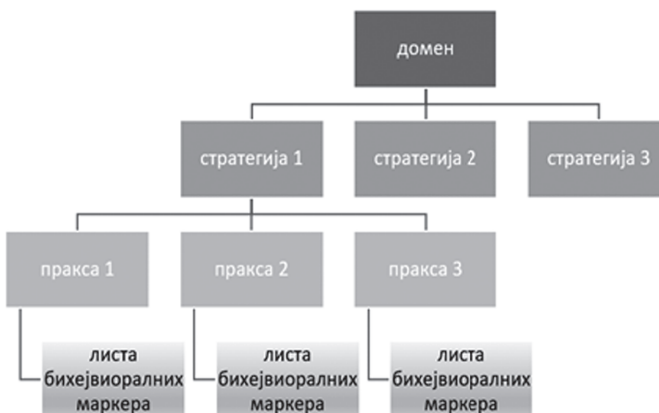
своје излагање учине прихватљивим и овој широј публици. Такође, ученици су самостално пратили ове часове, без уобичајене вршњачке мреже својих другара из одељења, што се могло одразити на њихов психолошки доживљај мотивације, заинтересованости, укључености, ангажовања, али и самопоуздања („Да ли ћу ово успети сам/а да научим? Да ли ћу се изборити са свим предметним захтевима?“) и анксиозности (треме, беспомоћности, фрустрираности ситуационим захтевима).

Стога смо одлучили да проверимо да ли различите праксе наставника у ТВ настави могу утицати на доживљај академске мотивације, самопоуздања и анксиозност ученика. Како бисмо одговорили на ово сложено питање, а имајући у виду недостатак емпиријских података о природи ТВ наставе и наставним стратегијама које се у њој користе, користили смо опсервациони систем за кодирање и процену наставних стратегија у ТВ настави (Плазинић, 2021).

2. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

2.1. Мерење наставних стратегија

С обзиром да је настава веома сложен процес у коме се паралелно може одвијати више циљем усмерених поступака наставника коришћени опсервациони систем разликује кодове на више нивоа операционализације који су међусобно у хијерхијском односу. Структура кодова различитих нивоа општости приказана је на Слици 1 и појашњена у даљим редовима.



Слика 3. Приказ хијерархијске структуре опсервационог система

На најнижем нивоу операционализације налазе се кодови које називамо *бихејвиоралним маркерима* (*показатељима у понашању*). Они представљају изјаве, понашања (на пример невербална, попут осмеха) или аудио-визуелна средства које наставник користи (попут подељаних слова на презентацији) који се могу директно регистровати чулима и даље процењивати, односно пребројати. На основу бихејвиоралних маркера доносе се закључци о следећем нивоу кодова, кога представљају *наставне праксе* – поступци наставника различите општости (од наставних метода, на пример хеуристичке наставе, преко употребе различитих ресурса, до конкретних тактика стварања одређеног расположења код ученика) намењених одређеном, ужем циљу.

На пример, наставник који у току излагања изговори реч за коју може претпоставити да је ученицима непозната из претходног школовања и искуства, ту реч ће објаснити, како би ученицима олакшао разумевање даљег тока излагања. Под „праксом објашњавања непознатих речи“ меримо учесталост ових поступака. Следећи ниво кодирања наставе представљају *наставне стратегије* које се могу описати као латентне димензије које окупљају наставне праксе усмерене истим циљем (намењене реализацији одређене функције, на пример функције попут мотивисања ученика, њиховог когнитивног активирања или омогућавању разумевања наставног садржаја). Наставне стратегије груписали смо у *домене* – широке области наставних поступака подељене с обзиром на примарни психички процес на који су усмерене (учење, емоције, мотивацију). У раду смо се бавили доменима емоционалне подршке, директног подучавања и когнитивне активације који су приказани на Слици 2.



Слика 2. Схематски приказ наставних домена и припадајућих стратегија са бројем пракси које свака стратегија садржи

Коришћена су правила за нумеричко оцењивање сваке наставне праксе на четворостепеној скали на основу критеријума којима се узимају у обзир степен учесталости и/или квалитет и/или доследност бихевиоралних маркера дате праксе. *Оцене наставних стратегија* су аритметичке средње оцена на припадајућим праксама. *Оцене домена* су аритметичке средње оцена на припадајућим стратегијама. На тај начин систем за кодирање обезбеђује квантитативне податке о различитим аспектима понашања наставника. У одељку са резултатима даћемо податке о просечним оценама за сваки мерени домен, а у интерпретацији резултата даћемо описе пракси које их сачињавају.

Домен стратегија емоционалне подршке обухвата праксе којима наставник успоставља позитивну социоемоционалну климу – преовладавање позитивних осећања и односа у коме се ученици могу да задовоље потребе за прихваћеношћу, поштовањем и компетентношћу и потребу да се свет око себе разуме, а знање учини корисним и примереним. Укључује девет наставних пракси, распоређених у три димензије, односно наставне стратегије: позитивну емоционалну климу, позитивна очекивања наставника у односу на ученичке могућности и уважавање перспективе ученика.

Позитивна емоционална клима је наставна стратегија која се односи на праксе које имају за циљ успостављање позитивног односа ученика према учењу и настави и пријатно преовлађујуће расположење. Садржи три праксе:

- I. Испољавање и изазивање позитивних емоција;
- II. Ентузијазам наставника;
- III. Исказивање поштовања и/или емпатије према ученицима.

Стратегија исказивања позитивних очекивања наставника у односу на капацитете ученика подразумева вербално исказивање позитивних очекивања у односу на ученичке могућности да успешно изађу на крај са предметним захтевима. Садржи три праксе:

- I. Исказивање позитивних очекивања у односу на претходно достигнута знања и капацитете;
- II. Охрабривање и афирмација актуелних напора ученика да одговоре на постављене захтеве;
- III. Испољавање уверења да ученици у будућности могу остварити жељене исходе и савладати постављене захтеве.

Стратегија уважавања ученичке перцепције подразумева начин на који наставници посредују градиво школских лекција ученицима, чинећи

га мање или више смисленим и повезаним са интересовањима и потребама деце и њиховом друштвеном стварношћу. Обухвата:

- I) Повезивање са свакодневним искуствима;
- II) Уважавање социјалних потреба;
- III) Уважавање сазнајних потреба.

Домен директног подучавања садржи праксе јасног, систематичног, са постојећим сазнајним структурама повезаног и очигледног презентовања знања и вештина којима ученици треба да овладају.

Прва стратегија у оквиру директног подучавања је **оријентација ученика у погледу новог знања** која има за циљ подстицање ученика да градиво нове наставне јединице сместе у постојећи систем знања како би изградиле сазнајне асимилационе схеме карактеристичне за научну област из које предмет потиче. Садржи три праксе које су мерене у истраживању:

- I. Постављање циљева учења;
- II. Одређивање места теме у оквиру шире тематске целине;
- III. Завршни преглед излагања.

Стратегија систематичног излагања подразумева да се из великог броја научних чињеница и генерализација издвоје упоришни елементи садржаја који чине логичко-сазнајну и дидактичку структуру градива око којих се концентришу остали садржаји и садржи три праксе:

- I. Истицање кључних делова градива;
- II. Тематски кохерентно предавање, без дигресија;
- III. Прилагођен избор и обим информација.

Стратегија јасног објашњавања односи се на узрасно прилагођен, очигледан и прецизан начин приказивања градива које се излаже и садржи три праксе:

- I. Објашњавање кључних појмова;
- II. Објашњење непознатих речи;
- III. Употребу различитих симболичких система за појашњавање садржаја.

Домен когнитивне активације обухвата наставне праксе које служе подстицању активног ангажовања ученика на осмишљавању значења садржаја и у управљању сопственим учењем. Има за циљ да учење учини активним, тако што ученик на различите начине оперише информацијама како би изградио њихово значење и саморегулисаним јер ученик може планирати, пратити процес свог учења (доносити закључке о току и исходима

процеса обраде информација) и деловати на њега помоћу метакогнитивних процеса. Операционализован је преко три стратегије.

а) *Стратегија активације ученика у односу на ново градиво* односи се на праксе наставника које за циљ имају успостављање и одржавање ученичке пажње и менталне укључености у излагање. Садржи следеће праксе:

I. Излагање тема на проблемски начин;

II. Подстицање интерпретације визуелних репрезентација како би се креирало значење;

III. Истицање занимљивости у вези са темом које подстичу пажњу ученика.

б) **Стратегија пружања когнитивних изазова** има за циљ подстицање ученика да се укључе у различите типове когнитивног ангажовања, а праксе у којима се кроз питања, налоге и задатке подстичу когнитивни процеси вишег реда воде дубљем разумевању предметне материје.

Када на часу нису заступљена питања и задаци на које ученици одговарају током часа, ову праксу проценили бисмо скором 1. У том случају могу постојати псеудопитања (на пример, питања која наставник поставља како би активирао ученике, али на њих одговара сам, не остављајући времена ученицима да артикулишу одговор) или предлози задатака за домаћи.

Када су питања од ученика захтевала искључиво да се присете тачног одговора, кога је наставник у готовом виду раније изложио, ову праксу оцењивали смо скором 2. Када питања обично захтевају од ученика да се присете тачног одговора али постоје и питања која захтевају од ученика да нешто објасне, анализирају или примене стечено знање ову праксу оцењивали смо скором 3, а оценом 4 када су постојала и питања која од ученика траже да остваре синтезу знања, оправдају/оповргну неку тврдњу или изнесу претпоставку.

в) **Подучавање стратегијама** је последња из домена когнитивне активације а има за циљ подстицање ученика да се према овладавању знањима односе стратешки и саморегулисано

I. Моделовање интелектуалних стратегија;

II. Подучавање стратегијама саморегулисаног учења;

III. Подстицање увиђања веза и образаца у одвојеним деловима знања.

2.2. Узорак истраживања

У узорку се нашло 1203 ученика, који су гледали 33 часа који су оцењени на опсервационом протоколу у погледу наставних пракси, стратегија и домена. Ученици су у мају 2020. године попунили електорнске упитнике,

наводећи најпре податке о последњем часу природних или друштвених наука који су пратили, као и своје процене доживљаја nastave на датом часу.

Мотивација ученика испитана је упитником који је развила Шарчевићева (Šarčević, 2015), а овај упитник репрезентује ставка: *Уживам док учим нове ствари из овој предмета.*

Предметно самопоуздање се односи на доживљај сопствене успешности у датом предмету, а мерено је са пет тврдњи адаптираних из PISA 2009 упитника за ученике (нпр. *На часу овој предмета разумем чак и најтеже задатке*).

Предметна анксиозност се односи на степен негативних емоционалних реакција које се јављају у ситуацијама учења датог предмета (нпр. трема, забринутост, фрустрација, осећање беспомоћности ...). Мерена је уз помоћ пет ставки адаптираних из PISA 2009 упитника за ученике (нпр. *Врло сам напет/а кад морам да ирашим час из овој предмета*).

3. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

3.1. Присуство различитих облика подршке у ТВ настави

Након што смо на свакој описаној пракси оценили 33 часа које је гледало 1203 ученика, израчунали смо просечну оцену и стандардно одступање за сваки домен наставних стратегија, је чији су резултати приказани у Табели 1.

Табела 1: Мере централне тенденције и варијабилности наставних домена

Домен наставних стратегија	Просечна оцена (M) (распон 1-4)	Стандардна девијација (SD)
директно подучавање	3,09	.42
емоционална подршка	2,51	.58
когнитивна активација	2,57	.71

Највишим просечним оценама оцењене су праксе из домена директног подучавања ($M = 3,09$, $SD = .42$). То није необично, будући да ТВ настава представља „предавачку“ наставу. Просечна оцена на овом домену указује на релативно честу употребу квалитетних пракси из домена директног подучавања. Релативно ниске стандардне девијације, у поређењу са SD других домена указују да су наставне праксе и стратегије у оквиру овог домена уједначеније међу часовима.

У оквиру домена емоционалне подршке ТВ настава је у просеку процењена оценом 2,51 ($SD = ,58$). С обзиром да су правила скоровања бихејвиоралних маркера у оквиру овог домена подразумевала четворостепену скалу са следећим значењем: 1 = не испољава, 2 = ретко, 3 = повремено и 4 = доследно, скор од 2,51 говори да је у ТВ настави емоционална подршка пружана ретко до повремено.

У домену когнитивне активације просечна оцена за све часове износи 2,57 ($SD = ,71$), што значи да наставници ретко до повремено користе стратегије активације, когнитивних изазова вишег нивоа и подучавање важним стратегијама. Највеће разлике на часовима се могу уочити управо у погледу стратегија из овог домена, мерено величином стандардне девијације.

3.2. Повезаност доживљаја ученика са три типа подршке у ТВ настави

У наредном кораку истраживања израчунате су корелације између процена опсервера за дати час на свим праксама, стратегијама и доменима подршке и просечних оцена мотивације, самопоуздања и анксиозности које су дали сви ученици који су гледали тај час. Када посматрамо везе између три домена наставних стратегија и ученичких доживљаја мотивације, самопоуздања и анксиозности (Табела 2) запажамо да су све везе умереног интензитета, очекиваног смера и статистички значајне.

Табела 2: Корелације три домена наставних стратегија са некоинтезивним исходима ученика

	интринзичка мотивација	самопоуздање	анксиозност
Емоционална подршка	,604**	,574**	-,229**
Директно подучавање	,663**	,581**	-,316**
Когнитивна активација	,636**	,607**	-,491**

напомена: ** Корелација је значајна на нивоу 0,01.

Запажамо да је интринзичка мотивација значајно и позитивно повезана са сва три домена наставних стратегија, у највишој мери са доменом директног подучавања, потом когнитивног активирања и емоционалне подршке. Самопоуздање је у готово једнакој мери повезано како са доменом директног подучавања тако и са емоционалном подршком, а у највећој мери са доменом когнитивне активације.

Везе нивоа анксиозности присутног у учењу датог предмета са доменима наставних пракси нешто су нижег нивоа него везе мотивације и самопоуздања. Иако већа учесталост делотворних наставних стратегија, посебно у домену когнитивне активације има значајне везе са смањењем степена

негативних осећања ученика везаних за учење датог предмета, значајне су и везе са преостала два домена.

3.3. Праксе које у највећој мери доприносе мотивацији, самопоуздању и снижавању анксиозности

Како бисмо проверили које праксе највише доприносе мотивацији, самопоуздању и снижавању анксиозности на нивоу просека свих ученика који су гледали појединачни час, за сваку од критеријумских варијабли спровели смо ступњевиту (stepwise) регресиону анализу, методом корак по корак унапред (forward). Из скупа свих предиктора започели смо са праксом која је најбољи предиктор, да бисмо у следећем кораку додали варијаблу чији је парцијални допринос највећи када се узме у обзир претходни предиктор и проверавали да ли је значајна разлика између новодобијеног и претходно добијеног коефицијента мултипле детерминације (R^2). Резултати ове анализе за интринзичку мотивацију приказани су у Табели 3.

Табела 3: Резултати хијерархијске рејресионе анализе за мотивацију

Предиктори	R^2	F	df_b	df_w	p
завршни преглед излагања	.360	16,846	1	32	.000
објашњавање непознатих речи	.558	18,312	2	31	.000
уважавање социјалних потреба	.642	16,717	3	30	.000

Ступњевита регресија издвојила је три праксе које у највећој мери предвиђају мотивацију ученика: праксу давања завршног прегледа излагања, објашњавања непознатих речи и уважавања социјалних потреба. Ове три праксе заједно објашњавају скоро две трећине разлика у мотивацији међу групама које су пратиле различите часове ($R^2=.642$) те ћемо се у дискусији осврнути на ове налазе.

Резултати хијерархијске регресионе анализе са праксама као предикторима а самопоуздањем као критеријумском варијаблом приказане су у Табели 4.

Табела 4: Резултати хијерархијске рејресионе анализе за самоефикасност

Предиктори	R^2	F	df_b	df_w	p
афирмација и охрабривање	.516	32,025	1	32	.000
очекивање будућих успеха	.599	21,634	2	32	.000

Резултати показују да две праксе у оквиру стратегије *йозиџивних очекивања наставника у односу на кайаџиџеџе ученика* имају значајан допринос. Наиме, пракса охрабривања и афирмације актуелних напора ученика да одговоре на постављене захтеве и испољавање уверења да ученици у будућности могу остварити жељене исходе и савладати постављене захтеве објашњавају 60% разлика у самопоуздању међу групама које су пратиле различите часове ($R^2 = .599$).

На крају, проверили смо које праксе највише објашњавају разлике у погледу анксиозности ученика, а резултати су представљени у Табели 5.

Табела 5: Резулџаџи хијерархијске реџресионе анализе за анксиозносџ

Предиктори	R ²	F	df _b	df _w	p
објашњавање непознатих речи	.209	7,934	1	32	.000
завршни преглед излагања	.328	7,092	2	32	.000

Резултати показују да доследно објашњавање непознатих речи и давање завршног прегледа излагања кроз резимирање кључних елемената садржинско-логичке структуре снижавају анксиозност ученика, те објашњавају трећину разлика у погледу ове карактеристике ($R^2 = .328$). У наредном одељку на основу презентованих резултата даћемо препоруке васпитачи у домовима ученика средњих школа могу повећати мотивацију и самоефикасност а смањити анксиозност ученика у настави на даљину.

4. ЗАКЉУЧЦИ И ПРЕПОРУКЕ

Пандемија коронавируса потресла је читав свет и донела бројне изазове у свим областима друштвеног живота, укључујући и образовање. Од средине марта 2020. године, 1.6 милијарди ученика и студената широм света, као и њихови наставници окружење учионице заменили су учењем на даљину. Овај догађај без преседана отворио је нове хоризонте васпитања и образовања и нашао се у фокусу наше истраживачке пажње.

Занимало нас је на који начин се ученицима пружа подршка у оквиру ТВ наставе, као и да ли ученици мењају свој доживљај мотивације, самопоуздања и анксиозности у зависности од степена учесталости различитих подржавајућих пракси.

Истраживање је показало да су у ТВ настави највише присутне праксе директног подучавања, које су реализоване на задовољавајућем нивоу. Међутим, праксе когнитивне активације и емоционалне подршке присутне

су ретко до повремено, што оставља велики простор васпитачима у домовима ученика за додатни рад у области учења чиме се може остварити оптимална школска успешност, али и доживљај психолошке добробити код ученика.

Када је у питању мотивација ученика, резултати хијерархијске регресионе анализе показали су да на њу највише утичу давање завршног прегледа излагања, објашњавање непознатих речи и уважавања социјалних потреба.

Завршни преглед излагања самостално објашњава 36% разлика међу групама ученика у погледу мотивације. У питању је пракса да се на крају часа кључни носиоци логичко-садржинске структуре утврђују и доводе у међусобне везе како би се истакла појмовна структура градива. Фреквенцијска анализа показала је да на приближно трећини часова ученици нису били изложени овој пракси, те васпитни рад са ученицима у домовима ученика отвара могућност да се ученици подстакну на покушај резимирања оног што су научили током часа наставе на даљину. Треба имати у виду да се овом праксом и ученицима моделује важна стратегија учења, за коју се испоставило да представља један од најснажнијих предиктора читалачке писмености као кључне међупредметне компетенције (Plazinić, 2020).

Васпитачи могу предлагати ученицима да после сваког учења направе писани или графички резиме кључних појмова који су били обухваћени градивом, као и веза између тих појмова. Овај поступак у себи садржи сложене вештине издвајања кључних појмова, тражења унутрашњих веза међу њима, уочавање начела организације градива и поновно структурирање појмова прављењем сопствених наративних или графичких резимеа (шеме, скице, резимее), што осигурава њихово смислено памћење.

Објашњавање непознатих речи, иако можда не спада у домен рада васпитача, они би могли да подсети ученике да је важно да током учења новог градива пронађу значење непознатих термина уз помоћ којих се објашњавају појаве, процеси и слично, које су у фокусу датог часа. То могу учинити коришћењем библиотечког фонда или интернета.

С обзиром на природу ТВ наставе и одсуство уобичајених социјалних односа који се могу наћи у регуларној учионици, уважавање социјалних потреба ученика за повезаношћу и поштовањем у контексту ТВ наставе веома је ретко заступљено и зато је неопходно да васпитачи у домовима ученика средњих школа обрате посебну пажњу на стварање услова да се ове важне потребе задовоље у контексту дома ученика, како би они, упркос изазовима наставе на даљину остали мотивисани за учење.

Предлози ученицима да сазнања допуне кроз социјални контакт са особама из свог окружења («Разговарајте са ученицима из других места

да ли постоје остаци римског наслеђа у њиховом месту».), помажу у повезивању са другима, давају смисла и сврхе школским задацима и стицању статуса самосталне и интелектуално зреле особе. Такође, примери јавних, специфичних и аутентичних похвала, удружених са истицањем ученичке компетентности, али и аутономије (у избору садржаја, начину његове презентације и сл.) веома је важно ученицима за задовољење социјалних потреба попут потребе за признањем, престижом, али и виших потреба за самоактуализацијом и избором. Такође, путем викаријског учења, ученици који нису директно похваљени могу схватити да су и сами способни за дела за која је васпитач похвалио њихове вршњаке, те унапредити њихово ангажовање и самоефикасност (Schunk, 2012). Овакви поступци могу повећати ученичку мотивацију да се ангажују у школским задацима а смањити незаинтересованост и доживљај бесмислености школских активности и задатака.

Када је у питању ученичко самопоуздање, ученици у настави на даљину су најреспонзивнији на *изражавање позитивних очекивања*: охрабривање њихових покушаја да реше питања и задатке постављене током часа, на похвале упућене њиховом труду, исказивање поверења да се могу успешно изборити са захтевима и оптимизам у погледу њихових будућих постигнућа. Стога не треба штедети речи подршке и оптимизма, као и подстицања ученика да се заложе у остваривању васпитно-образовних циљева, јер резултати показују да су ученици веома осетљиви на добијање ове врсте подршке, те са њеном учесталашћу расте и њихово самопоздање.

На крају, већ поменуте праксе завршног прегледа излагања и објашњавање непознатих речи, доприносе смањењу бриге ученика да ће бити неуспешни, осећања напетости, нервозе, изгубљености у сусрету са измењеним захтевима школовању и страха за свој успех, односно школске анксиозности. Стога рад васпитача на поучавању ученика успешним стратегијама учења има вишеструке бенефите: он подиже мотивацију за учење и смањује страх од неуспеха, чиме се поред психолошке добробити ученика остварује и основ за школски успех и напредовање.

Литература

Ђерић, И., Станчић, М., Ђевић, Р. (2017) Квалитет наставе и постигнуће ученика у математици и природним наукама. У: Марушић Јаблановић, М., Гутвајн, Н. и Јакшић, И. (Ур.). *ТИМСС 2015 у Србији, резултати међународног истраживања постигнућа ученика 4. разреда основне школе из математике и природних наука*, (стр.149-181). Институт за педагошка истраживања.

Ђорђевић, Д. М., Цвијетић, М. М., & Дамјановић, Р. Д. (2021). Искуства учитеља и наставника током реализације наставе на даљину услед пандемије вируса корона (ЦОВИД-19). *Иновације у настави-часопис за савремену наставу*, 34(2), 86-103. DOI: 10.5937/иновације2102086Д

Hattie, J. A. C. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Hattie, J. A. C. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge

Јакшић, И., Марушић Јаблановић, М., Гутвајн, Н. (2017). Чиниоци постигнућа ученика из Србије у области математике. У: Марушић Јаблановић, М., Гутвајн, Н. и Јакшић, И. (ур.). *ТИМСС 2015 у Србији, резултати међународног испитивања постигнућа ученика 4. разреда основне школе из математике и природних наука*, 67-94. Институт за педагошка истраживања.

Јовановић, В. П. (2014). *Фактори напредовања на путу чистачке писмености: представе о знању и карактеристике школског контекста* [Докторска дисертација, Универзитет у Београду, Филозофски факултет]. <https://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/8098>

Klieme, E., Pauli, C., & Reusser, K. (2009). The Pythagoras study: Investigating effects of teaching and learning in Swiss and German mathematics classrooms. In Janik, T (Ed.) *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom*, (str. 137-160). Waxmann.

Luskin, B. J. (1983). Telecourses: 20 Myths, 21 Realities. *Community and Junior College Journal*, 53(8), 48.

Ma, X. (1999). A meta-analysis of the relationship between anxiety toward mathematics and achievement in mathematics. *Journal for research in mathematics education*, 30(5), 520-540. <https://doi.org/10.2307/749772>

Марушић Јаблановић, М., Гутвајн, Н., & Јакшић, И. ур.(2017) *ТИМСС 2015 у Србији, резултати међународног испитивања постигнућа ученика 4. разреда основне школе из математике и природних наука*. Београд: Институт за педагошка истраживања.

Marzano, R. J. (2003). *What works in schools: Translating research into action*. ASCD.

Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2020). *Стручно упућивање за организацију и реализацију образовно-васпитног рада у основној школи. интерни акти*. Приступљено 5.9.2021: <http://www.mpn.gov.rs/strucno-uputstvo>

Moore, M. G., & Kearsley, G. (2011). *Distance education: A systems view of online learning*. Cengage Learning. Wadsworth.

OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Organisation for Economic Co-operation and Development. OECD Publishing.

Павловић-Бабић, Д. Б. (2007). *Евалуативна исцртаживања образовних институција: концептуалне и методолошке могућности и ограничења у интерпретацији резултата: докторска дисертација*. [Докторска дисертација, Универзитет у Београду, Филозофски факултет].

Плазанић, Љ. (2020). Шта можемо научити о унапређењу читалачке писмености од ученика из Србије? У: Г. Зељић и З. Опачић. (Ур.). *Зборник радова са међународној научној скупи Пројамске (ре)форме у образовању и васпитању – изазови и перспективе*, (стр. 188-202). Учитељски Факултет Београд.

Плазанић, Љ. (2021). Наставне стратегије као чиниоци академске мотивације, самоефикасности и анксиозности ученика у ТВ настави. [Докторска дисертација, Универзитет у Београду, Филозофски факултет].

Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Van Damme, J., Townsend, T., Teddlie, C., & Stringfield, S. (2014). Educational effectiveness research (EER): A state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 197-230. DOI: 10.1080/09243453.2014.885450

Scheerens, J. (2016). *Educational effectiveness and ineffectiveness. A critical review of the knowledge base*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-017-7459-8>

Шарчевић, Д. (2015). Структура академске мотивације у раној адолесценцији према теорији самоодређења. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 47(2), 222–248. DOI: 10.2298/ЗИПИ1502222С

UNICEF (2020). Promising practices for equitable remote learning. Emerging lessons from COVID-19 education responses in 127 countries; приступљено 10.6.2020. са <https://ideas.repec.org/p/ucf/inores/inores1090.html>

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37.018.3 (497.11)(082)

37.015:159.953.5(497.11)(082)

371.87(497.11)(082)

613.956(497.11)(082)

337.8(497.11)(082)

КОНФЕРЕНЦИЈА Васпитни рад у домовима ученика средњих школа Републике Србије
(11 ; 2022 ; Копаоник)

Зборник радова / Конференција Васпитни рад у домовима ученика средњих школа
Републике Србије 11, 24-27. март 2022, Копаоник ; [уредник Милош Кнежевић]. - Бео-
град : Институт за економију и право, 2022 (Београд : IBN studio). - 213 стр. : илустр. ; 24 cm

Тираж 120. - Стр. 13-14: Уводна реч / Лидија Јакич Козарчанин. - Напомене и библио-
графске референце уз радове. - Библиографија уз радове.

ISBN 978-86-89929-43-0

а) Домови ученика -- Васпитна улога -- Србија -- Зборници б) Домска педагогија -- Србија
-- Зборници в) Ментално здравље -- Ученици -- Србија -- Зборници г) Учење учења --
Србија -- Зборници д) Наставници -- Стручно усавршавање -- Србија -- Зборници

COBISS.SR-ID 68405257
