

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ
ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ

Невена В. Ђалов

**Комбинована настава у млађим разредима
основне школе током пандемије
коронавируса: изазови и импликације за
будућу праксу**

докторска дисертација

Београд, 2023.

UNIVERSITY OF BELGRADE
FACULTY OF PHILOLOGY

Nevena V. Čalov

**Blended teaching in junior primary school
grades during the coronavirus pandemic:
challenges and implications for future practice**

Doctoral dissertation

Belgrade, 2023.

УНИВЕРСИТЕТ В БЕЛГРАДЕ
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

Невена В. Чалов

**Комбинированное обучение для учащихся
начальных классов в условиях пандемии
коронавируса: вызовы и последствия для
будущей практики**

Докторская диссертация

Белград, 2023.

Ментор: др Добринка Кузмановић, доцент, Универзитет у Београду – Филолошки факултет

Чланови комисије:

Датум одбране:

Изјаве захвалности

Најпре желим да захвалим најмлађим учесницима истраживања, затим ученицима основне школе „Јован Ристић”, као и њиховим родитељима и наставницима који су омогућили да ово истраживање започне дивном сарадњом и драгоценим саветима и коментарима.

Неизмерну захвалност дугујем менторки Добринки Кузмановић, која је својом посвећеношћу, професионалношћу, неисцрпним инструкцијама и саветима допринела изради ове дисертације и која је нарочито била велика подршка у изазовима током реализације истраживања. Захваљујем јој и на указаном поверењу, посвећеном времену и огромном стрпљењу током израде ове дисертације.

Велико хвала дугујем и професоркама Зони Мркаљ, Маји Савић и Сањи Благданић на драгоценим саветима као и сугестијама које су овај рад учиниле још бољим.

Бескрајно хвала мојој породици – ћеркама Наташи, Милицы и Дуњи, супругу Николи, сестри Емилији, мајци Надици и оцу Владану, као и пријатељима и колегама, на огромној подршци, разумевању и несебичној помоћи коју су ми пружали у тренуцима када је то било најпотребније.

На крају, хвала и онима који нису више са нама, онима који су ми били мотивација и подршка да се упустим у један овако велики подухват, онима који су оставили свој траг у просвети и чијим корацима поносно настављам...

Посвећено мојим анђелима

Наташи, Милицы, Дуњи и Богдану

– који су стрпљиво чекали да се из научноистраживачког света поново вратим њима...

Комбинована настава у млађим разредима основне школе током пандемије коронавируса: изазови и импликације за будућу праксу

Сажетак

Појава пандемије коронавируса и увођење различитих облика наставе потпомогнутих дигиталним технологијама, захтевали су од наставника, ученика и родитеља брзо прилагођавање новонасталим образовним околностима. Када је реч о нашој земљи, „другу пандемијску школску годину” обележила је примена комбиноване наставе у млађим разредима основне школе.

Основни циљ овог рада био је утврђивање изазова с којима су се суочавали учесници образовно-васпитног процеса током реализације комбиноване наставе. Утврђене су предности и недостаци овог облика рада, предуслови за успешну реализацију, фактори повезани са самопроценом успешности наставника и формулисане су практичне импликације за реализацију комбиноване наставе у млађим разредима основне школе у „нормалним” околностима.

Узорком су обухваћени ученици трећег и четвртог разреда (30), наставници разредне наставе (105) и родитељи (105). Узорак је пригодан. Креирани су водичи за фокус-групне интервјуе са свим циљним групама и структурисани упитници за одрасле испитанике. Спроведено је микс-методско истраживање експлоративног типа. За обраду квалитативних података коришћена је дедуктивна тематска анализа, а за обраду квантитативних података дескриптивна статистика, корелациона и регресиона анализа.

Добијени налази показују да су ученици, наставници и родитељи били суочени с бројним, релативно сличним изазовима, као и да међу испитаницима доминира негативан став према комбинованој настави и њеном увођењу у редовне околности. Поред техничке опремљености, поседовања дигиталних компетенција свих учесника у образовању и омогућавања социјалне интеракције, који су се издвојили као главни предуслови, утврђени су изазови здравствене, психолошке и организационе природе, као и потреба за подршком у раду.

Предности комбиноване наставе су: мањи број ученика у одељењу, унапређивање дигиталних компетенција свих актера, сарадња са колегама и увиђање добрих страна традиционалне наставе. Став наставника према комбинованој настави може се предвидети на основу приступа дигиталним уређајима, самосталности ученика у учењу, а највише на основу заинтересованости наставника за употребу дигиталних технологија у настави.

Кључне речи: комбинована настава, пандемија коронавируса, ученици млађих разреда основне школе, родитељи, наставници разредне наставе

Научне области: Филолошке науке, Психолошке науке

Уже научне области: Методика наставе језика, Педагошка психологија

УДК број:

Blended teaching in junior primary school grades during the coronavirus pandemic: challenges and implications for future practice

Abstract

Onset of the COVID-19 pandemic and introduction of various teaching models supported by digital technologies required the teachers, pupils and parents to quickly adapt to the new educational circumstances. In Serbia, the „second school year during the pandemic” saw the use of blended learning methods in the lower grades of primary schools.

The principal aim of this paper was to identify the challenges faced by the participants in the educational process during the implementation of blended learning. The paper identifies advantages and disadvantages of this teaching method, conditions for its successful implementation, and factors related to self-evaluation of teachers’ performance, as well as defines practical implications of implementation of blended learning in lower grades of primary school under „normal” circumstances.

The sample includes third and fourth grade pupils (30), homeroom teachers (105) and parents (105). The sample is suitable. This paper provided for creation of guides for focus group interviews for all target groups and structuring of questionnaires for adult respondents. A mixed method exploratory research was conducted. Deductive analysis was used for processing of qualitative data, and descriptive statistics, correlation analysis and regression analysis were used for processing of quantitative data.

The findings indicate that the students, teachers and parents faced numerous, relatively similar challenges, and show prevailing negative attitude among respondents towards blended learning and its introduction to regular circumstances. Apart from having appropriate technical resources, digital competences and enabling social interaction, which have been determined to be essential requirements, this paper has also identified challenges of health, psychological and organisational nature, as well as the need for support in work. We have found that blended learning has advantages which include a fewer number of pupils within a class, improvement of digital competences of all parties involved, better cooperation among colleagues, and acknowledgement of the good aspects of traditional teaching process.

Attitude towards blended teaching, from a teacher’s perspective, is based on attitude towards digital devices, self-reliance of students in the learning process, and mostly teachers’ level of interest in using digital technologies in teaching.

Key words: blended learning, COVID-19 pandemic, lower grade pupils, parents, homeroom teachers

Scientific fields: Philological sciences, Psychological sciences

Scientific subfields: Language teaching methodology, Educational psychology

UDK Number:

САДРЖАЈ

1. УВОД.....	1
1.1. Шири контекст истраживања.....	1
1.2. Контекст истраживања у Републици Србији.....	2
1.2.1. Реализација образовно-васпитног процеса током пандемије коронавируса	3
2. ТЕОРИЈСКИ ДЕО ИСТРАЖИВАЊА	5
2.1. Одређење кључних појмова	5
2.1.1. Непосредан образовно-васпитни рад са ученицима у школи.....	5
2.1.2. Настава на даљину / онлајн настава	5
2.1.3. Комбинована настава.....	7
2.1.4. Настава на даљину у ванредним околностима.....	10
2.2. Дигиталне компетенције наставника и ученика.....	11
2.3. Теоријска основа комбиноване наставе	14
2.3.1. Бихејвиоризам	14
2.3.2. Когнитивизам	14
2.3.3. Индивидуални и социјални конструктивизам.....	15
2.3.4. Конективизам	19
2.4. Блумова таксономија и ревидиране верзије	20
2.5. Карактеристике деце млађег школског узраста – период средњег детињства.....	22
2.6. Преглед емпиријских налаза о примени комбиноване наставе у млађим разредима основне школе	24
2.6.1. Добре стране комбиноване наставе.....	24
• Истраживања спроведена пре пандемије коронавируса	24
• Истраживања спроведена током пандемије коронавируса.....	25
2.6.2. Изазови и ограничења комбиноване наставе	26
• Истраживања спроведена пре пандемије коронавируса	26
• Истраживања спроведена током пандемије коронавируса.....	29
3. ПРЕДМЕТ, ЦИЉЕВИ И ИСТРАЖИВАЧКА ПИТАЊА	34
3.1. Предмет истраживања.....	34
3.2. Циљеви и задаци истраживања	35
3.3. Истраживачка питања	35
4. МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА	37
4.1. Методе и технике истраживања.....	37
4.2. Узорак.....	37

4.3.	Опис инструмената	41
4.4.	Варијабле.....	42
4.5.	Реализација и ток истраживања	44
4.6.	Обрада података	44
4.7.	Етички аспекти реализације истраживања	45
5.	РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА	46
5.1.	Резултати фокус-групних интервјуа са ученицима.....	46
5.1.1.	Организација комбиноване наставе и предуслови за њено извођење	46
5.1.2.	Изазови ученика током реализације комбиноване наставе	50
5.1.3.	Организација времена и мотивација ученика за учење.....	54
5.1.4.	Подршка ученицима у учењу.....	55
5.1.5.	Додатни коментари ученика	56
5.2.	Резултати упитника и фокус-групног интервјуа за наставнике разредне наставе	58
5.2.1.	Организација комбиноване наставе и предуслови за њено извођење	58
5.2.2.	Изазови наставника током реализације комбиноване наставе	65
5.2.3.	Добре стране комбиноване наставе.....	73
5.2.4.	Организација времена и мотивација ученика за учење.....	74
5.2.5.	Подршка наставницима и сарадња са колегама, родитељима, школском управом и надлежним институцијама.....	75
5.2.6.	Најважнији предуслови за реализацију комбиноване наставе и додатни коментари наставника	77
5.3.	Резултати упитника и фокус-групног интервјуа за родитеље	82
5.3.1.	Организација комбиноване наставе и предуслови за њено извођење	83
5.3.2.	Изазови родитеља током комбиноване наставе	89
5.3.3.	Добре стране комбиноване наставе.....	94
5.3.4.	Организација времена родитеља и мотивација ученика за учење	95
5.3.5.	Подршка детету у учењу и комуникација са учитељем.....	96
5.3.6.	Највећи изазови и додатни коментари родитеља.....	99
5.4.	Корелациона анализа	103
5.5.	Регресиона анализа.....	104
6.	ИНТЕГРАЦИЈА НАЛАЗА И ДИСКУСИЈА	106
6.1.	Организација комбиноване наставе и предуслови за њено извођење.....	106
6.2.	Изазови и добре стране комбиноване наставе.....	110
6.3.	Организација и мотивација ученика за учење.....	119

6.4. Подршка у раду и учењу и међусобна сарадња	120
7. ДОПРИНОС И ОГРАНИЧЕЊА ИСТРАЖИВАЊА	122
8. ЗАКЉУЧАК.....	123
9. ИМПЛИКАЦИЈЕ НАЛАЗА ИСТРАЖИВАЊА ЗА БУДУЋУ ПРАКСУ	128
10. ЛИТЕРАТУРА	134
11. ПРИЛОЗИ	149
Прилог 2. Листа варијабли у матрици интеркорелација предиктора.....	152
Прилог 3. Регресиона анализа (предикторске варијабле)	154
Прилог 4. Водич за фокус-групни интервју са ученицима	155
Прилог 5. Водич за фокус-групни интервју са наставницима разредне наставе	159
Прилог 6. Водич за фокус-групни интервју са родитељима	163
Прилог 7. Упитник за наставнике разредне наставе.....	167
Прилог 8. Упитник за родитеље	177
12. БИОГРАФИЈА АУТОРКЕ	185
13. ИЗЈАВА О АУТОРСТВУ (Прилог 1), ИЗЈАВА О ИСТОВЕТНОСТИ ШТАМПАНЕ И ЕЛЕКТРОНСКЕ ВЕРЗИЈЕ ДОКТОРСКОГ РАДА (Прилог 2) и ИЗЈАВА О КОРИШЋЕЊУ (Прилог 3).....	186

Табеле

Табела 1. Структура тема и подтема – предмет истраживања	34
Табела 2. Социодемографске карактеристике ученика.....	38
Табела 3. Социодемографске карактеристике родитеља – онлајн истраживање	39
Табела 4. Социодемографске карактеристике наставника разредне наставе – онлајн истраживање	40
Табела 5. Приступ дигиталним уређајима у школи за време комбиноване наставе – наставници (%).....	60
Табела 6. Учесталост различитих активности на дигиталним уређајима – наставници (%)....	64
Табела 7. Негативне стране комбиноване наставе – наставници (%).....	65
Табела 8. Околности које негативно утичу на реализацију комбиноване наставе – наставници (%).....	66
Табела 9. Дигиталне компетенције наставника и ученика – наставници (%).....	69
Табела 10. Самопроцена вештина коришћења различитих дигиталних алата – наставници (%)	70
Табела 11. Самопроцена појединих области у оквиру дигиталних компетенција наставника (%).....	71
Табела 12. Позитиван допринос комбиноване наставе – наставници (%)	73
Табела 13. Организација времена током комбиноване наставе и мотивација ученика за учење – наставници (%).....	74
Табела 14. Задовољство наставника подршком и комуникацијом током комбиноване наставе (%).....	75
Табела 15. Кућни услови ученика за рад и учење – родитељи (%).....	86
Табела 16. Учесталост коришћења дигиталних уређаја када дете није у школи – родитељи (%).....	89
Табела 17. Прилагођеност комбиноване наставе образовним потребама ученика – родитељи (%).....	90
Табела 18. Негативне стране комбиноване наставе – родитељи (%).....	91
Табела 19. Степен учесталости здравствених и психолошких изазова код деце – родитељи (%).....	92
Табела 20. Дигиталне вештине родитеља, наставника и ученика – родитељи (%).....	92
Табела 21. Самопроцена дигиталних вештина – родитељи (%).....	93
Табела 22. Позитиван допринос комбиноване наставе – родитељи (%)	94
Табела 23. Организација родитеља и мотивација ученика током комбиноване наставе – родитељи (%).....	95
Табела 24. Подршка наставника током коришћења дигиталних платформи – родитељи (%).....	97
Табела 25. Сумарни модел (регресија).....	104

Графикони

Графикон 1. Начини реализовања комбиноване наставе током школске 2020/21. године – наставници (%).....	58
Графикон 2. Веб-платформе и веб-алати коришћени током комбиноване наставе – наставници (%).....	59
Графикон 3. Обезбеђивање дигиталних уређаја од стране школе за потребе комбиноване наставе – наставници (%).....	61
Графикон 4. Самопроцена времена проведеног на интернету у току редовне наставе – наставници (%).....	62
Графикон 5. Самопроцена времена проведеног на интернету у току комбиноване наставе – наставници (%).....	63
Графикон 6. Додатни изазови током комбиноване наставе – наставници (%).....	68
Графикон 7. Реализација процеса праћења, припреме и оцењивања ученика – однос комбиноване и класичне наставе – наставници (%).....	72
Графикон 8. Ставови за увођење комбиноване наставе у школску праксу – наставници (%).....	76
Графикон 9. Општи успех детета када је похађало комбиновану наставу – родитељи (%).....	82
Графикон 10. Општи успех детета на крају школске 2021/22. године – родитељи (%).....	83
Графикон 11. Начини реализовања комбиноване наставе током школске 2020/21.– родитељи (%).....	84
Графикон 12. Веб-платформе и веб-алати коришћени од стране наставника током комбиноване наставе – родитељи (%).....	85
Графикон 13. Обезбеђивање дигиталних уређаја од стране школе за потребе комбиноване наставе за ученике – родитељи (%).....	87
Графикон 14. Узраст када је дете први пут приступило интернету – родитељи (%).....	88
Графикон 15. Процена потребне подршке ученицима током трајања комбиноване наставе – родитељи (%).....	96
Графикон 16. Процена квалитета комуникације са наставником током комбиноване наставе – родитељи (%).....	97
Графикон 17. Ставови за увођење комбиноване наставе у редовну школску праксу – родитељи (%).....	98

1. УВОД

1.1. Шири контекст истраживања

Развој дигиталних технологија преобразио је начин живота савременог човека, а данашња деца одрастају у свету у коме су оне свеprisутне. Широка употреба дигиталних технологија утиче на све аспекте живота – од здравља, трговине, друштвених односа до начина рада (European Commission, 2019). Ни образовни системи нису остали изван тих утицаја, пре свега зато што образовање има улогу да припреми младе људе за свет у дигиталном добу. У литератури, међутим, налазимо да је употреба дигиталних технологија у школама углавном усмерена на ваннаставне активности и да се оне споро уводе у образовне системе (European Commission, 2019; Situmorang & Purba, 2020). Пре појаве здравствене кризе проузроковане корона вирусом, креатори образовне политике видели су дигиталну трансформацију образовања као један од приоритета на глобалном нивоу, па је с тим у вези Европска комисија усвојила 2018. године први *Акциони план за дигитално образовање (2018–2020)*, а убрзо након тога (2020. године) усвојен је и други *Акциони план за дигитално образовање (2021–2027)*. Ти планови имали су за циљ дугорочне промене у образовању, односно подстицање, подршку, праћење и примену дигиталних и иновативних образовних пракси (European Commission, 2020).

Глобалну пандемију корона вируса, светска здравствена организација прогласила је 11. марта 2020. године (WHO, 2020), након чега је, у циљу сузбијања пандемије, физичка раздвојеност усвојена као препорука на многим местима, укључујући и образовне установе. Бројне земље широм света одлучиле су да затворе школе на одређено време, односно да наставу организују тако да се физички контакти сведу на најмању могућу меру.

Новонастала ситуација проузрокована пандемијом корона вируса ставља у први план употребу дигиталних технологија у образовању, што се умногоме разликовало од дотадашње праксе. Стога су ученици, наставници и родитељи морали да се суоче са изазовима здравствене, менталне, социјалне и дигиталне природе (Al-Okaily, Alqudah, Matar, Lutfib, & Taamneh, 2020). Коришћење дигиталне технологије током образовне кризе условљене пандемијом корона вируса било је од непроцењивог значаја у свим образовним институцијама (Ferri, Grifoni, & Guzzo, 2020). Ванредна ситуација подстакла је увођење иновативних приступа и метода у процес образовања (United Nations, 2020). Један од иновативних приступа који је постао значајан током пандемије корона вируса јесте *комбинована настава* (енгл. *blended learning*). Иако је до сада урађено много истраживања која указују на ефекте комбинованог модела наставе у образовању, важно је напоменути да је на глобалном нивоу мало оних што се односе на реализацију комбиноване наставе у млађим разредима основне школе.

У новијој литератури често се може прочитати да је с појавом корона вируса започела и „промена парадигме образовања”. Заправо, промена парадигме образовања доводи се у везу са све широм применом дигиталне технологије у формално-образовном контексту. Трансформација на пољу формалног образовања, која је последица дигиталне револуције 20. века, према неким ауторима, представља „другу образовну револуцију” (Collins & Halversont, 2010).

Напори да се заустави панпидемија корона вируса укључивали су рад од куће, обезбеђивање флексибилног радног времена или затварање институција у којима би људи могли да се заразе. Протоколи за затварање или делимично затварање институција обухватили су школе, универзитете и многе друге образовне институције. Оваква ситуација приморала је све нивое образовних институција да раде на даљину и да уведу *образовање на даљину у ванредним околностима* (енгл. *emergency remote education*) (Bozkurt et al., 2020). Поред овог, у литератури налазимо и термин *настава на даљину у ванредним околностима* (енгл. *emergency remote teaching*) (Hodges, Moore, Lockee, Trust, & Bond, 2020). Оба термина указују

на то да је реч о настави која служи као привремено решење у случају ванредних ситуација.

Према подацима ОЕЦД-а, након проглашења пандемије престало је да похађа наставу у школи скоро 1,9 милијарди ученика, у више од 190 земаља света. Иако је настава за неке ученике „пресељена” у онлајн окружење или је реализована на даљину, за многе је процес образовања тада био прекинут, чиме је доведено у питање право на образовање сваког детета. Актуелна криза утицала је нарочито на ученике из осетљивих и маргинализованих социјалних група, затим ученике који су се суочавали са инфраструктурним изазовима и ученике којима је недостајала подршка родитеља и наставника током процеса учења (ОЕЦД, 2020). Како је криза одмицала и како су се стицали услови за повратак у учионице, многе земље (нарочито оне развијеније) почеле су да примењују комбиноване моделе у настави (UNESCO, 2020), односно трагало се на глобалном нивоу за начинима да се ученици што пре врате моделу реализовања наставе пре пандемије. Данска је била прва европска земља која је отворила своје школе, превасходно за предшколце и ученике млађег школског узраста. Република Кореја је такође била једна од првих земаља која је у фазама отварања своје школе, почевши од маја 2020. године. Норвешка је у априлу почела да отвара своје школе за ученике од првог до четвртог разреда. У Парагвају је настава била обустављена од почетка пандемије, па све до децембра 2020. године. Бразил је у јулу отворио школе и то, пре свега, за децу млађег узраста, обезбеђујући наставне садржаје и на јавним телевизијским сервисима. Аргентина је своје школе отворила у августу, док је Никарагва била једина земља у Латинској Америци која није обустављала наставу током пандемије коронавируса (UNESCO, 2020).

Како поједини аутори тврде, пре него што се у будућности многи параметри из наставе на даљину у ванредним околностима буду примењивали у случају поновне потребе за њом, мора се размислити о циљној и старосној групи, инфраструктурној опремљености, економском и ширем друштвеном контексту. Истраживањем се дошло до закључка да су најсиромашнији и најугроженији чланови друштва највише погођени овом пандемијом и да многе земље трпе већ озбиљне последице због прекида у образовању (Bozkurt & Sharma, 2020).

1.2. Контекст истраживања у Републици Србији

Када говоримо о Србији, потреба за наставом потпомогнутом дигиталним технологијама, током последње деценије, препозната је од стране креатора образовне политике, што уочавамо у законима и стратегијама развоја образовања и васпитања (МПНТР, 2021).

Стратегија развоја образовања и васпитања до 2030. године у Републици Србији (у даљем тексту СРОВРС) подразумева потребу за развијеним дигиталним образовањем, што значи да су наставници дигитално компетентни и да примењују иновативне педагошке приступе којима интегришу информационо-комуникационе технологије¹ (ИКТ) у образовни процес. Један од основних задатака у наредним годинама требало би да буде интензивна дигитализација процеса образовања, која се огледа у педагошкој примени дигиталних алата. СРОВРС-ом је предвиђено да образовни систем мора бити спреман за организовање образовања на даљину, у случају обустављања непосредног рада са ученицима. Посебан циљ СРОВРС-а јесте успостављање темеља за развој дигиталног образовања на предуниверзитетском нивоу, а он подразумева повећање процента школа које остварују неопходне услове за реализацију комбиноване наставе и онлајн образовања, унапређивање дигиталних капацитета установа, успостављање Јединственог информационог система у просвети итд. (МПНТР, 2021).

¹ У овом истраживању користиће се као синоними термини *информационо-комуникациона технологија* и *дигитална технологија*.

У Закону о основама система образовања и васпитања Републике Србије предвиђено је многим његовим члановима да ученици развијају дигиталне компетенције, односно да самопоуздано и критички користе информационе технологије за учење, одмор и комуникацију. Тако један од циљева образовања и васпитања гласи „развијање кључних компетенција за целоживотно учење, међупредметних компетенција и стручних компетенција у складу са развојем савремене науке и технологије”, а један од исхода образовања и васпитања јесте „ефикасно и критички користити научна знања и технологију, уз показивање одговорности према свом животу, животу других и животној средини”. Исто тако, Законом је предвиђено да настава може да се остварује и као настава код куће и на даљину, у посебним (ванредним) условима (Закон о основама система образовања и васпитања, 2017).

1.2.1. Реализација образовно-васпитног процеса током пандемије коронавируса

Ванредна ситуација услед пандемије коронавируса ступила је на снагу у нашој земљи 15. марта 2020. године (Одлука о проглашењу ванредног стања, 2020). Влада Републике Србије је, након проглашења ванредне ситуације, 17. марта 2020. године донела одлуку да се привремено обустави непосредни образовно-васпитни рад у свим основним и средњим школама (МПНТР, 2020). Како би се настава реализовала у ванредним околностима, Министарство просвете, науке и технолошког развоја (МПНТР) организовало је наставу на даљину. У овом облику наставе приоритет су имали предмети са највећим фондом часова. Осим тога, школе су биле у обавези и да осмисле начин за остваривање наставних садржаја и из осталих предмета, користећи предложене и доступне платформе за учење на основу прописаног плана и програма. Када говоримо о ученицима млађих разреда основне школе*, шест дана у недељи на каналу Јавног медијског сервиса (РТС-а) емитоване су обрађене наставне јединице, у складу са прописаним планом и програмом наставе и учења, у блоковима од по три часа дневно, а све то према распореду по разредима, који је дан пре емитовања био доступан на званичном веб-сајту МПНТР-а. Часови који су емитовани на Јавном сервису могли су бити прегледавани и накнадно, више пута, у наредних неколико дана. Наставници разредне наставе имали су задатак да, у складу са емитованим часовима, преко одређене платформе комуницирају са родитељима ученика и да им пруже додатне информације у вези са обрађеним градивом, у смислу објашњења задатака у радним листовима, додатних инструкција, домаћих задатака и слично. Исто тако, наставници су били у обавези да прате и вреднују рад ученика путем одабране платформе за учење. На основу формативних оцена и увида у ученичке радове и активности, наставници су могли на крају полугодишта / школске године да формирају сумативну оцену (МПНТР, 2020).

Према Стручном упутству за организацију и реализацију образовно-васпитног рада у основној школи, у школској 2020/2021. години, дефинисана су два модела рада: непосредни образовно-васпитни рад (први модел) и образовно-васпитни рад у школи кроз непосредан рад и наставом на даљину (други модел).

* Под млађим разредима основне школе у Републици Србији се подразумевају ученици од првог до четвртог разреда.

Пред почетак школске 2020/2021. године донет је Правилник о посебном програму образовања и васпитања (2020), којим се уређује програм образовања и васпитања током ратног стања, ванредног стања или других ванредних околности. Тим Правилником је предвиђено да час непосредне наставе траје 30 минута, а да школа, у складу са програмом и препорукама МПНТР-а за реализацију наставе, утврђује распоред часова у случају ванредне ситуације.

Од септембра школске 2020/2021. године, када говоримо о ученицима млађих разреда, школе су радиле редовно, са ранијим почетком зимског распуста. Сваки разред у основној школи који је имао више од 16 ученика био је подељен у две групе, са различитим распоредом часова. Половина ученика ишла је у школу пре подне, а друга половина после подне. Ученици млађих разреда су, на тај начин, током целе године похађали наставу, а часови су трајали 30 минута (Правилник о посебном програму образовања и васпитања, 2020).

У складу с новонасталом ситуацијом и мерама Владе Републике Србије, Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања (ЗУОВ) предложио је начин рада школа у основном образовању и васпитању у школској 2020/2021. години:

1. Школа треба да организује комбиновану наставу по моделу изокренуте учионице тако да сваког петка ученицима буду доступни наставни материјали за све предмете који су предвиђени за рад током наредне радне недеље. Наставници су у обавези да креирају материјале и поставе их на онлајн окружење за учење. У материјале спадају:
 - лекција за чије проучавање ученицима није потребно више од 15 минута (лекције имају улогу да упознају ученике са најважнијим елементима садржаја који се изучава и, по потреби, укажу на додатне изворе);
 - тест који садржи питања везана за садржај лекције и повратне информације за тачне односно нетачне одговоре.
2. Ученици имају задатак да пре доласка у школу проуче наставне материјале које је наставник креирао. Они у школу долазе упознати са основним елементима онога што ће учити и школско време користе за дискусију, вежбе и групне активности, односно увежбавање наученог.
3. Време које наставници проводе у школи са ученицима треба да буде посвећено активностима које продубљују знања ученика, а заснивају се на наставним материјалима постављеним у онлајн окружењу. Другим речима, не би требало да наставници предају у школи.
4. Интеракција наставника и ученика не треба да буде ограничена само на активности у школи. Наставници треба да буду доступни ученицима и у онлајн окружењу кроз заједнички рад на одабраним платформама (ЗУОВ, 2021а).

На веб-страници ЗУОВ-а² дати су упутства и предлози за коришћење алата за извођење образовно-васпитног процеса учењем на даљину (деталније су приказани у прилогу 1).

Искуство наставника током реализације онлајн наставе представља основу за успешно планирање и извођење комбинованог модела наставе. Оваква настава, како налазимо у Смерницама које је издао ЗУОВ (2021а), између осталог, представља одговор на потребу да се: настава адаптира новим условима и ситуацијама, уваже индивидуалне разлике међу ученицима као и међу предметима, повећа део времена посвећеног учењу и да се ученику омогући да самостално одлучује о времену, месту, начину и темпу рада.

² <https://zuov.gov.rs/alati/>

2. ТЕОРИЈСКИ ДЕО ИСТРАЖИВАЊА

2.1. Одређење кључних појмова

Од почетка глобалне пандемије коронавируса, настава у школама у Србији била је реализована кроз неколико модела: непосредан образовно-васпитни рад са ученицима у школи, настава на даљину / онлајн настава и комбинована настава. За потребе овог рада важно је да дефинишемо кључне појмове које ћемо користити у раду, а који се односе на поменуте моделе наставе.

2.1.1. Непосредан образовно-васпитни рад са ученицима у школи

Непосредан образовно-васпитни рад³ односи се на наставу која се изводи уживо, уз обавезно присуство наставника, који води и усмерава ученике у процесу усвајања нових знања. Важно је рећи да том приликом наставник може користити различите методе и облике рада, који подразумевају и употребу дигиталних технологија у различитим фазама и аспектима процеса наставе (коришћење дигиталних алата и мултимедијалних садржаја током наставног процеса – за утврђивање градива, припреме за час или оцењивање ученика). Многе предности непосредног рада огледају се у следећим аспектима: присуство наставника мотивише ученике да се усредсреде на задатак и заврше га на време; развијају се социоемоционалне вешине ученика (нарочито осећај припадности); контролисане и редовне повере знања доприносе мотивацији ученика; групно или колаборативно учење ствара позитивну атмосферу на часовима; интерактивност и могућност одржавања експерименталних вежби тежи ка развијању практичних знања ученика (Xie, Siau, & Fui-Hoon Nah, 2020).

Са друге стране, слабости овакве наставе огледају се у нефлексибилности времена и места похађања наставе. Поједини аутори сматрају да је ефикасност и самосталност ученика заправо мања у настави која се изводи у школском окружењу, с обзиром на то да постоји одређено време за извршавање неког задатка (Radović-Marković, 2010). Увођењем дигиталних технологија у образовне системе, учење постаје доступно било где и у било које време – ако постоји интернет конекција и тада можемо говорити о моделима наставе који се одвијају у дигиталном окружењу а који имају значајну улогу у образовању, нарочито у ванредним ситуацијама, каква је пандемија коронавируса.

2.1.2. Настава на даљину / онлајн настава

Термин образовање на даљину постоји више од једног века – настао је с појавом дописних школа заснованих на материјалима и књигама који су се слали поштом (Al Bataineh & Atoum, 2021; Rokorni, 2009).образовање на даљину, најопштије дефинисано, представља врсту образовања која не захтева физичко присуство ученика и наставника у школи, јер се комуникација међу њима одвија посредством дигиталних медија и технологија (Holmberg, 2008).

³ У овом раду ће се појмови *непосредан образовно-васпитни рад* и *класична/редовна настава* користити као синоними.

У књизи *Образовање на даљину* аутори (Ristić i Mandić, 2017) дају објашњење да се учење на даљину реализује када наставник и ученик нису на истом месту, па се оно тада може реализовати путем дописних студија и аудио или видео конференција. Основу софтвера за реализацију образовања на даљину чине онлајн курсеви, који углавном подразумевају коришћење система за управљање учењем. Један од њих је ЛМС⁴ (енгл. *Learning Management System*), чији је задатак да управља базама података, да корисницима омогући приступ жељеним материјалима, претраживање одређених садржаја и слично. Ученици имају на располагању разне презентације, видео-клипове, дигиталне уџбенике, као и тестове за провере знања, на основу којих наставник може да прати рад ученика и касније вреднује оценом. Оно што поменути аутори истичу као врло важно јесте то да коришћење дигиталних технологија не умањује значај наставника у образовном процесу, већ напротив, наставник добија важну улогу тиме што све садржаје на које упућује ученике организује тако да сваки појединац развија своје потенцијале и критичко мишљење према сопственим потребама и интересовањима.

Мур, Диксон-Дин и Гајлен (Moore, Dickson-Deane, & Gaylen, 2011) објаснили су да настава на даљину представља тежњу да се свим физички удаљеним ученицима обезбеди приступ наставном процесу. Они наводе да би комуникација требало да се одвија у одређеном времену и простору (ван учионице) на релацији ученик–наставник, и да се том приликом за потребе наставе користе различита дигитална средства и материјали.

Шћепановић у свом раду (2010) наводи да је настава на даљину процес који захтева креирање подстицајног окружења за учење, у коме наставник и ученици не деле исти физички простор. Оно се може реализовати путем доступних медија, укључујући и недигиталне: наставни материјали (штампани материјали, звучни и видео записи), комуникациона средства (телефон, аудио или видео конференција) или комуникациони канали (радио, ТВ). Из доступне литературе која се бави наставом на даљину можемо сазнати како она олакшава и омогућује већу индивидуализацију садржаја (Sun, Tsai, Finger, Chen, & Yeh, 2008), али и како, с друге стране, изискује сложенију припрему и планирање наставног рада, што представља додатно оптерећење учитељима. Оваква врста наставе доводи се у везу са проблемима у социјализацији, одсуством интеракције и нередовним или оскудним повратним информацијама од стране наставника. Како поједини аутори наводе (Stoilova, Livingstone, & Khazbak, 2021), настава на даљину утиче на физичко здравље, психосоцијални развој и општу добробит деце.

Онлајн настава, као један од најсавременијих, али и најефикаснијих видова наставе на даљину, реализује се искључиво посредством дигиталних технологија и интернета. Ученик има велику одговорност за своје учење, а наставник је ту да усмерава, подстиче и прати његов рад. Овакав вид наставе карактеришу велика индивидуализација и флексибилност у раду. Ученик може приступити наставним садржајима у било које време и са било ког места уз коришћење интернет конекције (ЗУОВ, 2021а). Осим термина онлајн настава/учење, у научној литератури се као његови синоними јављају: е-учење (енгл. *e-learning*), виртуелно учење (енгл. *virtual learning*), мобилно учење (енгл. *mobile learning*), изокренуто учење (енгл. *flipped learning*) и други (Bates, 2019).

Према савременим схватањима, онлајн настава се може реализовати у синхроним или асинхроним окружењима са приступом интернету (Singh & Thurman, 2019). Синхроно окружење за учење подразумева реализовање наставе у реалном времену, када ученик може добити тренутне повратне информације од наставника. Асинхроно окружење за учење подразумева учење путем платформи, у оквиру система за управљање учењем, где ученик може приступити материјалима у било које време.

У литератури (Khan, 1997) налазимо став да онлајн настава има велики потенцијал, али уз изузетно залагање и ресурсе. Наставни материјали се морају дизајнирати тако да ученику

⁴ Више речи о систему за управљање учењем дато је у прилогу 1.

пруже подршку и помоћ при учењу. Кан дефинише онлајн наставу као иновативан приступ за реализацију наставе физички удаљеним ученицима уз коришћење интернета као главног медија. Аутор истиче да је онлајн настава више од саме презентације и испоруке материјала – она треба да пружи подршку током учења, да омогући стицање знања и индивидуални напредак. У онлајн настави ученик није ограничен временом, простором или физичком удаљеношћу, а материјали који се пласирају путем интернета морају бити прилагођени ученицима (Ally, 2005).

Квалитетна настава у онлајн окружењу захтева значајне промене улога како наставника, тако и ученика. Од ученика се очекује више самосталности, одговорности и самоиницијативе. За ученике млађег узраста, онлајн настава изискује више подршке од стране чланова породице (Kuzmanović, 2022a). Током онлајн учења, ученик је одговоран за изградњу властитог знања, односно добија улогу конструктора знања који управља процесом учења (Palloff & Pratt, 2007).

Када се говори о улози наставника у онлајн настави, најчешће се разматрају четири улоге: педагошка (информисање, давање смерница и упутстава за рад, подстицање интерактивних дискусија, упућивање на додатне изворе итд.); социјална (укључивање ученика у групне дискусије, развијање позитивних односа, емпатије, пријатне атмосфере која доприноси успеху у учењу); организациона (административни и организациони задаци наставника, дефинисање темпа и начина рада, успостављање правила понашања итд.) и техничка (подршка ученицима у коришћењу дигиталних технологија) (Berge, 1995).

2.1.3. Комбинована настава

Термин комбинована настава, релативно је нов и први пут се појављује деведестих година прошлог века (Friesen, 2012). Прегледајући релевантну научну литературу, наилазимо на мноштво мање или више сродних теоријских одређења комбиноване наставе⁵. Поред термина комбинована настава, у литератури се срећу и термини *мешовита* и *хибридна* настава (енгл. *mixed, blended, hybrid teaching*), који се користе као синоними (Bates & Pool, 2003; Graham, 2009; Staker & Horn, 2012; Bates, 2019), што ће бити случај и у овом раду.

Како Грахам (2006) наводи, међу ауторима не постоји општеприхваћена дефиниција комбиноване наставе, али постоји сагласност да су кључни елементи комбиноване наставе учење лицем-у-лице (енгл. *face-to-face teaching*) и онлајн настава (Hrastinski, 2019). Грахам сматра да комбиновано односно хибридно учење представља комбинацију непосредног рада са наставом која се одвија посредством дигиталних уређаја (Graham, 2006). Поред ове, како Храстински истиче, у литератури су најчешће цитиране дефиниције комбинованог модела наставе и оне које су дали Гарисон и Канука те Ален и Сеаман (Hrastinski, 2019).

Аутори Гарисон и Канука дефинишу комбиновану наставу као „интеграцију искуства учења лицем-у-лице у учионици са искуством онлајн учења” (Garrison & Kanuka, 2004, стр. 96). Ален и Сеаман дефинисали су комбиновано учење као „курс који комбинује онлајн и непосредну испоруку садржаја” (Allen & Seaman, 2010, стр. 5), где се већи део учења одвија онлајн, а непосредни контакти су знатно редуковани.

Бејтс и Пул су учење уз примену технологија видели као континуум процеса образовања, на чијем се једном крају налази традиционална настава која се одвија непосредно, без употребе информационо-комуникацијске технологије. На средини се налази комбинована настава, која представља комбинацију традиционалне наставе и онлајн наставе, а на другом крају тог континуума налази се онлајн настава, која потпуно замењује наставу у учионици, тј. одвија се посредством технологија (Bates & Pool, 2003).

⁵ У тексту ће се појмови *комбиновано учење* и *комбинована настава* користити као синоними.

Према једном од најзначајнијих аутора у овој области, Тонију Бејтсу (Bates, 2019), комбинована настава представља „редизајн” традиционалног модела, при чему се већина учења одвија онлајн, а ученици долазе у учионице само за оне активности које се не могу реализовати онлајн. Како аутор наводи, многи наставници су схватили да се много тога што се ради на традиционалној настави може урадити подједнако добро коришћењем дигиталних технологија, па се тако, постепено, све више елемената онлајн учења уводи у наставу у учионици. Онлајн учење се постепено меша са традиционалном наставом, али без промене основног модела наставе у учионици. У којој мери ће се онлајн настава користити у комбинованој настави, према Бејтсу, зависи од неколико фактора: потребе и специфичности ученика, стратегије коју наставници преферирају, природе и захтева самог наставног предмета и доступних ресурса (Bates, 2019).

Још једну од значајних дефиниција комбиноване наставе дали су Стекер и Хорн (Staker & Horn, 2012), наводећи да се комбинована настава одвија једним делом путем интеракције и дељењем садржаја онлајн, уз одређен ниво контроле над временом, местом, начином и темпом, а једним делом у школи, односно „лицем-у-лице”. Да би дефиниција била прецизнија, издвојили су неколико термина које је важно објаснити. Термин време односи се на чињеницу да време у учењу није ограничено на школски дан или годину; термин место објашњава да се учење не одвија само унутар школе; термин начин или пут објашњава да ученици уче у складу са сопственим потребама и термин темпо односи се на прилагођавање учења сваком појединцу.

У литератури налазимо и једно занимљиво тумачење комбиноване наставе. По мишљењу аутора (Thorne, 2003), комбинована настава представља „најлогичнију и најприроднију еволуцију” нашег система образовања и као таква предлаже врло прихватљиво решење за изазове прилагођавања учења и развоја сваког појединца. Комбинована настава представља прилику за интеграцију иновативног и технолошког напретка у образовне системе, а користи све предности традиционалне наставе. Аутор наводи да је комбиновано учење мешавина: мултимедијалне технологије, виртуелне учионице, говорне поште, е-поште и конференцијских позива, као и онлајн текстуалних анимација.

У научној литератури издваја се једна прецизна и сложена дефиниција, у којој се наводи да комбиновано учење представља мешавину различитих веб-алата, педагошких приступа, образовне технологије са непосредним образовно-васпитним радом у учионици и образовне технологије са реалним задацима, односно да је комбиновано учење увек мешавина технологије, педагогије и стварних задатака ученика (Driscoll, 2002).

Хоић-Божих и Холенко Длаб (2021) наводе да се комбиновано учење дефинише као извођење образовних програма делимично онлајн, а делимично „лицем-у-лице”, кроз непосредан образовно-васпитни рад. Циљ такве наставе јесте да се подржи активно учење уз скраћивање времена проведеног у учионици.

Ширина дефинисања термина комбиноване наставе у научној литератури говори о томе да се сви модели образовања који комбинују неки аспект учења лицем-у-лице и учења на мрежи описују као комбиновано учење. Зато је важно да истраживачи, теоретичари и практичари, приликом коришћења термина комбиновано учење, пажљиво опишу шта за њих он представља (Hrastinski, 2019).

2.1.3.1. Модели комбиноване наставе

У литератури се могу пронаћи различити модели комбиноване наставе (нпр. Bryan & Volchenkova, 2016; Farmer, 2020; Graham, 2006; Staker & Horn, 2012; Watson, 2008) али ће у овом раду бити приказани модели аутора Стекера и Хорна (Staker & Horn, 2012), будући да се многи истраживачи, теоретичари и практичари позивају управо на поменуто ауторе.

Стекер и Хорн разликују четири модела хибридне наставе.

1. **Ротациони модел** (енгл. *rotation model*), како и сам назив каже, представља ротацију ученика између онлајн активности и активности које се дешавају у учионици. Овај модел се може поделити на 4 подврсте:
 - Ротациони модел станице (енгл. *rotation model station*) подразумева промену редоследа активности, према сопственом темпу и интересовању.
 - Модел индивидуалне ротације (енгл. *individual rotation model*) подразумева мењање активности према унапред утврђеном распореду, где се ротација врши између онлајн учења и непосредног рада у учионици.
 - Ротациони модел лабораторије (енгл. *lab rotation*) подразумева мењање простора у оквиру образовне институције. Код овог модела ученици приступају онлајн садржајима у лабораторијама образовне институције.
 - Изокренута настава (енгл. *flipped classroom*) представља комбинацију онлајн и непосредног рада, с тим што ученици добијају инструкције и задатке путем мреже и проучавају их код куће, а у школама се приступа практичним активностима и примени већ научених садржаја.
2. **Флексибилни модел** (енгл. *flex model*) представља модел према коме ученици углавном уче онлајн, по индивидуалном распореду, а наставник је ту да, по потреби, пружи подршку и помоћ ученицима (непосредним путем), и то најчешће у групним пројектима, мањим групама или ученицима којима је потребна додатна помоћ у раду.
3. **Модел самосталног мешања** (енгл. *self-blend model*), познат и као „*A La Carte model*”, јесте модел где ученици сами бирају које ће активности похађати онлајн, а које непосредно у учионици.
4. **Обогаћен виртуелни модел** (енгл. *enriched virtual model*) јесте модел по којем ученици углавном уче онлајн, али постоје и активности које се морају обављати непосредно и које воде наставници, како би се ученицима омогућила и практична искуства.

Један од ротационих модела, модел изокренуте наставе, када говоримо о ученицима млађег узраста, био је један од предложених модела током реализације комбиноване наставе у нашој земљи, а уједно и модел коме се у литератури приписују бројне предности. У реализацији редовне наставе, ученици долазе у учионице, слушају предавања наставника, гледају одређене припремљене презентације, а затим код куће увежбавају обрађене садржаје, како би били у стању да их примене у активностима на настави. Модел изокренуте наставе нуди обрнуту могућност. Ученици код куће, путем мреже, прате наставне садржаје, док се време на часу користи за пружање помоћи ученицима у примени садржаја које су усвојили код куће. Овакав модел, како сматрају Манган (Mangan, 2013) и Херид и Шилер (Heeried & Shiller, 2013), даје предност квантитету у обрађеним садржајима, ученици имају могућност да садржаје прегледају више пута и у време које њима одговара, добија се и константна повратна информација приликом извршавања одређених активности и тестирања, а ученик, што је најбитније, није пасиван на часовима већ активно учествује у свим активностима.

2.1.4. Настава на даљину у ванредним околностима

Током последње деценије постојало је много разлога због којих су образовно-васпитне установе широм света обустављале свој рад. Неки од разлога били су: природне и нуклеарне катастрофе, епидемије заразних болести, протести ученика или наставника итд. Свет, међутим, не памти кризу као што је још увек актуелна пандемија коронавируса, која је погодила установе од предшколског до универзитетског нивоа образовања (Kuzmanović, 2022a).

Током пандемије коронавируса, Хоџис и сар. (Hodges et al., 2020) уводе концепт *настава на даљину у ванредним околностима* и дефинишу га као привремени прелазак са једног на други начин извођења наставе због кризних околности, као што је пандемија. Циљ којем се у таквим околностима тежи није да се унапреди и оснажи образовни систем, већ да се настава одвија на начин који је доступан, безбедан и једино поуздан док траје пандемија. Аутори наводе да настава на даљину представља привремену промену у стицању знања за време ванредних околности. Оваква настава укључује потпуну употребу дигиталних технологија или комбиновани модел наставе. Аутори такође наводе да квалитет овакве наставе умногоме зависи од ставова и уверења не само ученика већ и самих наставника, који доприносе томе да онлајн настава буде квалитетно испланирана и реализована. У научној литератури се, поред горе наведеног, среће и термин *образовање на даљину у ванредним околностима* (енгл. *emergency remote education*), који указује, исто као и претходни термин, да се настава одвија на једино безбедан начин, коришћењем свих доступних ресурса (Bozkurt et al., 2020).

Наставу на даљину у ванредним околностима, током пандемије коронавируса, пратили су бројни изазови. С једне стране, у оваквој врсти наставе издвојене су њене многе позитивне стране: уважавање потреба ученика, временска и просторна флексибилност, доступност великог броја дигиталних алата, увођење иновативних приступа и метода у образовну праксу, прилагођавање новим околностима и сагледавање добрих страна онлајн наставе. С друге стране, као најважније негативне стране наставе на даљину у ванредним околностима издвојиле су се: недостатак непосредне комуникације, квалитет онлајн наставе и учења, низак квалитет дигиталних образовних ресурса, дигитални јаз који се односи на неједнак приступ дигиталним технологијама, дигитална неписменост главних актера у образовно-васпитном процесу, застарелост технологије, немогућност прилагођавања индивидуалним потребама ученика у погледу вештина управљања процесом учења, проблеми са пажњом, организацијом времена и слично (Dhawan, 2020).

Промена уобичајеног начина рада у великој мери утиче на квалитет наставе, али то је и прилика да сви актери у образовно-васпитном процесу испробају нове методе и средства, како би обогатили своју наставну праксу и били боље припремљени за период након окончања ванредне ситуације (Kuzmanović, 2022a).

2.2. Дигиталне компетенције наставника и ученика

Од 2006. године, према Европском оквиру кључних компетенција у образовању, дигитална компетенција представља једну од осам кључних компетенција (European Parliament and the Council, 2006). Дефинисана је као способност критичког и безбедног коришћења дигиталне технологије на послу, у слободно време и у свакодневној комуникацији. Као таква, она представља међупредметну компетенцију, што указује на то да се може стицати и прожимати кроз различите наставне предмете, а уједно омогућава и стицање других образовно-васпитних компетенција.

Основне дигиталне компетенције генеришу се у систему образовања, а ниво поседовања дигиталних компетенција ученика у великој мери зависи од самих наставникових компетенција. Зато се од наставника очекује да поседује одговарајући ниво информатичке, информационе, дигиталне и медијске писмености. Конкретније, под дигиталним компетенцијама наставника подразумева се скуп знања, вештина, способности и ставова неопходних за квалитетно коришћење дигиталних технологија у циљу унапређивања процеса наставе и учења у онлајн и офлајн окружењу (Ferrari, 2012).

Онлајн настава или настава потпомогнута дигиталним технологијама, захтева значајно преиспитивање улоге и вештина наставника (Jonassen, 2006; Kanuka, 2006). Као резултат тога, прелазак на наставу на даљину у ванредним околностима нужно утиче на наставне планове и програме и захтева промену у поступцима, просуђивању и одабиру наставних метода (Jonassen & Land, 2014), па оставља многе наставнике који раде у учионици неспремним. У литератури (Bozkurt & Sharma, 2020; Hodges et al., 2020) налазимо објашњење да се онлајн настава разликује од наставе на даљину у ванредним околностима по томе што се онлајн настава састоји од квалитетних курсева, подучавања и учења, а уз то је и детаљно планирана и осмишљена уз примену организованог модела за пројектовање и развој наставе (Branch & Dousay, 2015). Једно је сигурно – и за онлајн и за комбиновану наставу потребно је да ученици, наставници, па и родитељи буду дигитално компетентни.

Да би се позабавили дигиталном компетенцијом као хитним проблемом наставе на даљину, Ала-Мутка и сарадници (Ala-Mutka, Punie, & Redecker, 2008) сугеришу да образовне установе не морају да осмишљавају посебну платформу за стицање дигиталних компетенција, већ треба да буду интегрисане у процес наставе и учења свих предмета, док Омотаио и Халиру (Omotayo & Haliru, 2020) додају да и ученици морају бити мотивисани за коришћење дигиталних технологија, што умногоме зависи од ставова и уверења наставника.

Поједини аутори (Bürgefer & Barth, 2017; Ferrari, 2012) писали су о томе како настава потпомогнута технологијама, а и дигитално доба уопште, мења улогу учитеља. Пре појаве коронавируса дигитално учење сматрано је мање продуктивним од рада лицем-у-лице (Kidd & Murray, 2020). Новонастала ситуација, међутим, ставља употребу дигиталне технологије у први план, а дигиталне компетенције главних актера у образовању постају важан предуслов за реализацију комбиноване наставе.

С обзиром на то да је наставним планом и програмом оријентисаном на исходе учења наставнику остављена слобода приликом планирања и реализације наставе, одговор на питање колико дигитална технологија може допринети развијању дигиталне писмености код ученика проналазимо у наставној пракси. Посматрано на тај начин, кључна улога у развијању дигиталне писмености ученика припада управо наставнику, који има задатак да смишља, планира и реализује активности на основу којих ће ученици, употребом дигиталних технологија, моћи да развију своје дигиталне вештине и компетенције (Senić Ružić, 2019). Дакле, квалитет реализације неког од облика образовања на даљину зависи од обучености свих учесника (а нарочито наставника) за ефикасно и сврсисходно коришћење различитих могућности дигиталних технологија (Leontyeva, 2018).

Као подршка практичарима и главним актерима у образовању појављују се и развијају стандарди, оквири, модели и теорије чији је циљ олакшавање процеса интеграције дигиталних

технологија и развијање дигиталне писмености за потребе наставе. Неки од њих дају јасна упутства о томе како треба користити дигиталну технологију, други приказују хијерархијски структуриране нивое развоја дигиталне писмености, док трећи дају опште смернице за разумевање неопходних компоненти за ефикасну употребу дигиталне технологије у настави (Senić Ružić, 2019). За потребе овог рада задржаћемо се на Оквиру дигиталних компетенција – Наставник за дигитално доба (у даљем тексту Оквир) који је објавило МПНТР Републике Србије, а тиче се дигиталних компетенција наставника (МПНТР, 2019).

Према поменутом Оквиру, дигиталне компетенције наставника организоване су у шест категорија: *дигитално окружење* (компетенције за коришћење дигиталних технологија у што већој мери, за изградњу успешног друштва); *коришћење дигиталних ресурса* (компетенције за одговорно и ефикасно коришћење ресурса за процес наставе и учења); *настава и учење* (знања и вештине неопходне за обезбеђивање подстицајног дигиталног окружења за учење, уз уважавање разлика међу ученицима); *оцењивање и праћење ученика* (савремени приступ овој области доприноси повећавању одговорности за самостално учење, развоју саморегулације и праћењу личног развоја); *подршка ученицима* (односи се на потенцијал дигиталних технологија који се може искористити за рад са ученицима којима је потребна додатна подршка у учењу) и *професионални ангажман* (низ компетенција које се односе на комуникацију и сарадњу помоћу дигиталних технологија, стручно усавршавање и познавање креирања е-портфолија) (МПНТР, 2019). Уз употребу поменутог Оквира наставници могу уочити и идентификовати категорије на којима им је потребно додатно усавршавање и тиме допринети развијању личних дигиталних вештина које су важне за адекватну употребу дигиталних технологија у наставној пракси и раду са ученицима.

Да закључимо, улога наставника веома је важна у системском развоју дигиталне писмености ученика, која се огледа, не само у организацији наставног процеса потпомогнутог дигиталним технологијама, већ и у пружању одговарајуће подршке ученицима (European Commission, 2013; Ивић, Пешикан и Антић, 2003; Пешикан, 2016). У складу с тим, важно је и на који начин наставници разумеју концепт дигиталне писмености. Значајно је да сагледају своју улогу, као и улогу школе као образовне институције, у коришћењу дигиталне технологије у настави и развијању дигиталне писмености код ученика, и то како током ванредне, тако и током редовне наставе. Другим речима, да би се заиста унапредио процес наставе и учења, дигиталне технологије морају бити интегрисане и са другим одлукама образовних власти, као што су наставни планови и програми, циљеви и исходи наставе, облици и начини реализовања наставе (непосредан образовно-васпитни рад, настава на даљину или комбинована настава) (Bates & Sangra, 2011). Претходно наведено захтева да у школском, али и ваншколском контексту постоје основни услови за реализацију наставе потпомогнуте дигиталним технологијама: доступност инфраструктурне опреме, приступ интернету, али и време и простор за организовање наставе у дигиталном окружењу (Kuzmanović, 2017).

Прегледајући литературу која се односи на дигиталне компетенције ученика, наилазимо на различите термине који говоре у прилог томе да данашња деца одлично „баратају технологијама” („дигиталне генерације” – Buckingham, 2006, „гејмер генерације” – Carstens & Beck, 2005, „нет генерације” – Oblinger & Oblinger, 2005; Tapscott, 2009, „дигитални урођеници” – Prensky, 2001, „Гугл генерације” – Rowlands et al., 2008).

Пренски, који се сматра творцем термина који се односи на „дигиталну децу”, сматрао је да је језик наставе застарео и није прилагођен новом језику савремених „дигиталних” генерација. Данашња деца воле прво да виде слику па текст, више воле нелинеарни приступ тексту (који се налази у табелама, графиконима, схематским приказима, мапама ума итд. (Цветановић, Стојановић и Мишић, 2017)), најпродуктивнији су када су умрежени, траже моменталну награду за свој рад, више воле учење кроз игру него „озбиљан” рад (Пешикан, 2016). Многи аутори бавили су се идејама Пренског, неки су га подржавали а поједини су сматрали да деца не изграђују знања на потпуно другачији начин од ранијих генерација

(Helsper & Eynon, 2010; Kennedy, Judd, Churchward, Gray, & Krause, 2008; Margaryan, Littlejohn, & Vojt, 2011; Schulmeister, 2008; Selwyn, 2009; Tapscott, 2009).

Вешто „баратање” дигиталним технологијама, међутим, не значи истовремено адекватна употреба информација до којих се долази. Ефикасно читање лежи у основи коришћења дигитално датих информација (Antić, 2014), али ако ученици нису овладали основним техникама читања, неће имати користи ни од дигиталних технологија у учењу. Ово је нарочито важно схватање у контексту нашег истраживања које се односи на ученике млађих узраста, који тек започињу своје формално образовање. Данашњи ученици јесу дигитално писменији, али не и читалачки и медијски писмени. У пракси и даље постоје разлике између умења коришћења дигиталне технологије и њеног коришћења у образовно-васпитном раду (Пешикан, 2016).

2.3. Теоријска основа комбиноване наставе

Бихејвиоризам, когнитивизам и конструктивизам представљају важан сегмент за разумевање основе комбиноване наставе. Са развојем дигиталних технологија јавља се потреба за увођењем још једног теоријског приступа – конективизма или теорије учења за „дигитално доба”. У циљу сагледавања комбиноване наставе у контексту различитих теоријских приступа, у наставку су описани наведени теоријски приступи као и њихова повезаност са комбинованом наставом.

2.3.1. Бихејвиоризам

Почетком 20. века бихејвиоризам је био доминантан теоријски приступ у психологији и објашњењу процеса учења. У настави која је организована у складу с принципима бихејвиористичког теоријског приступа, а у светлу С–Р обрасца (стимулус–реакција) и бројних истраживања изведених најчешће на животињама у лабораторијским условима, учење се дефинише као процес долажења до тачних и пожељних одговора, који се награђују, док нетачни одговори бивају кажњавани од стране наставника (Pešikan, 2010). Све што ученик треба да уради, дефинише се јасно утврђеним програмом. Наставник користи најефикасније методе и облике рада како би креирао наставну ситуацију у којој ће лако моћи да контролише понашање ученика током одређеног периода, а све у циљу повећања тачних (пожељних) реакција у ученичком репертоару (Havelka, 1999; Pešikan, 2010). Другим речима, повратне информације биле би позитивне у случају када ученик успешно реши задатак, односно негативне када је ученик неуспешан у решавању одређеног задатка (Bognar, 2016).

Ако бихејвиористички приступ посматрамо у контексту комбиноване наставе, можемо закључити да се овакав начин организовања наставе може ефикасно применити приликом креирања наставног материјала, презентовања одређених садржаја и на крају тестирања. То значи да се наставни материјал осмишљава тако да мотивише ученике, садржаји се деле на мање и једноставније јединице, након чега следи питање или задатак који се односи на обрађени део материје. Исто тако, неопходно је да се ученицима обезбеди повратна информација, како би могли да уоче своје грешке и прате свој напредак. На тај начин, повратна информација сматра се инструментом поткрепљивања. Процес подучавања врши се од једноставних до сложених наставних јединица, од познатог ка непознатом градиву и од теорије ка пракси.

Поједини практичари су ипак сматрали да се не може свако учење опазити и да оно представља нешто више од промене понашања. То је довело до помака од бихејвиористичког ка когнитивном приступу (Ally, 2005). Средином 20. века, с појавом когнитивизма, бихејвиористички приступ у објашњењу процеса учења губи своју важност, јер у когнитивистичком приступу појединац није пасиван у процесу учења, већ се ум упоређује са системом за обраду информација, попут рачунара (Baum, 1994).

2.3.2. Когнитивизам

Педесетих година 20. века, са појавом „когнитивне револуције”, фокус истраживања премешта се са испитивања учења код животиња, на испитивања како људи уче апстрактне садржаје у лабораторијским условима. Ученик се ставља у главну улогу и почиње да се јавља интересовање за његово учење у наставном процесу. Ученик је сада „процесор информација”,

а наставник представља особу која пружа информације. Учење се дефинише као стицање знања, односно повећавање ситуација у којима ученици могу усвојити знања, док се успешност такве наставе процењује путем мерења количине усвојених знања код ученика (Pešikan, 2010).

Когнитивисти виде учење као самовољну активност. Из тог разлога у први план стављају технику привлачења пажње и мотивацију. То пружа одличну основу за креирање дигиталног окружења, почев од дизајна софтверског окружења, па до техника мотивисаности учења (Allen, Jimmieson, Bordia, & Irmer, 2007). У том случају, потребно је користити методе које омогућују максималну ангажованост чула, као што је презентовање различитих садржаја на екрану, користећи комбинацију боја, графике, величине текста и слично. На тај начин ученицима се омогућује да примете и обраде информације које опажају, како би оне биле пребачене у радну меморију и како би могли да разликују битне од мање битних информација (Ally, 2005).

Како налазимо у литератури, стратегије које омогућују перцепцију и пажњу приликом реализације наставе у дигиталном окружењу су следеће:

- Пре обраде нових садржаја, потребно је поставити циљеве учења, на тај начин што ће се одређеним питањима активирати већ постојеће знање ученика, како би се оно могло довести у везу са садржајима које тек треба усвојити;
- Битне информације се морају издвојити и поставити на централни део екрана, чиме би се пробудила пажња ученика;
- Кључне речи, тј. информације би требало нагласити, како би се ученици могли усредсредити на њих;
- Ученицима треба објаснити зашто је важно да усвоје одређене садржаје;
- Садржаји и материјали морају бити прилагођени когнитивном развоју ученика, на тај начин што ће се постављати од најједноставнијих до сложенијих (Ally, 2005), што уједно представља сличност са бихејвиористичким приступом разумевања комбиноване наставе.

На основу претходно реченог, можемо закључити да импликација когнитивног приступа у контексту комбиноване наставе подразумева креативно осмишљене наставне садржаје, који ће помоћи ученицима да обраде и усвоје знање. Приликом креирања наставних садржаја, наставник би требало да информације представи применом мултимедијалних уређаја, тј. визуелно и аудитивно, постављањем и наглашавањем најбитнијих информација на централни део екрана, како би се пробудила пажња ученика и омогућило лакше усвајање знања (Ђорић, 2020).

2.3.3. Индивидуални и социјални конструктивизам

Насупрот бихејвиористичким теоријама учења, према којима наставник „преноси” ученику садржаје непосредном инструкцијом, учење је, према конструктивистичком приступу, процес у коме ученик *конструира* знање, самостално (индивидуални конструктивизам) или путем интеракције са когнитивно компетентнијом особом (социјални конструктивизам). Основне одлике и једног и другог правца јесу: настава усмерена на ученика као појединца, стицање и коришћење постојећих знања, активност ученика у стицању знања, улога наставника као посредника у наставном процесу итд. (Džinkić i Milutinović, 2018).

Најважнији представник *индивидуалног конструктивизма* јесте швајцарски психолог Жан Пијаже. Према његовој веома утицајној теорији, у основи учења је конструкција знања о реалности која постоји, али коју појединац не може појмити као такву, већ се знање активно

конструираше у интеракцији субјекта (организма) и околине. Особа разуме свет око себе првенствено кроз анализу својих личних деловања на тај свет (Pešikan, 2010). Процес конструкције знања базира се на механизмима асимилације, адаптације и акомодације. На тај начин, нове информације које ученик стиче из спољашњег света асимилују се, односно повезују са постојећим знањем и искуством. Акомодација представља процес прилагођавања и мењања постојећих сазнајних структура, како би се могло прихватити ново искуство, док адаптација представља тежњу ка еквилибијуму (равнотежи) између ова два процеса (Miočinović, 2002; Pešikan, 2010). Наставник сада постаје партнер у процесу учења као и изградње знања у појединим ситуацијама, а сама настава се усмерава на развијање стратегија учења и мишљења код ученика (Pešikan, 2010).

Когнитивни развој сваког појединца, по Пијажеу, одвија се у неколико стадијума: сензомоторни (од рођења до 2. године), преоперационални (2–7), стадијум конкретних операција (7–11) и стадијум формалних операција (11 година и више). Узраст на коме се поједини стадијуми јављају могу варирати у одређеној мери, у зависности од индивидуалних карактеристика детета (Piaget, 1960).

Сензомоторни стадијум почиње са рефлексима новорођенчета. У каснијим фазама развоја, сензомоторна интелигенција огледа се у опажању и радњама детета, када почиње да разликује себе од околног света. Крајем прве године дете увиђа да околни предмети постоје и када се изгубе из видног поља. Након тога следи фаза развоја говора, односно дете почиње да користи симболе.

Преоперационални стадијум одликује се већ започетим настанком нове симболичке функције, која укључује говор. У овој фази је процес социјализације и даље делимичан, јер је мишљење детета још увек егоцентрично – дете не може да се стави у позицију других људи (Вилотијевић, 2006). Мишљење је под јаким утицајем непосредног перцептивног искуства, односно дете у овој фази још није овладало операцијом конзервације. Класификација предмета врши се на основу само једног својства – нпр. боје, облика, величине.

Трећи, *конкретно-операционални стадијум* когнитивног развоја, приказаћемо нешто детаљније него остале, будући да се већина ученика укључених у ово истраживање налази на споменутом стадијуму развоја. Овај стадијум поклапа се с поласком детета у први разред основне школе и карактерише га појава конкретних операција, а мишљење детета је логичније и мање зависно од непосредних перцептивних искустава. Овај период карактеристичан је по развоју логичког мишљења, моралности и социјализације. Деца на овом узрасту имају способност конзервације броја, запремине и масе, што представља основ математичког мишљења. У овом стадијуму деца су у стању да решавају задатке који се односе на класификовање предмета у односу на неколико својстава. Ограничења у мишљењу деце на овом стадијуму и даље представља постојање егоцентризма, али у мањој мери него у претходним стадијумима. Пијаже је сматрао да се егоцентризам може превладати социјалном интеракцијом са вршњацима (Piaget, 1960). Смањење егоцентризма је неопходан услов развоја равноправних вршњачких односа. Улазећи у овај стадијум, деца постају способна за кооперацију јер почињу да разликују своју перспективу од перспективе других. Кроз различите активности са својим вршњацима деца увиђају да постоје и другачија становишта од њихових, што их наводи на преиспитавање сопствених гледишта. По теорији коју заговара Пијаже (Piaget, 1960), најзначајнија чињеница је та да би требало да деца буду у стању да прихвате туђе мишљење, да буду свесна тога да постоје другачија становишта и да се гледишта других људи разликују од њихових, при чему су често решења групе људи прихватљивија од било ког индивидуалног решења. Друго велико ограничење у мишљењу деце на овом стадијуму представља то што је употреба менталних операција уско везана за конкретне објекте, контекст и ситуације (Piјаже i Inhelder, 1996). Уколико деца нису имала искуство са контекстом или ситуацијом или уколико објекти нису опипљиви, деца неће бити успешна у коришћењу конкретних операција.

Када се резимира Пијажеов поглед на улогу социјалне интеракције у индивидуалном развоју детета, издваја се неколико кључних идеја о овом питању. Најпре, социјална

интеракција представља мотивациони фактор, што значи да делује на динамику развојног процеса. Нарочита делотворност социјалне интеракције огледа се у вршњачкој интеракцији, када деца почињу да учествују у тимском раду, што доводи до когнитивног конфликта. Когнитивни конфликт даље води ка индивидуалној конструкцији нових компетенција, које су веома значајне за развој сваког појединца (Vuđevac, 2012).

Стадијум формалних операција у Пијажеовој теорији представља последњи стадијум интелектуалног развоја који обично постижу адолесценти између једанаесте и петнаесте године. У овој фази деца развијају апстрактно мишљење, постају способни да самостално мисле о речима, идејама, хипотезама и појмовима, „при томе да разматрају широк опсег феномена – од физичког света до реалних и замишљених појмова о себи” (Milanović-Nahod, 1988, стр. 29). На овом ступњу ученик може да прави хипотезе, логичке дедукције и експериментално верификује оно што други тврде, односно, суштина формалног мишљења јесте разумевање проблема преко његове логичке сложености (Milanović-Nahod, 1988; Piaget, 1960).

Пијажеова теорија стадијума интелектуалног развоја обликовала је савремену наставну праксу. Једна од битних практичних импликација Пијажеове теорије јесте индивидуализовани приступ у настави и креирање програма наставе и учења који полази од ученика и његових развојних капацитета. То значи да би наставници требало да користе више интерактивних и индивидуалних наставних метода, полазећи од знања и искуства ученика која већ постоје (Williams, 2004). Како неки аутори тврде, класична предавања и трансмисивна настава не уклапају се у Пијажеова схватања, док образовне технологије које подстичу интерактивност (мултимедије, хипермедије и виртуелне реалности) иду у прилог Пијажеовим ставовима (Gillani, 2010).

Савремено образовање има упориште у *социјалном конструктивизму*, чији је најважнији представник Лав С. Виготски, који акценат ставља на тимско, кооперативно и колаборативно учење, где ученици активно учествују у дијалогу и исказују своје мишљење. Социјални конструктивизам је већ доста дуго доминантна теоријска оријентација на основу које је генерисано мноштво промена које унапређују класичну наставу, као и наставу у дигиталном окружењу. Основни принципи социјалног конструктивизма јесу: солидарност, одговорност, припадност заједници, тимски рад, одсуство супарништва, односно смештање самог процеса учења у одређени социокултурни контекст (Милутиновић, 2011). Знање се стиче интеракцијом ученика са окружењем у којем расте, односно комуникацијом са особама из околине које су когнитивно компетентније од самог ученика. Основа дететовог когнитивног напредовања, како је објаснио Виготски (Vygotsky, 1996), налази се у асиметричној социјалној интеракцији, тј. у чињеници да дете може да уради више када ради са компетентнијим другим, него када ради самостално. Аутор ову чињеницу објашњава тиме да ће дете уз подршку компетентније особе подићи своје знање на виши ниво, али у складу са сопственим развојем и интелектуалним могућностима.

Један од најзначајнијих појмова који налазимо у теоријама Виготског јесте *зона наредног развоја* (ЗНР), где дете учи кроз асиметричну интеракцију са когнитивно компетентнијим особама из свог окружења. Појам ЗНР садржи неколико кључних елемената за разумевање процеса учења: *интерактивност* (заједничке менталне активности одраслог и детета), *активност* (дете и одрасла особа имају активну улогу у заједничкој акцији) и *развојна асиметрија* (одрасла особа се појављује као подршка, односно спољашњи ослонац детету) (Pešikan, 2010). ЗНР, према Виготском (Vygotsky, 1978), одређује оне функције које још нису сазреле, али које су у фази сазревања. У својим радовима наглашавао је тезу да се дечји развој не може разумети проучавањем индивидуе. Овде је важно да ученици могу да превазиђу јаз између онога што већ знају и умеју и онога што могу да ураде и науче уз помоћ других и од других (Levy & Stockwell, 2006). Ова зона обухвата и процес вођења учења, па је зато важно да наставник препозна ЗНР и на основу тога организује интеракцију у оквиру ње, односно да мотивише ученике да учествују у активностима и садржајима у којима они сами иначе не би

учествовали. На тај начин се поспешују интересовања ученика, унапређују знања и вештине и смањује одбојност према учењу (Требјешанин, 2009).

Виготски (1983) наглашава да је за когнитивни развој сваког појединца важан утицај језика и културе у којој он расте. По његовом мишљењу, све специфичне одлике појединца (које га разликују од других живих бића) јесу резултат културноисторијског наслеђа ранијих генерација што се преноси као култура дате заједнице. Кроз језик и културу стичу се искуство, перцепција и разумевање окружења и света око себе. Ученик ће се најбоље развити у социјалном и културном окружењу, јер свако критичко мишљење, расуђивање, доношење одлука, процењивање и слично – одвија се у друштвеним процесима.

Како је већ раније речено, конструктивисти придају велики значај тимском раду, током којег ученици слободно изражавају и размењују своје мишљење, идеје и своја искуства. Уз то, подржавајући потребу за групним радом, у овом правцу, акценат се ставља на међусобну сарадњу ученика у настави, а не на такмичење и конкуренцију (Džinkić i Milutinović, 2018). Подржавајући потребу за групним радом, Виготски је увео *кооперативно учење*, истичући неке од предности таквог облика учења: ученици се у групама боље споразумевају, атмосфера за рад је пријатнија, ученици могу међусобно да размењују идеје, мишљења и решења, да помажу једни другима и удружују снаге, знања и способности, док с друге стране, евентуалне грешке и последице деца заједно лакше подносе (Банђур и Лазаревић, 2001).

Идеје социокултуролошког приступа допринеле су значајним променама у образовању, где се инсистира на социјалној интеракцији, сарадњи, подршци, учењу у групама, пружању повратне информације итд., а управо се употребом комбиноване наставе креира такво окружење. Методолошки оквир овог приступа подразумева пораст практично примењивих знања која су значајна за организовање средине за учење, која ће унапредити укљученост ученика у сам процес учења и усвајања знања (Lalić-Vučetić, 2015). Конструктивистички приступи у контексту комбиноване наставе огледају се и у употреби различитих програма и дигиталних алата за комуникацију (*Viber, Skype, Google Talk, Zoom, Facebook, Twitter, LinkedIn, Moodle* и сл...), чиме се омогућава интеракција и сарадња између физички удаљених актера у образовно-васпитном процесу. У учењу потпомогнутом дигиталним уређајима, какав је и комбиновани модел наставе, импликација ЗНР огледа се у коришћењу дигиталних алата од стране ученика, са циљем да се знање усвоји тако да „когнитивно компетентнију особу” може представљати и дигитални уређај односно „културно когнитивно оруђе” (Brković, 2011).

На крају, након тумачења основних идеја главних представника конструктивизма, навешћемо важне импликације овог теоријског правца у креирању процеса учења у окружењу потпомогнутом дигиталним технологијама:

- Учење је активан процес који подразумева примену наученог у реалним ситуацијама;
- Ученици нису „пасивни већ активни примаоци знања” који преузимају одговорност и иницијативу за сопствено учење;
- Ученици стичу искуство сарадњом с другима (социјалном разменом, кооперацијом и колаборацијом);
- Ученици самостално формулишу циљеве учења уз подршку компетентније особе тј. наставника;
- Ученици се морају подстицати да размишљају и процесуирају информације на смислен начин;
- Развој нових знања, вештина и ставова одвија се у интеракцији са информацијама и окружењем за учење (Ally, 2008).

* * *

Претходно наведене теорије учења – бихејвиоризам, когнитивизам и конструктивизам, допринеле су на различите начине разумевању улоге дигиталних технологија у процесу наставе/учења. Поједини аутори сматрали су да онлајн учење заправо представља

презентацију образовних садржаја на неком од дигиталних уређаја (најчешће рачунару) (Carliner, 1999). Други су пак сматрали да је онлајн учење иновативни приступ који посредством интернета „преноси знање” до физички удаљених корисника (Ally, 2008). Најзначајнији аутор у области комбиноване наставе међутим, оштро критикује овакво дефинисање онлајн наставе, јер сматра да се на овај начин дефинисана, онлајн настава не разликује од традиционалне (предавачке) наставе у учионици, већ се у том случају може говорити о учионичком типу онлајн наставе (енгл. *classroom-type online learning*) (Bates, 2019). Конструктивисти са друге стране, наставу у дигиталном окружењу, виде као интеракцију ученика са наставницима, вршњацима и садржајима, где рачунар представља средство за комуникацију и заједничко учење, а све то у циљу напредовања ученика кроз искуство учења у таквом окружењу (Ally, 2008).

2.3.4. Конективизам

Претходно описани теоријски приступи у данашње време посматрају се као теорије које су претходиле дигиталном добу (Barnett, McPherson, & Sandieson, 2013). Услед наглог развоја дигиталних технологија, конективизам се појављује као нова теорија учења која је заснована на размени информација између умрежених чланова. Темелје ове теорије поставио је Џорџ Сименс (Siemens, 2004), називајући је још и теоријом учења за дигитално доба. Аутор истиче да је улога наставника у процесу учења врло важна, јер се од њега очекује да пронађе начин како ће ученицима дати инструкције и како ће омогућити интеракцију не само између самих ученика већ и између ученика и дигиталних уређаја. Заправо, из перспективе ове теорије, циљ је да се појединац припреми за живот и учење у дигиталном добу. Аутор такође наводи да конективизам истиче вештине и способности које ће бити потребне ученику како би могао да разликује важне информације од неважних и да повезује више извора информација, као и способност да појединац научи да је оно што ће му бити потребно у будућности важније од онога што тренутно зна. Најзначајнији принципи конективизма, како наводи Сименс (2004), који све више утичу на обликовање програма и курсева што се односе на учење и наставу посредством дигиталних технологија, јесу:

- Учење и знање заснивају се на различитости мишљења;
- Учење је процес повезивања више извора информација;
- Учење није само индивидуална активност;
- Способност да се зна више важнија је од тренутног знања;
- Способност у разликовању битних од неважних информација;
- Способност уочавања повезаности између различитих идеја и области.

Конективизам ставља ученика у центар образовних процеса, што се може уочити и код комбиноване наставе, која комбиновањем непосредног рада и наставе на даљину даје могућност ученицима да створе сопствено окружење и заједницу у учењу и пружа широк дијапазон веб-алата којима се поспешује синхрона и асинхрона комуникација.

2.4. Блумова таксономија и ревидиране верзије

Квалитетна знања и вештине тежња су сваког образовног процеса. Њих је могуће унапредити прецизним дефинисањем исхода учења у наставном процесу, што се може остварити применом различитих таксономија. У литератури налазимо да је најчешће примењивана Блумова таксономија (Bloom, Engelhart, Furst, Hill, & Krathwohl, 1956), која је представљена терминологијом блиском наставницима и у складу је са педагошким и психолошким теоријама и принципима. Блумова таксономија постала је систем класификације циљева у учењу, и то у три домена: когнитивном (шта знамо или мислимо), психомоторном (шта радимо) и афективном (шта радимо и какви су наши ставови) (Bloom, 1956). Основни циљ таксономије је да се омогући активност свих ученика на часовима, тако да свако дете ради у складу са својим могућностима и способностима и да се сваком ученику пружи адекватна помоћ у раду.

У оквиру когнитивног домена, Блум је дефинисао 6 нивоа образовно-васпитних циљева: знање, схватање, примена, анализа, синтеза и евалуација. У оквиру сваког од наведених нивоа дефинисао је и неколико поднивоа, односно подкатегорија.

Иако је убрзо постала стандард за класификацију образовних циљева и активности у којима су хијерархизоване вештине мишљења, као и образовни циљеви, сматрало се да Блумова таксономија није потпуна. Како би се ускладила с бројним променама које су доносиле савремене теорије, Блумова таксономија је ревидирана и у њој су комбиновани когнитивни процеси и димензије знања (Anderson & Krathwohl, 2001). Најбитнија промена односи се на коришћење глагола уместо именица за сваку од категорија, као и промена редоследа одређених категорија: запамтити, разумети, применити, анализирати, евалуирати и креирати.

У оквиру димензије знања наводе се четири врсте и више подврста знања: чињенично знање (знање о терминологији, знање о специфичним детаљима и чињеницама); концептуално знање (знање о класификацијама и категоријама, знање о принципима и генерализацијама и знање о теоријама, моделима и структурама); процедурално знање (знање о специфичним вештинама и алгоритмима, знање специфичних техника и метода, знање о критеријумима за избор одговарајућих процедура) и метакогнитивно знање (стратешка знања, знање о врстама когнитивних задатака и самосазнање које се односи на свест о нивоу сопственог знања) (Anderson & Krathwohl, 2001).

У складу са развојем дигиталног окружења таксономија је поново ажурирана (Churches, 2009), па је обухватила и додатне циљеве, активности и процесе за учење које је потпомогнуто дигиталним технологијама. Новину у Блумовој дигиталној таксономији представља колаборација (сарадња), која се сматра суштинском вештином 21. века, а која је олакшана коришћењем дигиталних технологија. Дигитална таксономија има за циљ да укаже на начине на које се одређени медији, али и алати могу искористити као подршка у образовно-васпитном процесу, за оснаживање наставних циљева и учења (Churches, 2009). Помоћу таксономије, наставници се охрабрују да се усредреде на све когнитивне процесе стварајући стимулативно дигитално наставно окружење (Ристић и Благоданић, 2017).

На схематском приказу (схема 1) представљени су нивои образовно-васпитних циљева које употреба дигиталних технологија захтева у раду, за све три верзије Блумове таксономије (Gonzalez-Major & Albright, 2008).



Схема 1. Три верзије Блумове таксономије (адаптација графикана Гонзалез-Мајора и Албрајта)

Блумова таксономија доприноси међузависности индивидуалних карактеристика ученика, квалитета наставе, садржаја који се усваја и исхода учења. Због тога је јако важно да се практичној примени таксономије посвети велика пажња, нарочито у раду са ученицима млађих узраста. У класичној настави, најчешће се примењују најниже категорије (знање и разумевање), док се виши нивои знања (примена, анализа, синтеза и евалуација) ређе примењују и остварују. Због тога је важно да се од ученика у наставном процесу захтева да: упоређује, посматра, објашњава, уочава, проверава, критикује, решава проблеме и изводи закључке које ће примењивати у свакодневном животу (Стојаковић, 1999).

Како би се спровела индивидуализација у настави, што је основни циљ Блумове таксономије, потребно је установити ниво знања и способности сваког ученика. Због праксе нашег образовног система да у непосредном раду доминира велики број ученика, овакав приступ ствара тешкоће у раду наставника, док нови модели рада, попут комбиноване наставе, пружају могућности за остваривање основних циљева таксономије.

2.5. Карактеристике деце млађег школског узраста – период средњег детињства

Средње детињство, односно узраст који се поклапа са поласком детета у школу, представља период који није будио интересовање међу истраживачима толико колико периоди раног детињства или адолесценције. Може се рећи да је разлог у неупадљивости физичких промена у овом периоду (Вее, 1995), којих свакако има, али се оне одвијају споро и неприметно у односу на промене у другим периодима.

Средње детињство представља веома важан период за дете, будући да је обележено великом променом у животу детета, тј. поласком у школу. Дететово окружење, поред породице, сада чине и школа, наставници и вршњаци (Bronfenbrenner, 1979). Дете се у овом периоду одваја од породице и од њега се очекује да се кроз формално образовање уклопи у ново друштво, да прихвати нова правила и усвоји одређене норме и обрасце понашања одређеног друштва/културе. Претходна социјална и емоционална искуства су веома значајна у развоју бројних способности неопходних за суочавање са изазовима с којима ће се деца сусретати како у животу тако и у школи (Тошић Радев, 2022).

Кључни елементи овог периода, према Ериксеновом мишљењу (Erikson, 1959), јесу развијање когнитивних и социјалних вештина, које деца у новом окружењу усвајају различитим активностима, од којих је најбитнија игра са вршњацима. Аутор у овом периоду нарочито истиче значај наставника, који има битну улогу у развијању социјалних компетенција, у успостављању односа са вршњацима и развоју пријатељства, самопоштовања итд. О улози наставника сведоче поједина истраживања (нпр. Birch & Ladd, 1997; Rey, Smith, Yoon, Somers, & Barnett, 2007), у којима се истиче да позитиван однос између наставника и ученика доприноси позитивном ставу ученика према школи, мотивацији, ангажовању и жељи за истраживањем. Са друге стране, недовољно развијени односи утичу на могућности детета да одговори на различите школске захтеве који се од њега очекују (Тошић Радев, 2022).

Са узрастом, дете стиче све сложеније когнитивне и социјалне вештине којима разуме међуљудске односе и проблеме који се могу јавити у тим односима (Врањешевећ, 2012). Један од аутора који се бавио социјалном когницијом, Роберт Селман, сматра да је ово сложен појам који укључује развој свести о себи и другима, морално мишљење, емпатију, промену перспективе гледишта (децентрацију). Најзначајније области децентрације, према Селману, јесу: свест о себи, пријатељство и конфликти, вршњачки односи и однос родитељ–дете (Selman, 1980). У периоду средњег детињства, према речима појединих аутора, свест о себи почиње да долази до изражаја, јер се поласком у школу заправо улази у нову средину у којој се постигнућа ученика вреднују како од стране учитеља, тако и од стране вршњака, па може доћи и до опадања самопоштовања (Ruble, 1994).

Вршњачки и социјални односи, о којима је било речи и у теоријама Пијажеа и Виготског, од непроцењивог су значаја за децу млађег школског узраста. Социјализација која започиње у породици допуњује се утицајима других, спољашњих фактора (школа, средства масовне комуникације и др.), који утичу на формирање стабилне и зреле личности. Поласком у школу деца ступају у односе који су за њих нови и другачији од оних у породици, при чему међусобни односи вршњака имају велики значај у развоју и сазревању детета. Када је дружење у питању, вршњаци постају доминантне фигуре у децем окружењу, па поласком у школу и ступањем у вршњачке односе деца имају потребу да више времена проводе одвојена од својих родитеља, који имају све мање утицаја на социјални живот свог детета (Тошић Радев, 2022).

У овом периоду јавља се и велико интересовање за то какво је постигнуће детета у односу на постигнућа деце истог узраста. Охрабривање ученика да буду бољи од својих вршњака има значајан социјализујући ефекат (Шевкушић, 1993). С друге стране, важност вршњачких и социјалних односа огледа се у развијању социјалних компетенција, пружању

подршке у развоју личности, развијању осећаја интимности и поузданог савезништва (Asher & Parker, 1989), што уједно представља важан сегмент у емоционалном развоју сваког детета.

Када говоримо о емоционалном развоју, управо је средње детињство препознато као фаза промене и трансформације. Поједини аутори сматрају да су вршњачки односи, који су по природи узајамни и реципрочни, много важнији за емоционални, психолошки и социјални развој појединца него однос са родитељима (Gorrese & Ruggieri, 2012; Harris, 1998). Осим вршњака, у овом периоду веома важну улогу има учитељ, с којим дете проводи већи део свог времена. Иако однос са родитељима ништа не може заменити, брига, пажња и усмереност на ученика јесу особине које наставника чине веома важном фигуром у развоју сваког појединца (Тошић Радев, 2022), а поједини аутори истичу да не постоји значајнија фигура у дететовом животу од његовог учитеља (Kesner, 2000).

Из претходно наведеног може се уочити колико социјална интеракција утиче на развој детета и колико је она заправо важна, нарочито за ученике који тек започињу своје формално образовање. Комбинована настава, у односу на друге моделе образовања на даљину, нуди могућност непосредне интеракције са вршњацима и наставником, а она је неопходна за успешан развој појединца у савременом друштву.

2.6. Преглед емпиријских налаза о примени комбиноване наставе у млађим разредима основне школе

Како се предмет овог истраживања односи на реализацију комбиноване наставе у млађим разредима основне школе, неопходно је сагледати досадашња истраживања на ову тему, којих у литератури англосаксонског говорног подручјима има врло мало. Ради прегледности, досадашња истраживања смо разврстали према томе да ли извештавају о добрим странама и предностима комбиноване наставе или о њеним изазовима и ограничењима, у зависности од тога да ли су реализована пре или током пандемије коронавируса.

2.6.1. Добре стране комбиноване наставе

- Истраживања спроведена пре пандемије коронавируса

Како ауторке (Нојс-Војић и Holenko Dlab, 2021) наводе, у комбинованој настави учење је прилагођено појединцу, а не групи ученика као што је то случај у непосредном образовно-васпитном раду; флексибилност мешовитог модела омогућује наставницима успешније остваривање циљева; ученици су у интеракцији и међусобној и са наставником; материјали за учење су увек доступни и могу се прегледати више пута; користе се различите технологије. Наставници, с друге стране, добијају улоге супервизора и организатора. Они пружају ученицима подршку у учењу, и то тако што различите материјале чине доступним у различитим форматима. Зато је важно да наставници буду дигитално компетентни, јер ће тада и сама настава бити креативније организована, што даље резултира квалитетним исходима учења, а то је управо главни задатак образовања (Barbieri, 2020).

У доступној литератури, која се углавном односи на старије узрасте, аутори наводе бројне предности комбиноване наставе. Неки од њих су: подршка и подстицање самосталног учења, омогућавање просторно и временски флексибилног учења (било где и било кад), могућност проширивања знања у складу са сопственим интересовањима (Marsh, 2012).

Треба истаћи да се комбиновано учење, како наводе аутори (Verkroost, Lintsen, Veen, & Meijerink, 2008), заснива на најбољим особинама непосредног рада у учионици (попут интеракције између ученика и наставника) и предностима онлајн наставе (које се огледају у смањењу осећаја изолације и стварању осећаја припадности заједници), а све у циљу стварања бољих могућности за управљање учењем.

Квалитативно истраживање које је реализовано у Њу Орлеансу, у периоду од септембра до краја децембра 2019. године, нуди неколико важних закључака уз навођење предности комбиноване наставе. Прво, иако су наставници у овом истраживању навели да им је био повећан обим посла током комбиноване наставе, они сматрају да су били мотивисани за рад јер је успех ученика био очигледан. Као позитивну страну овог модела наставе истакли су то да су ученици постали знатно самосталнији. Као пример добре праксе издвојили су награђивање ученика на крају сваког успешно обављеног задатка, чиме су доприносили мотивацији код ученика. Наставници су се трудили да пронађу и примене различите врсте награда како би повећали мотивисаност и ангажовање сваког ученика. Дигиталне технологије су у овом истраживању, како извештавају наставници, знатно допринеле креирању материјала за наставу, а посао наставника је био усмерен на праћење и вредновање ученичких активности и планирање рада у групама. Такође, наставници су наставне садржаје планирали тако да одговарају индивидуалним потребама сваког ученика, што наводе као још једну од предности комбиноване наставе. У овом истраживању наставници су открили да рачунар има велику

мотивишућу улогу у учењу, будући да пружа разноврсне могућности за учење кроз игру (Pence, 2022).

- Истраживања спроведена током пандемије коронавируса

Након прегледа релевантне научне литературе морамо истаћи да нисмо учили истраживања која приказују добре стране комбиноване наставе а у којима су учесници била деца млађег школског узраста. Ипак, оно што је очигледно јесте то да је комбинована настава постала предмет истраживања већег броја аутора тек са појавом пандемије коронавируса, када је чинила важан сегмент у реализовању наставе. Зато смо за потребе овог рада издвојили неколико доступних који могу послужити контексту нашег истраживања.

Како налазимо у литератури, једна од главних предности комбиноване наставе јесте та што компензује слабости онлајн наставе, као што је непосредна интеракција која је, по свему судећи, и даље незаменљива, нарочито када се говори о ученицима млађег узраста основне школе (Batac, Waquiran, & Agaton, 2021).

У новијој литератури (Panjaitan, Murniarti, & Sihotang, 2021) налазимо да комбинована настава представља настојање да се ученицима, нарочито млађег узраста, олакша учење и унапреди квалитет учења у ванредним околностима. У истој литератури, налазимо и тумачење према коме комбинована настава нуди у погледу времена, места и разноврсности метода учења већу флексибилност него онлајн или непосредан образовно-васпитни рад. Неоспорно је да за ову врсту наставе наставници морају имати одговарајуће вештине коришћења дигиталних медија, како би у што већој мери пружили подршку ученицима у изградњи знања у време пандемије. Наставник у комбинованој настави више није само предавач, већ има улогу организатора, саветника, модератора, фацилитатора, инструктора итд. (Антонијевић, 2021).

Аутори, практичари и институције што су се бавили комбинованом наставом у време пандемије углавном су анкетирали запослене у образовању. Као позитивне стране комбиноване наставе најчешће су се издвајале: међусобна подршка запослених, укључивање родитеља у наставни процес, доступност бесплатних алата, платформи и материјала, али и могућност иновирања наставе и индивидуализација наставног процеса.

Истраживање које је спроведено током маја и априла 2021. године, а у које су били укључени наставници разредне наставе, као добре стране комбиноване наставе издвојило је сарадњу између наставника и родитеља. Конкретније, наставници су родитеље видели као важне партнере у образовном процесу током пандемије и њихову укљученост посматрали су као важну компоненту дететовог успеха. Као велику подршку у извођењу комбиноване наставе испитаници су истакли своје колеге (84%), затим управу школе (64%) и МПНТР (34%), што доводи до закључка да су формални и неформални односи међу запосленима као и односи наставник–родитељи чинили у доба пандемије важан и позитиван сегмент школске организације током комбиноване наставе (Popović-Ćitić, Bukvić Branković, Kovačević-Lepojević, Paraušić i Stojanović, 2021).

На основу података добијених у квантитативном истраживању које је реализовано у периоду од маја 2020. до октобра 2021. године и у коме су учествовали просветни радници (наставници, директори, стручни сарадници), издвојени су позитивни доприноси извођења наставе на даљину и употребе дигиталних технологија. Најпре, једна од важних предности јесте велики избор бесплатних алата (који истиче 55,9% испитаника) и доступност платформи, материјала, ресурса (45,5%). Запослени у школама (укупно њих 34,5%) наводе као предност могућност иновације у онлајн окружењу, затим могућност прилагођавања наставе индивидуалним потребама ученика (32,3%) и флексибилност у раду (31,1%). Испитаници у овом истраживању изјавили су и да су ученици били задовољни наставом на даљину, што представља још једну од добрих страна наставе у ванредним околностима (ЗУОВ, 2021б).

Скорашње истраживање које је обухватило малезијске наставнике разредне наставе (Zulkflee, Nor Azmi, Kamaruzaman, Prakas, & Benjamin Jeyaraja, 2022) говори у прилог томе да наставници сматрају да постоје ограничена подршка и доступност материјала за комбиновано учење који се могу користити у учионици. Оно што аутори истичу као позитиван налаз у овом истраживању јесте то да су наставници, и поред недостатка техничке опреме, вештина и искуства за реализацију комбинованог модела наставе, имали могућност да овај модел рада уграде у своју наставну праксу у раду са ученицима млађих разреда. Добијени налази говоре и да су наставници заинтересовани за коришћење и имплементирање комбинованог учења како би персонализовали образовање, изазвали интересовање и повећали ангажовање ученика. Од кључног је значаја, према мишљењу ових аутора, узети у обзир то да ако што више наставника буде примењивало комбиновано учење у својој наставној пракси, и академска постигнућа ученика ће се побољшати, што ће допринети позитивној друштвеној промени у учењу.

2.6.2. Изазови и ограничења комбиноване наставе

Прегледом доступне литературе може се уочити да је број истраживања која се односе на изазове и ограничења већи него оних која говоре о позитивним странама комбиноване наставе. Најважнији изазови у реализовању наставе у дигиталном окружењу који се срећу у литератури могу се поделити на: технолошке, педагошке, социјалне, психолошке, здравствене, етичке и организационе (Ferri et al., 2020; Kuzmanović, 2022a).

- Истраживања спроведена пре пандемије коронавируса

Неки од важних изазова за реализовање наставе у дигиталном окружењу спомињу се још знатно пре пандемије коронавируса. Један од њих представља предуслов за похађање наставе у дигиталном окружењу и односи се на разлике у приступу дигиталној технологији, а за који се употребљава термин *дигитални јаз*. Он се у литератури први пут спомиње пре више од две деценије (Van Dijk, 2006).

За потребе овог рада, а у складу с претходно наведеним, значајна су истраживања која се односе на коришћење дигиталних технологија и интернета у свету и код нас. Већина до сада реализованих истраживања на ову тему обухватила је децу узраста од 9 до 17 година. У новијим истраживањима фокус се помера и на децу узраста до 9 година, с тим што се у узорак укључују и родитељи, који извештавају о дигиталним активностима своје деце (Chaudron, 2015).

Према ранијим истраживањима реализованим на узорку деце узраста 6–10 година, интернет је користило: у Финској 88%, у Шведској 77%, у Румунији 57%, у Немачкој 56%, у Италији 34% (Livingstone, 2009). Истраживања спроведена у САД-у говоре о употреби дигиталних уређаја, где се наводи да 31% деце узраста 8–10 година има свој мобилни телефон, а деца узраста од 5 до 9 година у просеку проводе пола сата дневно користећи интернет (Gutnick, Robb, Takeuchi, & Kotler, 2010).

Говорећи и даље о доступности и коришћењу дигиталних уређаја, приказаћемо резултате анкетног истраживања које је спроведено 2012. године у нашој земљи. Налази ове студије показују да 94% ученика четвртог разреда основне школе поседује рачунар код куће (свој или заједнички). Такође, 79% родитеља ученика четвртог разреда основне школе изјавило је да код куће имају рачунар који је повезан на интернет, 14% да имају рачунар који није повезан на интернет и 7% да код куће немају рачунар. Ученици четвртог разреда основне школе чешће користе рачунар него мобилни телефон (91% према 84%). Највећи број ученика

(64%) користи кућни рачунар, и то онај који деле са осталим укућанима. Свој рачунар поседује приближно половина испитаних четвртака. Међу испитаним ученицима четвртог разреда, њих 17% не користи интернет, што у контексту актуелне кризе није занемарљив податак (Попадић и Кузмановић, 2016).

Истраживање које је обављено крајем 2018. године, на национално репрезентативном узорку деце и младих узраста 9–17 година, прикупило је значајне податке о коришћењу дигиталних технологија (Kuzmanović, Pavlović, Popadić i Milošević, 2019). Ми ћемо се за потребе овог рада фокусирати на податке који се односе на ученике млађег узраста. Значајан је налаз да 65% ученика узраста од 9 до 10 година свакодневно приступа интернету са мобилног/паметног телефона. Деца у овом узрасту интернет користе у просеку око сат и по дневно. Што су деца старија, број сати проведених на интернету значајно расте.

Када посматрамо истраживања која се баве активностима које деца конзумирају на интернету, резултати домаћих и страних истраживања врло су слични. Деца млађег узраста најчешће користе дигиталне технологије у забавне сврхе (нпр. Попадић и Кузмановић, 2016; Kuzmanović i sar., 2019; Smahel et al., 2020). Највећем броју (95%) анкетираних ученика 4. разреда из Републике Србије интернет служи за играње игрица, док је на другом месту (85%) гледање видео-спотова, серија, филмова. Као најмање заступљене активности на интернету деца тог узраста наводе се читање и писање блогова, посећивање форума и размењивање мејлова (Попадић и Кузмановић, 2016).

Према истраживању које је обухватило 19 европских земаља, у периоду од јесени 2017. до лета 2019, у коме је учествовала и Република Србија, приказани су резултати о коришћењу интернета европске деце у узрасту од 9 до 16 година (Smahel et al., 2020). Резултати и ове студије показују да интернет и дигиталне технологије ученици млађег узраста користе углавном за забаву, а мање за извршавање школских задатака. Играње игрица свакодневно на интернету пријављује 23% деце у Италији, 63% у Републици Србији, а чак 71% у Литванији. У истом истраживању, број деце од 9 до 11 година која свакодневно гледају видео-снимке на интернету креће се од 30% (у Француској и Немачкој) до 72% (у Естонији). У Србији је такве деца 69%. Број деце узраста од 9 до 11 година која свакодневно користе интернет за школске задатке креће се између 9% (Швајцарска) и 32% (Литванија), док је из Републике Србије то изјавило само 16% ученика (Smahel et al., 2020).

У резултатима којима су била обухваћена деца узраста од 9 до 12 година (Kuzmanović i sar., 2019) приказани налази такође потврђују најдоминантније активности деце на овом узрасту, а то су: забава, социјализација, слушање музике и гледање видео-снимака (у просеку око 70%). На основу претходно приказаних налаза различитих истраживања можемо закључити да се садржаји које деца конзумирају на интернету с временом нису значајно мењали.

Већ поменуто домаће истраживање пружа нам увид у налазе који се тичу почетка приступа интернету за ученике млађег основношколског узраста. Највећи број десетогодишњака интернет користи од своје седме (24%) и осме (25%) године живота (Попадић и Кузмановић, 2016).

Дигиталне компетенције данашњих „дигиталних урођеника” предмет су бројних домаћих и страних истраживања. Већина таквих истраживања анкетног је типа, где се од ученика, између осталог, тражи и да изврше процену сопствених дигиталних вештина (нпр. Kuzmanović i sar., 2019; Smahel et al., 2020). У поменутих истраживањима деца углавном високо оцењују своје дигиталне вештине и осећају се „моћније” у односу на своје вршњаке из других европских земаља (Smahel et al., 2020), али и родитеље и наставнике (Попадић и Кузмановић, 2016).

Међутим, посматрајући дигиталне вештине ученика, а узимајући у обзир раније поменуте налазе о начинима коришћења дигиталних технологија, можемо рећи да добијени налази појединих истраживања нису оптимистични. Аутори су у већ поменутом истраживању процену дигиталних вештина поделили на пет група: оперативне, информационе и вештине претраживања, социјалне, вештине креирања дигиталних садржаја и вештине коришћења

мобилних уређаја (Kuzmanović i sar., 2019). Оперативне вештине односе се на подешавања приватности на друштвеним мрежама, где приближно половина ученика од 9 до 12 година не уме да промени поменута подешавања.

Направићемо дигресију и осврнућемо се на коришћење друштвених мрежа код ученика млађег узраста. Истраживање које је обухватило ученике од 9 до 12 година говори да 38% деце овог узраста поседује профил на друштвеним мрежама, а чак 27% њих показује лажни узраст на свом профили (Livingstone, Haddon, Gorzig, & Olafsson, 2011). У истраживању које је спроведено у Великој Британији, којим су обухваћена деца узраста од 8 до 11 година, дошло се до резултата који показују да је скоро четвртина деце имала свој профил на некој од друштвених мрежа (23%), где се убрајају *Facebook*, *Twitter*, *Instagram*, *WhatsApp*, *YouTube* и слично (Ofcom, 2015). Важно је нагласити да 41% деце узраста од 9 до 10 година, иако је деци млађој од 13 година забрањена употреба друштвених мрежа, има профил на друштвеним мрежама или сајту за играње игрица (Kuzmanović i sar., 2019). Сличне податке видимо и у истраживању обављеном у периоду 2017–2019. године. Деца узраста од 9 до 11 година пријављују посету тим мрежама у распону од 10%, у Немачкој, до чак 45%, у Републици Србији (Smahel et al., 2020). Може се уочити да се број деце која су била конзументи друштвених мрежа с временом значајно увећавао и да се правила о узрастним границама за коришћење друштвених мрежа најчешће не поштују.

Вратимо се сада дигиталним вештинама ученика. Више од две трећине ученика млађег узраста (9–12 година) не зна да сачува слику коју пронађе на интернету. Када је реч о вештинама претраживања и процењивања, ученици сматрају да су оне слабије развијене него оперативне вештине. Приближно половина ученика зна да одабере кључне речи за претрагу на интернету, док петина ученика зна да провери истинитост информација на интернету. Социјалне вештине ученици процењују као развијене. Скоро две трећине најмлађих испитаника изјављује да зна које би информације требало делити на интернету са другима, а које не. Властите вештине креирања садржаја у дигиталном формату ученици процењују као најслабије развијене. Приближно половина ученика од 9 до 12 година зна да направи видео или музику и да то пласира на интернет мрежу, док само петина њих уме да измени садржај који су други креирали и поставили на интернет. Већина млађих ученика у овом истраживању изјавила је да зна да инсталира апликације на мобилном уређају, али је знатно мање оних који знају да прате трошкове коришћења апликација или да купују њиховим посредством (Kuzmanović i sar., 2019).

Када говоримо о наставницима, већ је било речи о томе да њихове дигиталне компетенције представљају кључни фактор за развој дигиталних компетенција ученика. Осврнућемо се на истраживања која говоре о могућностима развијања дигиталних компетенција наставника у оквиру формалног тј. иницијалног образовања.

За остваривање адекватне праксе развијања дигиталне писмености наставника, у оквиру формалног образовања, како поједини аутори извештавају, захтевају се промене најпре на пољу иницијалног образовања, а затим и на пољу стручног и професионалног усавршавања наставника (Senić Ružić, 2019).

Иницијално образовање наставника разредне наставе реализује се током петогодишњих студија на учитељским/педагошким факултетима у Републици Србији. Већина факултета у оквиру студијског програма има два обавезна наставна предмета из области примене дигиталних технологија – *Информатика у образовању* и *Образовна технологија*. Ти предмети су једносеместрални на свим факултетима у Србији, осим на Учитељском факултету у Ужицу, где су двосеместрални. Број изборних предмета, које студенти могу бирати у складу са сопственим интересовањима, креће се од једног до четири. Такође, на мастер студијама углавном постоји један изборни предмет из области коришћења и примене дигиталних технологија (Ristić, 2018). Иако анализа поменутих наставних предмета указује на то да се на факултетима посвећује велика пажња употреби дигиталних технологија, истраживања су показала да студенти након завршених студија не стекну завидне дигиталне вештине (Stoković i Ristić, 2016).

У литератури налазимо и истраживања која се односе на подршку у раду током извођења наставе у дигиталном окружењу. Подршка из окружења потребна је свим актерима образовно-васпитног процеса, што потврђују и налази појединих истраживања. Што су деца млађа, очекивано је да родитељи посредују више у њиховом коришћењу интернета и дигиталних уређаја, и то у смислу безбедног понашања на интернету. Резултати истраживања, међутим, у којем је учествовала наша земља, показују да деца чак и у млађим узрасним групама (9–12 година) често помажу својим родитељима, што указује на дигитални јаз, где родитељи заостају за својом децом у погледу развијености дигиталних вештина (Kuzmanović i sar., 2019). Оно што је забрињавајући податак, који налазимо у истом истраживању, јесте то да родитељи у Србији ретко користе мере заштите или „родитељску контролу” како би деца била безбеднија на интернету, док је у другим земљама та мера више заступљена међу родитељима.

У вези с претходно поменутом подршком приликом коришћења дигиталне технологије и употребом мера заштите од стране родитеља јесу и следећа истраживања која се тичу негативних искустава приликом коришћења дигиталне технологије. Већина деце (65%) узраста од 9 до 11 година у Републици Србији изјавила је да нису имала таква искуства, 23% је навело да је то доживело најмање једном месечно, док 13% деце тврди да је негативно искуство доживело неколико пута у току године (Smahel et al., 2020). Узнемиравања телефонским позивима и узнемиравања на интернету чине најзаступљеније облике дигиталног насиља међу ученицима 4. разреда основне школе (трпи их 12% деце). Највећем броју ученика овако нешто десило се само једном, али има и деце која су више пута била жртве узнемиравања (Попадић и Кузмановић, 2016).

- Истраживања спроведена током пандемије коронавируса

За почетак ћемо се осврнути на значајна истраживања која говоре о доступности технолошке природе током пандемије коронавируса.

У анализи ОЕCD-а која је објављена у другој половини 2020. године, а у којој је учествовало 98 земаља, испитаници су изјавили да су управо технолошки (инфраструктурни) изазови представљали велики или умерен изазов у њиховој земљи (укупно, нешто мање од 80%) приликом реализације наставе у доба пандемије коронавируса (Reimers & Schleicher, 2020).

У 2021. години број интернет корисника у свету износио је 4,9 милијарди, што значи да је скоро две трећине светске популације било повезано на светску мрежу. Али док дигитална популација видљиво расте у многим деловима света, приступ и доступност интернету могу се значајно разликовати у зависности од региона. Источна Азија је свакако регион са највећим бројем корисника интернета, док је северна Европа регион са највећом стопом активних корисника интернета у односу на укупан број становника. У Кини, на пример, стопа приступа интернету је релативно ниска (око 58%), док Монако од 2021. године има највећу просечну брзину широкопојасног интернета широм света. Коришћење интернета на мобилним уређајима⁶ постаје све распрострањенији и популарнији, како би корисници могли

⁶ Мобилним уређајима и технологијама сматрају се сви преносиви уређаји који обухватају физички мобилни уређај, оперативни систем и мобилне апликације, као и комуникацију путем мрежних сервиса. Оне омогућавају комуникацију и приступ образовним садржајима са било ког места и у било које време (Ристић и Благданић, 2017).

да претражују интернет у покрету, а управо овакав начин коришћења интернета сада чини скоро 57% укупног интернет саобраћаја у свету (Statista, 2022)⁷.

На основу прегледа литературе која се бавила изазовима током пандемије коронавируса може се закључити да су у различитим фазама пандемије били доминантни изазови различите природе. Истраживање које је спроведено током прве пандемијске године говори о томе да су наставници у првом таласу били највише суочени са страховима везаним за на неизвесност, ограничења, бригу за здравље и организацију која се односи на усклађивање пословних и приватних обавеза. У другом таласу такође су се јавили организациони проблеми, али и они у вези са наставом и недостатком јасних инструкција у погледу реализације наставног процеса, док су у трећем таласу били најизраженији изазови у вези са процесом и исходом учења, који су подразумевали професионалну оптерећеност у смислу предугог рада за рачунаром, проверавања домаћих задатака, припремања материјала за онлајн наставу, комуницирања са родитељима, ученицима и колегама, проблема са мотивацијом ученика итд. (Mičić, Kovács Cerović, & Vračar, 2021).

На глобалном нивоу, након проглашења епидемије коронавируса јавили су се изазови који се тичу обезбеђивања наставка школовања, обезбеђивања вредновања ученичких постигнућа, подршке у раду ученицима којима је потребна помоћ у раду, али и њиховим родитељима и обезбеђивања добробити наставника и ученика (Reimers & Schleicher, 2020).

У литератури налазимо и мишљење да су технички захтеви наставе на даљину далеко већи него они у непосредном образовно-васпитном раду, а да већина учитеља нема довољне капацитете за коришћење образовних платформи за учење на даљину (Бао, 2020). С тим у вези, поједина истраживања говоре о предусловима за реализовање наставе на даљину, где испитаници (просветни радници) сматрају да се наставницима, и школама уопште, мора обезбедити већи и бољи приступ дигиталним ресурсима, али и алатима и софтверима на нивоу целе школе, као и обука за све актере у васпитно-образовном процесу (ЗУОВ, 2021б; Đerić, 2021а). У поменутом истраживању (ЗУОВ, 2021б) говори се и о томе да су наставници пре пандемије коронавируса поседовали веома оскудно знање у реализацији наставног процеса на даљину и да управо дигиталне компетенције наставника представљају важан предуслов за реализовање наставе на даљину у будућности.

Иако дигиталне компетенције представљају једну од осам кључних компетенција у образовању, истраживања која су обављена пре пандемије коронавируса показују низак ниво развоја вештина дигиталне писмености ученика на крају циклуса обавезног образовања (нпр. Кузмановић, 2017).

Могућности за професионално усавршавање наставника чине једну од важних тема која је дефинисана многим законима, правилницима и оквирима. Међу стандардима који се баве компетенцијама наставника наглашено је да наставник треба да развија кључне компетенције код ученика, али и да се стручно усавршава како би могао да одговори на захтеве савременог друштва и како би стекао компетенције за рад у дигиталном окружењу (Правилник о стандардима компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја, 2011).

Осврнућемо се сада на могућности стручног усавршавања наставника и развијања дигиталних компетенција током ванредне ситуације. Према Каталогу програма стручног усавршавања ЗУОВ, укупно је планирано 188 програма који се односе на развијање дигиталних компетенција наставника. До краја маја 2020. године, ове програме (укупно 139 одржаних) похађало је 28.570 учитеља, наставника и других запослених у образовно-васпитним институцијама (Matović, 2021). Највећи број програма односио се на развијање основних дигиталних компетенција, док се најмањи број обука односио на рад са децом из осетљивих група и децом са сметњама у развоју, где је одржан само један семинар. Мали број програма (5) односио се на заштиту деце од дигиталног насиља и безбедност, два на критичко мишљење и развијање језичке културе и само један у коме се дигиталне компетенције развијају

⁷ <https://www.statista.com/topics/1145/internet-usage-worldwide/#topicOverview>

посредно кроз мотивацију и укључивање деце у процес учења. Најучесталија компетенција која се нашла у понуди програма за професионално усавршавање јесте креирање дигиталног садржаја. Овај налаз не чуди, будући да је у првом таласу увођења програма, а појавом коронавируса и увећаном потребом за коришћење дигиталних технологија, највећа потражња била управо за садржајима које наставници могу користити приликом рада са ученицима. За први циклус образовања, односно за предмет Дигитални свет, понуђен је само један програм у Каталогу (Matović, 2021). На основу овог истраживања се види да путем доступних обука наставници нису били у могућности да равномерно развију дигиталне вештине у оквиру различитих области.

Према истраживању реализованом током пандемије коронавируса (Đorđić, Šimonji Ćernak i Beljanski, 2021), добијени налази такође говоре о могућностима за стицање дигиталних компетенција. Наставници разредне наставе изјављују да у великом броју (76%) нису стекли дигиталне компетенције током формалног образовања, око трећина њих сматра да их је стекла током стручног усавршавања, а највише учитеља (86%) навело је да је дигиталне компетенције стекло неформалном едукацијом. С тим у вези, надовезују се искуства наставника у вези са реализовањем наставе у дигиталном окружењу. Истраживања показују да је само 28% наставника имало искуство у таквој врсти наставе пре пандемије коронавируса, 60% било је оних који су изјавили да су нешто знали, али много тога нису, док 12% наставника није имало никаква искуства са онлајн наставом (Nikolić i Milojević, 2020). У прилог томе иде и податак да чак 87% наставника никада није реализовало наставу на даљину са својим ученицима пре ванредних околности, док 70% њих тврди да школа у којој раде није организовала онлајн учионице пре појаве коронавируса.

Недостатак мотивације услед недовољно искуства и знања за примену комбинованог модела наставе, препознат је у многим истраживањима. Недавно објављено истраживање у Мексику (García-Ponce & Moga-Pablo, 2020) говори о томе да су наставници услед недовољног познавања модела комбиноване наставе били демотивисани у њеној примени у пракси. Ови налази су подржани и студијом о малезијским наставницима, који наводе да је ограничено знање о комбинованом учењу главни изазов за успешну реализацију овог модела наставе код ученика млађег узраста (Jerry & Yunus, 2021).

Повећан обим посла био је свакако један од главних изазова наставника, а он је уочен и од стране ученика и родитеља у нашој земљи (ЗУОВ, 2021б). Ако се има у виду хитна реакција на велики број изазова које је донела пандемија, постојала је бојазан како ће им се главни актери образовања прилагодити. Резултати нашег истраживања (Popović-Čitić i sar., 2021), спроведеног за време пандемије, указују на то да се део наставника успешно адаптирао на различите захтеве које нова организација рада наставе носи са собом (чак 72% наставника је успешно изводило наставу по комбинованом моделу, а 27,2% њих је реализовало наставу само путем непосредног рада). Изазове у организацији образовно-васпитног рада близу четвртине наставника види у временском оптерећењу, а преко половине наставника сматра да је ниво административног посла превише захтеван. У истом истраживању говори се и о здравственим изазовима с којима се срећу наставници током пандемије, а који се односе на постојање страха од коронавируса (евидентирано је код скоро половине испитаника), док око 10% наставника испољава тешкоће у виду исцрпљености, поремећаја у спавању, аритмије и слично.

Једно страно истраживање бавило се напредовањем ученика током школске 2020/2021. године, где је утврђено да су у том периоду, током трајања комбиноване наставе или наставе на даљину, ученици заостали у учењу и да се међу њима највише издвајају они са тешкоћама у учењу или развоју, као и ученици слабијег социоекономског статуса (Pier, Christian, Tymeson, & Meyer, 2021), што је важан податак када се узме у обзир чињеница да осетљивим друштвеним групама припада 7,8% ученика од укупног броја у Србији, а да је 68% ученика ромске популације имало подршку педагошког асистента (UNICEF, 2020).

Један од највећих педагошких изазова током наставе у ванредним околностима што налазимо у доступној литератури тиче се оцењивања образовних постигнућа ученика (Reimers

& Schleicher, 2020). Иако је током комбиноване наставе оцењивање реализовано најчешће у школи, поједина истраживања говоре о томе да се наставници са овим проблемом суочавају и током непосредног рада, што је дошло до изражаја током пандемије коронавируса.

Резултати истраживања спроведеног током пандемије (Оруч и Смлатић Нагчевић, 2021) указали су на то да је реализација процеса вредновања и оцењивања у комбинованом моделу наставе тежа него у непосредном образовно-васпитном раду. Као отежавајућу околност аутори наводе то што наставници заправо немају реалан увид у то колико деца самостално раде задатке у онлајн окружењу. То уједно представља и највећу потешкоћу приликом оцењивања ученика, јер наставници не знају да ли су одређене задатке ученици урадили самостално или су их урадили родитељи уместо њих. Како налазимо у литератури, у дигиталном окружењу је за успешно оцењивање образовних постигнућа веома важно да наставник познаје природу когнитивних процеса, односно да зна шта жели да процени и на које начине то може да уради, без обзира да ли се ради о оцењивању у школи или дигиталном окружењу (Кузмановић, 2022ц). Како ауторка истиче, поред наведених фактора који утичу на оцењивање, веома је битно да наставник има позитиван став према употреби дигиталних технологија у наставном процесу, а нарочито током вредновања и праћења образовних постигнућа ученика. Осим тога, важно је и да је наставник спреман за унапређивање личних дигиталних компетенција за оцењивање у дигиталном окружењу.

О дигиталној неписмености ученика и родитеља, као важном изазову током комбиноване наставе, извештавали су поједини аутори. Резултати већ поменутог истраживања (Оруч и Смлатић Нагчевић, 2021) говоре нам о недостатку дигиталних компетенција ученика млађих разреда основне школе. Према овим налазима, ученици нису самостални у коришћењу дигиталних технологија, па своје школске обавезе, чекајући родитеље да се врате са посла, завршавају касно увече. Као негативне стране комбинованог модела истичу се и проблеми везани за коришћење дигиталних уређаја, јер су ученици често присиљени да деле уређаје са осталим члановима породице, па ако је у породици двоје или више деце што прате наставу онлајн или на даљину, онда долази до великих проблема у организацији и приступу дигиталним технологијама.

Квалитативним истраживањем (Kids' Digital lives during COVID-19-Times – KiDiCoTi) које је обављено током пандемије коронавируса за родитеље деце узраста 6–12 година, добијени су налази да је родитељима било напорно и стресно због времена које су свакодневно проводили у раду са децом, али и због непоседовања дигиталних вештина које су им биле потребне како би могли да пруже помоћ и подршку деци у раду. О сличним изазовима извештавали су и родитељи млађе деце у истраживању које је обављено у априлу 2020. године (Garbe, Ogurlu, Logan, & Cook, 2020). Наиме, ти родитељи су извештавали о томе како су доста времена проводили у раду са децом током наставе на даљину, како нису успели да мотивишу децу за учење, будући да се у ванредним околностима, када деца похађају наставу и код куће, налази пуно ометајућих фактора, као и о томе да деца боље слушају свог наставника него родитеља.

Реализовање наставе у ванредним околностима носи са собом неизвесност, страх и забринутост, што се нарочито испољава код деце из социјално осетљивих група као и њихових родитеља и наставника. Новијим истраживањима доказано је да је пандемија погоршала постојеће симптоме деце са сметњама у развоју (Masi et al., 2021). Током пандемије јавила се и забринутост родитеља да онлајн настава и поједине дигиталне платформе нису прикладне за децу са поремећајима пажње и перцепције (Aishworiya & Kang, 2021).

Према утицајној социоконструктивистичкој теорији, описаној у једном од претходних поглавља ове студије, учење је социјални процес (Vygotsky, 1978) који се посматра као процес ко-конструкције знања у интеракцији са другима, у коме важну улогу има групни рад, односно кооперативно учење. Прегледајући доступну литературу, можемо уочити да такав облик рада није био заступљен у нашој образовно-васпитној пракси током пандемије коронавируса. Налази домаће студије у којој су испитаници били наставници основних (од 1. до 8. разреда) и средњих школа показују да је током пандемије коронавируса у наставној пракси групни рад

био заступљен знатно мање него што је то био случај у регуларним околностима, што аутори објашњавају тиме да су наставници водили рачуна о просторној дистанци као препорученој епидемиолошкој мери. Као главни фактори који утичу на одлуку наставника укључених у ово истраживање наводе се: мотивисаност ученика за учење у групи у условима пандемије, расипање ученика услед заразе вирусом, изолација потенцијално заражених ученика, доступност дигиталних ресурса неопходних за групни облик наставног рада у дигиталном окружењу, расположиво време за планирање групног облика рада, али и дигиталне компетенције ученика и наставника (Medar i Ratković, 2022).

У пандемијским условима била је редукована социјална интеракција и због тога су родитељи и деца били нарочито забринути. То је показао налаз страног истраживања које је реализовано између априла и децембра 2020. године, а којим су били обухваћени ученици од 6 до 12 година и њихови родитељи (Cachia, Velicu, Chaudron, Di Gioia, & Vuorikari, 2021).

3. ПРЕДМЕТ, ЦИЉЕВИ И ИСТРАЖИВАЧКА ПИТАЊА

3.1. Предмет истраживања

Предмет научног истраживања које је спроведено у оквиру предложене докторске дисертације, најопштије дефинисано, јесте комбинована настава током пандемије коронавируса, у раду са ученицима млађих разреда основне школе. Конкретније, желели смо да сагледамо како је била организована комбинована настава, који су предуслови за успешно извођење овог модела наставе у пракси и са каквим изазовима су се суочавали ученици, наставници разредне наставе и родитељи, као главни актери образовно-васпитног процеса, у школској 2020/2021. години.

Различите аспекте комбиноване наставе, структурирали смо кроз четири сродне теме (у оквиру којих смо издвојили и подтеме), које ћемо ради прегледности детаљније описати и приказати у табели 1.

Табела 1. Структура тема и подтема – предмет истраживања

Теме	Подтеме
Организација комбиноване наставе и предуслови за њено извођење	<ul style="list-style-type: none">- Организација рада школе и образовно-васпитног процеса у току „друге школске пандемијске године”- Предмети реализовани у школи и путем наставе на даљину- Дигитални уређаји, алати и веб-платформе коришћени у току образовно-васпитног процеса- Обезбеђивање дигиталних уређаја за ученике и наставнике за потребе комбиноване наставе
Изазови са којима се сусрећу главни актери образовно-васпитног процеса и добре стране	<ul style="list-style-type: none">- Изазови техничке природе- Изазови педагошке природе- Изазови социјалне природе- Психолошки и здравствени изазови- Дигиталне компетенције- Позитивне стране комбиноване наставе из угла наставника, родитеља и ученика
Организација времена главних актера образовно-васпитног процеса и мотивација ученика за учење	<ul style="list-style-type: none">- Организација властитог времена наставника, родитеља и ученика- Мотивисаност ученика за учење у пандемијским условима
Подршка у раду и учењу и међусобна сарадња	<ul style="list-style-type: none">- Подршка за наставнике од стране школске управе и МПНТР- Подршка за родитеље од стране школе и наставника- Подршка ученицима у учењу и коришћењу дигиталних алата- Сарадња наставника са колегама, стручном службом и родитељима- Комуникација у пандемијским условима

Уколико узмемо у обзир да се у *Стратегији развоја образовања у Србији до 2030. године* (МПНТР, 2021) наглашава да ће комбинована настава бити обавезни део образовно-васпитног процеса, посебан допринос овог истраживања огледа се у формулисању практичних импликација за реализовање комбиноване наставе, не само у ванредним, већ и у „редовним” околностима.

3.2. Циљеви и задаци истраживања

Главни циљ овог истраживања јесте да се утврди са којим изазовима су се суочавали учесници образовно-васпитног процеса током реализације комбинованог модела наставе у млађим разредима основне школе, у школској 2020/21. години, тзв. „другој пандемијској школској години”. Поред овог, навешћемо још неке од циљева истраживања.

- Утврдити предуслове за успешну реализацију комбиноване наставе, из перспективе три циљне групе: ученика млађих разреда основне школе, наставника разредне наставе и родитеља. Наше истраживање има посебан (теоријски и практични) значај, будући да се односи на млађе разреде, у којима је, судећи на основу доступне литературе, комбинована настава веома ретко реализована пре пандемије коронавируса, не само код нас већ и на глобалном нивоу (Blended learning, 2020).
- Ослањајући се на различите дефиниције и теоријске правце комбинованог модела наставе, објаснити које су предности а који недостаци оваквог облика рада, када је реч о ученицима млађег узраста.
- Утврдити факторе који су повезани са самопроценом успешности наставника разредне наставе у реализацији комбинованог модела рада (ставови и уверења наставника о овом моделу наставе, дигиталне компетенције наставника, педагошке компетенције за реализовање наставе у дигиталном окружењу, могућности за стицање компетенција у оквиру иницијалног образовања и континуираног професионалног усавршавања итд.).
- На основу прикупљених емпиријских налаза, формулисати практичне импликације за реализацију комбиноване наставе у млађим разредима основне школе, не само у ванредним околностима (као што је актуелна пандемија коронавируса), већ и у регуларним.

3.3. Истраживачка питања

Већ смо напоменули да су у научној литератури истраживања на ову тему веома оскудна, када говоримо о млађим узрастима основних школа. Самим тим, предложено истраживање експлоративног је типа, што значи да неће бити усмерено на класичну проверу хипотеза, јер то није у складу са филозофијом квалитативних истраживања (Denzin & Lincoln, 2000; Шевкушић, 2006). Дакле, трагаћемо за новим подацима, тј. одговорима на истраживачки проблем или питања, који могу послужити будућим истраживачима за организацију неких наредних истраживања, којима ће се ова појава ближе испитати и објаснити (Popadić, Pavlović i Žeželj, 2018).

Кроз ово истраживање покушаћемо да добијемо одговоре на следећа истраживачка питања:

- Како је изгледала комбинована настава током пандемије коронавируса у нашој образовно-васпитној пракси, у односу на теоријски концепт?
- Које су специфичности комбиноване наставе у доба пандемије, када је реч о ученицима млађих разреда основне школе?
- Са којим изазовима су се сусретали наставници разредне наставе током реализације овог модела наставе?
- Шта је нарочито представљало проблем или тешкоће ученицима, али и њиховим родитељима, током комбиноване наставе?
- Какви су ставови и уверења наставника према примени овог модела наставе у млађим разредима основне школе?
- Какви су ставови и уверења наставника о активностима и укључености ученика (и родитеља) у овај облик наставе?
- У којој мери наставници и родитељи сматрају да стручно усавршавање, ангажовање и техничка опремљеност могу допринети бољој организацији и реализацији комбинованог модела наставе?
- Које су практичне импликације добијених емпиријских налаза за организовање и унапређивање комбиноване наставе у будућности, ако узмемо у обзир и да је законом предвиђено да се овај модел наставе користи и развија, јер је неопходан за развијање кључних компетенција?

4. МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

4.1. Методе и технике истраживања

Истраживање је микс-методско (енгл. *mixed methods research*), односно комбинација квалитативних и квантитативних метода и истраживачких техника. Микс-методска истраживања, током последњих деценија, све се више користе у областима образовања, социјалном и здравственом раду, као и другим сродним областима (Brewer & Hunter, 1989; Creswell, 2003; Johnson & Christensen, 2004). Ово истраживање најчешће се дефинише као врста истраживања у коме истраживач комбинује квалитативне и квантитативне технике, методе, приступе, појмове или језик у једној истраживачкој области (Johnson & Onwegbuzie, 2004). Квалитативна метода чинила се као добар избор, јер је реч о истраживању које судећи на основу доступне литературе до сада није спроведено, барем када је реч о нашој земљи и овој узрасној групи, тако да не постоји емпиријска основа за постављање хипотеза. Са друге стране, квантитативне технике, попут упитника, погодне су за анонимно прикупљање података од испитаника (самопроцена дигиталних вештина, ставови и уверења наставника и родитеља). Намера је заправо била да се интегришу резултати добијени квантитативном и квалитативном техником, како бисмо добили потпунију слику о проблему истраживања, односно како би остварили циљ комплементарности (Greene, Caracelli, & Graham, 1989).

За потребе истраживања спроведени су фокус-групни интервјуи са ученицима, наставницима разредне наставе и родитељима, као и онлајн упитници са наставницима и родитељима. Током спровођења фокус-група, коришћени су унапред припремљени водичи са питањима (прилози 4, 5, и 6). Водичи за све три циљне групе садржали су четири сродне теме, што је омогућило сагледавање одговора из три различите перспективе. Пре конструисања коначне верзије упитника, реализовано је пилот-истраживање за ученике, како би се проверили инструменти и испробала целокупна процедура, трајање испитивања, разумљивост свих појмова и термина који ће се употребити у самом упитнику итд. Ова фаза је за наше истраживање била посебно значајна, јер су у узорку ученици млађих разреда основне школе.

Фокус-групни интервјуи са ученицима, наставницима и родитељима организовани су у школи коју ученици похађају, односно у школи у којој наставници раде, дакле у свима познатом физичком простору, што је допринело пријатнијој атмосфери за разговор, па самим тим и прикупљању квалитетнијих података. Са друге стране, коришћен је структурисани упитник (за родитеље и наставнике), који је спроведен онлајн (прилози 7 и 8).

4.2. Узорак

Узорак је погодан, намеран и одабран у складу са истраживачким проблемом. Као кључни актери у образовно-васпитном процесу, у узорак су били укључени ученици трећег и четвртог разреда основне школе, наставници разредне наставе и родитељи. Ученици су били укључени у квалитативно истраживање, реализоване су по три фокус-групе у сваком разреду, укупно 30 ученика (по пет ученика у свакој фокус-групи). Како налазимо у литератури, бројније групе теже се контролишу, већа је могућност да повученији ученици не добију прилику да говоре и слично (Ђурић, 2005). Приликом реализације истих, односно приликом селекције испитаника водило се рачуна о томе да буду заступљени ученици хетерогени у погледу школских постигнућа (колико је то било могуће, будући да ученици у млађим разредима углавном имају врло добар или одличан успех) и социоекономског статуса.

Када говоримо о родитељима и наставницима разредне наставе који су учествовали у попуњавању онлајн упитника, њих је било – по 100 испитаника⁸ из сваке циљне групе. Било је врло драгоцено организовати и по једну фокус-групу са родитељима и наставницима разредне наставе (по 5 испитаника из обе циљне групе), јер смо тим путем добили значајне информације о комбинованој настави и изазовима са којима су се сусретали у школској 2020/2021. години, на основу којих смо сачинили углавном затворена питања у упитницима. Дакле, укупно је било 105 испитаних наставника разредне наставе и 105 родитеља. У наредним табелама и пасусима приказане су социодемографске карактеристике наших испитаника.

Као што се може видети из табеле 2, у узорак је био укључен подједнак број ученика трећег и четвртог разреда. Међу њима су била 3 ученика из осетљивих социјалних група (1 ученик из трећег и 2 ученика из четвртог разреда). Конкретније, у питању су 2 ученика која имају тешкоће у учењу, раде по неком од индивидуалних програма (индивидуализација и ИОП 1) и један ученик који живи у лошим материјалним условима. Скоро две трећине интервјуисаних ученика има одличан успех на крају претходне школске године. Више од једне трећине ученика имало је брата или сестру који су за време комбиноване наставе били ђаци/студенти.

Табела 2. Социодемографске карактеристике ученика

Ученици	Н (%)	М (СД)	Мин	Макс
Пол				
Женски	11 (36,7%)			
Мушки	19 (63,3%)			
Разред				
Трећи	15 (50%)			
Четврти	15 (50%)			
Школски успех		4,52 (0,57)	3,29	5,00
Одличан	19 (63,3%)			
Врло добар	8 (26,7%)			
Добар	3 (10%)			
Деца из осетљивих социјалних група	3 (10%)			
Деца која су имала брата или сестру који су били ђаци/студенти у току школске 2020/2021. године	11 (36,7%)			

У фокус-групном интервјуу учествовало је 5 родитеља, од тога четири жене и један мушкарац. Сви осим једног родитеља користе рачунар на послу и то углавном око 5 сати. Троје родитеља има високо образовање, један родитељ је завршио средњу школу, а један родитељ основну школу (ради се о родитељу чије дете припада социјално осетљивој групи – ради по индивидуалном програму). У фокус-групном интервјуу било је два родитеља ученика трећег и три родитеља ученика четвртог разреда. Родитеља, чија су деца имала одличан успех протекле школске године било је троје, као и два родитеља чија су деца имала врло добар успех.

⁸ Упитник за наставнике разредне наставе је попунило 104 испитаника, али је 4 испитаника елиминисано, будући да су то били наставници из средњих школа, који нису укључени у ово истраживање.

У онлајн истраживању је учествовало 100 родитеља, 15 мушкараца и 85 жена. Велика већина родитеља (82%) користи рачунар/интернет на послу, а највише њих користи га претежно од 5 до 7 сати дневно. Нешто мање од половине испитаних родитеља има високо образовање, док у узорку за 10% преовлађују родитељи ученика трећег разреда. Структура узорка према најважнијим варијаблама приказана је у табели 3.

Табела 3. Социодемографске карактеристике родитеља – онлајн истраживање

Родитељи	Н (%)
Пол	
Женски	85 (85%)
Мушки	15 (15%)
Коришћење рачунара/интернета на послу	
Да	82 (82%)
Не	18 (18%)
Време проведено у употреби рачунара/интернета на послу	
Мање од 4 сата	26 (31,7%)
Од 5 до 7 сати	39 (47,6%)
Више од 8 сати	13 (15,9%)
Нисам сигуран(а)	4 (4,9%)
Ниво образовања	
Основна школа	0 (0%)
Средња школа	40 (40%)
Виша школа	17 (17%)
Висока (факултет)	36 (36%)
Висока (магистратура или докторат)	7 (7%)
Разред детета	
Трећи	55
Четврти	45

Када говоримо о наставницима разредне наставе, у фокус-групном интервјуу учествовало је 5 испитаника женског пола. У погледу стажа у струци, доминирају наставнице са радним искуством преко 15 година, док је у погледу старости просек 40 година. Наставнице у просеку користе рачунар/интернет за реализацију наставе између 5 и 10 година, а просечно време проведено на интернету у току радног дана износи око 3 сата.

У онлајн истраживању, посматрано по полу, узорак већински чине испитанице (91%), што је карактеристично за истраживања у образовању, а интерпретира се као последица феминизације наставничке професије. У погледу година старости, трећина испитаника има од 36 до 45 година, док је мало мање њих (29%) млађе од 35 година. Просечна старост наставника износи 43 године ($M = 43.04$; $SD = 9.93$), најмлађи има 24, а најстарији 60 година. Један испитаник није одговорио на питање о годинама старости. Када је реч о радном стажу у настави, 40% испитаника има преко 21 годину искуства, док трећина има од 11 до 20 година стажа у настави (табела 4). Може се закључити да узорак углавном чине искусни наставници. На питање о томе колико дуго у настави користе рачунар/интернет, приближан је број наставника који то чини више од 10 година, односно од 4 до 9 година. Када говоримо о времену које наставници проводе користећи интернет у току радног дана, резултати показују да највећи проценат њих (45%) користи интернет у току радног дана од 3 до 4 сата.

Табела 4. Социодемографске карактеристике наставника разредне наставе – онлајн истраживање

Наставници разредне наставе	Н (%)
Пол	
Женски	91 (91%)
Мушки	9 (9%)
Године старости	
До 35 година	29 (29.3%)
Од 36 до 45 година	31 (31.3%)
Од 46 до 55 година	24 (24.2%)
Преко 55 година	15 (15.2%)
Радно искуство	
0–5 година	13 (13%)
6–10 година	15 (15%)
11–20 година	32 (32%)
21 и више година	40 (40%)
Употреба рачунара/интернета у настави	
Између 1 и 3 године	12 (12%)

Од 4 до 9 година	43 (43%)
Више од 10 година	45 (45%)
Време проведено у употреби интернета у току радног дана	
Мање од 2 сата	39 (39%)
3–4 сата	45 (45%)
5–6 сати	12 (12%)
Више од 6 сати	4 (4%)

Упитник је попунило укупно 100 наставника из 38 основних школа. Највише испитаника долази из београдских школа (општина Палилула). Један испитаник није навео школу у којој ради.

4.3. Опис инструмената

За потребе овог истраживања, креирани су следећи инструменти:

1. Водич за фокус-групни интервју са ученицима (Прилог 4);
2. Водич за фокус-групни интервју са наставницима разредне наставе (Прилог 5);
3. Водич за фокус-групни интервју са родитељима (Прилог 6);
4. Упитник за наставнике разредне наставе – онлајн верзија (Прилог 7);
5. Упитник за родитеље – онлајн верзија (Прилог 8).

Водичи за фокус-групе, као и упитници за наставнике и родитеље, садржали су 4 теме (детаљније описане у оквиру предмета истраживања), што је омогућило поређење одговора и сагледавање проблема из три различите перспективе, с тим што су питања прилагођена свакој циљној групи. За потребе фокус-групе са ученицима, наставницима и родитељима, као и за упитнике за наставнике и родитеље, у првом делу испитивања прикупили смо социодемографске податке, док се други део односио углавном на ставове, мишљења и искуства испитаника током реализације комбиноване наставе у доба пандемије.

Подаци добијени током фокус-групних интервјуа са одраслим испитаницима, послужили су за израду углавном затворених питања у упитницима за наставнике и родитеље. Упитник за родитеље садржи 25 питања, од којих је 23 затвореног типа. Попуњавање је анонимно. У првом делу упитника од родитеља се тражило да наведу социодемографске особине, које се односе на њих лично (пол, ниво образовања, употребу рачунара/интернета на послу), али и на њихову децу (разред и општи успех), док се у другом делу упитника од њих очекивало да изнесу сопствена мишљења и ставове на период када се настава одвијала по комбинованом моделу. Последња два питања у упитнику била су отвореног типа, која нису била обавезна за попуњавање, где су родитељи могли својим речима да додају нешто што нису били питани или да искажу своје мишљење о највећим изазовима који су били пред њима у то време.

Упитник за наставнике разредне наставе садржи такође 25 питања, од којих је 21 затвореног типа. Попуњавање је анонимно. У првом делу упитника од наставника се очекивало

да упишу своје социодемографске карактеристике (пол, школа у којој раде, радно искуство, употреба рачунара/интернета у настави), док се у другом делу упитника, као и код родитеља, од њих очекивало да изнесу своја мишљења и ставове на период такозване „друге пандемијске школске године”. Последња два питања била су такође отвореног типа, која нису била обавезна за попуњавање, где су могли да додају нешто о чему нису били питани или да наведу најважније предуслове за рад у комбинованом моделу наставе.

У упитницима је било заступљено пет врста питања, карактеристичних за онлајн упитнике:

1. Дихотомна питања (енгл. *dichotomous questions*);
2. Линеарна скала (енгл. *linear scale*);
3. Питања са могућношћу избора само једне опције (енгл. *single-choice questions*);
4. Питања са могућношћу избора више опција (енгл. *multiple-choice questions*);
5. Текстуална питања (енгл. *text questions*).

4.4. Варијабле

Критеријумска (зависна) варијабла став наставника према комбинованој настави представља композитни скор одговора на питање: *У којој мери се слажете са тврдњом: Примена комбиноване наставе у раду са ученицима млађих разреда ПОЗИТИВНО доприноси: Мотивацији ученика; Самосталности у проналажењу информација; Групном раду и сарадњи са другим ученицима; Развијању дигиталних компетенција свих актера у образовању; Школском постигнућу ученика*, који су мерени четворостепеном скалом (уопште се не слажем, не слажем се, слажем се, у потпуности се слажем).

Најпре ће бити описане варијабле које су коришћене у анализама које следе, а које су креиране након статистичких анализа података, односно одговора наставника на питања у упитнику и њихове повезаности са ставом према комбинованој настави. Подсећамо читаоца да је у одељку 2.6. дат преглед резултата досадашњих истраживања који говоре о изазовима са којима су се наставници разредне наставе сусретали током реализације комбиноване (или онлајн) наставе. Основ представљају истраживања која говоре да су највећи изазови у току комбиноване наставе били они који се тичу технолошке (инфраструктурне), педагошке (нарочито се мисли на дигиталне компетенције свих актера у образовању), организационе природе и подршке у раду.

Водећи се резултатима постојећих емпиријских налаза, направили смо оквир за избор потенцијално значајних предиктора који утичу на став према комбинованој настави.

Опис предикторских варијабли:

Задовољство подршком од стране МПНТР – варијабла добијена на основу одговора наставника на питање: *У којој мери сте током комбиноване наставе били задовољни подршком коју Вам је пружало Министарство (смернице, правила, упутства за коришћење разних платформи)*, где су наставници одговарали на питање четворостепеном скалом (нимало, мало, осредње, много).

Наставничка процена позитивног доприноса комбиноване наставе у развијању самосталности ученика приликом проналажења информација – варијабла добијена на питање: *У којој мери се слажете са следећом тврдњом: Примена комбиноване наставе за ученике млађих разреда основне школе позитивно доприноси самосталности у проналажењу информација*, где су наставници одговарали једним одговором на четворостепеној скали (уопште се не слажем, не слажем се, слажем се, у потпуности се слажем).

Наставничка процена организације властитог времена ученика – варијабла добијена одговором наставника на питање: *У којој мери се слажете са тврдњом: Ученици су због комбиноване наставе, имали проблем са организацијом властитог времена*, где су наставници одговарали једним одговором на петостепеној скали (уопште се не слажем, не слажем се, нисам сигуран(а) / неодлучан(а) сам, слажем се, у потпуности се слажем).

Процена успешности наставника у креирању презентација – варијабла добијена одговором на питање: *Колико сте били успешни током комбиноване наставе у креирању презентација*, где су наставници бирали један од четири понуђена одговора (нимало, мало, осредње, веома). Анализа варијансе је показала да статистички значајне разлике у ставу према комбинованој настави постоје само између наставника који су нимало и веома успешни у креирању презентација, те је ова варијабла рекодирана у две категорије: нимало и веома.

Процена преоптерећености административним пословима – варијабла добијена одговором наставника на питање: *У којој мери се слажете са следећом тврдњом: Био/ла сам затрпан(а) административним пословима у овом периоду*, где су наставници одговарали бирањем једног одговора на петостепеној скали (уопште се не слажем, не слажем се, нисам сигуран(а) / неодлучан(а) сам, слажем се, у потпуности се слажем).

Приступ дигиталним уређајима са приступом интернету – варијабла добијена на основу одговора на питање: *Под којим условима сте у вашој школи имали приступ десктоп или лаптоп рачунару СА приступом интернету за време комбиноване наставе*, где су наставници бирали један одговор на четворостепеној скали (немам приступ, имам на захтев, имам стални приступ, друго). Анализа варијансе је показала да статистички значајне разлике у ставу према комбинованој настави постоје само између наставника који немају приступ и оних који имају стални приступ дигиталним уређајима, па је варијабла рекодирана тако да прву категорију чине наставници који имају стални приступ и другу они који немају приступ.

Наставничка процена негативног доприноса комбинованој настави услед недостатка дигиталних вештина родитеља – варијабла добијена на основу одговора на питање: *У којој мери је по Вашем мишљењу, на реализацију комбиноване наставе негативно утицао недостатак дигиталних вештина родитеља*, где су наставници одговарали једним одговором на четворостепеној скали (нимало, мало, осредње, много).

Наставничка процена негативног доприноса комбинованој настави услед недостатка дигиталних вештина ученика – варијабла добијена на основу одговора на питање: *У којој мери је по Вашем мишљењу, на реализацију комбиноване наставе негативно утицао недостатак дигиталних вештина ученика*, где су наставници одговарали једним одговором на четворостепеној скали (нимало, мало, осредње, много).

Наставничка процена негативног доприноса комбинованој настави услед недовољне техничке подршке – варијабла добијена на основу одговора на питање: *У којој мери је по Вашем мишљењу, на реализацију комбиноване наставе негативно утицало недовољно техничке подршке за наставнике и ученике*, где су наставници одговарали једним одговором на четворостепеној скали (нимало, мало, осредње, много).

Наставничка процена негативног доприноса комбинованој настави услед недовољне заинтересованости за употребу дигиталних технологија – варијабла добијена на основу одговора на питање: *У којој мери је по Вашем мишљењу, на реализацију комбиноване наставе негативно утицала незаинтересованост наставника за употребу дигиталних технологија*, где су наставници одговарали једним одговором на четворостепеној скали (нимало, мало, осредње, много).

4.5. Реализација и ток истраживања

Теренски део истраживања (фокус-групе са ученицима и по једна фокус-група са родитељима и наставницима) реализован је од 15. септембра до 10. октобра 2022. године. Ученици су углавном били заинтересовани за разговор, били су узбуђени јер учествују у истраживању и што су њихови одговори снимани. Деца су имала моменте када скрену с теме, разговарају међусобно, па је било потребно повремено их враћати на тему разговора. Углавном није било тешкоћа у разумевању коришћених појмова, али је пре сваког разговора деци детаљно објашњено о чему ће се причати и на који се период њиховог школовања то односи. На лицу места ученици су добили додатна објашњења, уколико је било потребе за тим. Разговори са ученицима трајали су око сат и по времена.

Са одраслим испитаницима било је лакше реализовати интервјуе, није било потешкоћа у разумевању самих питања и није било скретања са теме као код млађих учесника. Нико од учесника није одустао од учешћа, иако им је на почетку речено да то могу учинити у било ком тренутку без негативних последица. Разговор са одраслим испитаницима трајао је око сат и петнаест минута.

Структурисани онлајн упитници за родитеље дистрибуирани су путем имејл-адреса (које смо добили на родитељским састанцима, где су родитељи били упознати са процедуром истраживања) и преко Фејсбук страница „Велика зборница – група просветних радника“, „Разредна настава“ и „Други разред 2022/2023“, за наставнике, где је наглашено да попуњавају само наставници који су реализовали комбиновану наставу. Попуњавање упитника је нарочито представљао проблем наставницима, јер нису показивали заинтересованост, па је било потребно упућивати личне молбе и користити познанства, док су родитељи били ажурнији у том смислу. Из разговора које смо обавили са наставницима разредне наставе сазнајемо разлоге за претходно речено. У протеклом периоду наставници су били „затрпани“ попуњавањем разних извештаја, анкета и упитника који се тичу појединих модела наставе у дигиталном окружењу, али и због великог броја семинара и обука које су морали да савладају у кратком року, те су имали одбојан став према попуњавању додатних упитника или анкета.

Прикупљање података трајало је од 13. 10. 2022. до 30. 11. 2022. године. Онлајн упитник направљен је уз помоћ Гугл Формс-а (енгл. *Google Forms*). Осим поседовања дигиталног уређаја и стандардног протока интернета, за реализацију самог испитивања нису били потребни додатни технички захтеви.

4.6. Обрада података

Фокус-групни интервјуи су уз писану сагласност снимани. На основу аудио-снимака и сачињавања транскрипата, анализирани су одговори наших испитаника. За квалитативну обраду података, коришћена је дедуктивна тематска анализа, која се одвијала кроз неколико фаза (Vilig, 2013).

У поређењу са другим методама квалитативног типа, тематска анализа може поћи и од унапред дефинисаних тема (Popadić, Pavlović i Žeželj, 2018), што је био случај и у нашем раду. Најпре су преслушани одговори испитаника а затим сачињени транскрипти који су читани неколико пута, како би се забележиле основне идеје и коментари. Одговори су издвајани и распоређивани по већ унапред утврђеним темама. Како би се дошло до ваљаних закључака, било је важно враћати се на одговоре наших испитаника, али и на теме у оквиру којих су приказани резултати. Раније дефинисане теме су ревидиране и разматране у терминима тога да ли могу да обухвате и објасне већи део добијених података (Popadić, Pavlović i Žeželj, 2018).

Последња етапа била је писање коначног извештаја, односно интерпретација добијене тематске структуре података. Ова техника омогућава флексибилну методологију која је погодна за истраживаче са различитим степеном искуства у спровођењу квалитативних истраживања. Уједно, ова техника омогућава извлачење суштине из веће количине података, као и могућност формулисања нових тема (Braun & Clark, 2006).

За обраду података структурисаних упитника коришћен је програмски пакет IBM SPSS 20.0 који ради под Microsoft Windows окружењем. Резултати су представљени графички и табеларно. За потребе описивања стања у пракси коришћена је дескриптивна статистика, односно фреквенције одговора и проценти за категоричке податке, а за квантитативне податке (где је било могуће) израчунати су аритметичка средина, стандардна девијација, минимум и максимум.

У циљу испитивања повезаности између става према примени комбиноване наставе и осталих варијабли, примењен је Пирсонов коефицијент корелације. Ради испитивања повезаности става о увођењу комбиноване наставе у редовну школску праксу и појединих варијабли (укључујући и социодемографске), коришћена је непараметарска техника χ^2 тест (енгл. *Chi-square test*) за категоричке податке, а у појединим случајевима, када није било услова за примену χ^2 теста, коришћене су кростабулације.

С обзиром на постојање одређених корелација, у циљу бољег разумевања међусобне повезаности разматраних варијабли, урађена је регресиона анализа и изграђен регресиони модел за тумачење става према комбинованој настави. Другим речима, стандардна регресиона анализа коришћена је са циљем развијања модела за предвиђање фактора који доприносе сагледавању става према реализацији комбиноване наставе.

Питања отвореног типа, квалитативно су обрађена. Добијени одговори су кодирани и сврставани у теме, односно урађена је тематска анализа добијених података.

4.7. Етички аспекти реализације истраживања

Током реализације истраживања, водило се рачуна о етичким стандардима спровођења истраживања у друштвеним наукама. Испитаници све три циљне групе, пре потписивања сагласности за учешће у истраживању и снимању разговора, били су детаљно упознати од стране наставника разредне наставе и истраживача (углавном на родитељским састанцима) о протоколу истраживања (ко га реализује, у које сврхе, колико траје, чувању података, анонимности, снимању разговора, сачињавању транскрипата). Сви учесници потписали су сагласност за учешће у истраживању, који се налази у Водичима за фокус-групе. Сагласности од наставника узете су непосредно пре фокус-групног интервјуа. Када говоримо о ученицима, будући да су малолетни, за њих су сагласност потписали њихови родитељи на родитељским састанцима. Ученици су потписали сагласност лично, пре почетка фокус-групних интервјуа, као и родитељи који су учествовали у разговору. Сви учесници у истраживању добили су информацију да ће уколико желе, бити у прилици да приступе резултатима истраживања, када буду готови и објављени, о чему ће додатно бити обавештени.

5. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Поглавље у коме су приказани резултати истраживања организовано је у складу са циљевима и предметом истраживања, у четири теме, кроз становишта наших испитаника (ученика/наставника/родитеља):

- организација комбиноване наставе и предуслови за њено извођење;
- изазови са којима се сусрећу главни актери образовно-васпитног процеса (изазови техничке, педагошке, социјалне, психолошке и здравствене природе, дигиталне компетенције свих актера у образовању) и добре стране;
- организација главних актера образовно-васпитног процеса током комбиноване наставе и мотивација ученика за учење и
- подршка у раду и учењу и међусобна сарадња.

5.1. Резултати фокус-групних интервјуа са ученицима

5.1.1. Организација комбиноване наставе и предуслови за њено извођење

Ученицима је на почетку објашњено на коју врсту наставе се конкретно мисли када се каже комбинована настава: *Када кажем комбинована настава, мислим на ону наставу када сте једним делом дана били у школи, а када дођете кући, имали сте да радите задатке на интернету, на некој од веб-платформи (Вибер, Гугл учионица...), које је користио ваши учитељ. Трећацима је речено да је то период када су били први разред, а четвртацима да је то био период када су били други разред. Када кажем редовна или класична настава, мислим на наставу када сви долазите у школу истовремено, слушате предавање учитеља, а код куће радите домаће задатке. Када споменем наставу на даљину, мислим на период када сте код куће и када имате задатак да пратите часове преко ТВ-а, или вам учитељи пошаљу материјале за учење путем Вибера, имејла, Гугл учионице или неке друге веб-платформе.*

Како је изгледала комбинована настава?

Иако је било потребно понекад враћати и подсећати ученике на период комбиноване наставе (често су је мешали са онлајн наставом, када су школе биле потпуно обустављене са радом), скоро сви испитани ученици су одговорили да су били подељени у групе А и Б, да су часови били скраћени, да су носили маске у школи и да су седели сами у клупама. Такође су наводили да се распоред часова мењао из недеље у недељу, што је представљало проблем појединим ученицима, али и да су током школске 2020/2021. године свакодневно имали часове у школи.



Нисмо били сви као једно одељење, него смо били подељени, по групама, А и Б, па су једни ишли пре подне, једни поподне и седели смо сами у клупама и носили маске.⁹

⁹ Сви одговори наших испитаника наведени су у изворном облику, са минималним корекцијама језичких неправилности, типа: *у вези тога, кући сам...*



Да, мењао нам се распоред часова кад смо пре и кад смо поподне... Или нешто по групама се мењао распоред, не сећам се тачно, али ја знам да је то баш било компликовано, нисам никад могао да запамтим кад које часове имам... (ученик 3. разреда).



Били смо подељени по групама А и Б и часови су нам били скраћени, имали смо по 3 или 4 часа, кад једна група заврши, прође мало времена, па ми дођемо и све тако, нисмо се виђали у школи... Али смо сваки дан ишли у школу... (ученик 4. разреда).

Које предмете су имали у школи, а које на даљину?

Већи број ученика изјавио је да је имао све предмете у школи, док је само пар њих изјавило да су неке предмете имали на даљину, а неке у школи. Када су били питани како се одржавала допунска настава, ликовна култура, физичко васпитање, секција, скоро сви ученици су потврдили да су ипак поједини предмети били реализовани на даљину, а мали број њих је изјавио да се не сећа баш најбоље. Из одговора ученика видимо да су се предмети са највећим фондом часова одржавали непосредно, што је веома битно, с обзиром на узраст ученика и чињеницу да су поједини ученици у том периоду тек започели своје формално образовање. Ученици су изјавили да се дешавало да они који су били „одабрани” за допунску наставу, поред тога што су им наставници постављали задатке на некој од веб-платформи, долазили су у школу на претчас или остајали после часова још неко време, како би им наставници уживо објаснили шта им није било јасно.

На основу одговора ученика видимо посвећеност и ангажовање наставника да на сваки могући начин помогну деци којој је помоћ потребна. Дакле, сви обавезни предмети одвијали су се непосредно, осим понеког часа физичког, ликовног, допунске наставе и секције.

Часови који су реализовани непосредним путем, служили су и за обраду и за утврђивање научених садржаја, док су часови реализовани путем наставе на даљину служили углавном за додатна/допунска вежбања и слободне активности. Са друге стране, рад у пару, групни рад и уопште заједничке активности ученика које подразумевају ближи физички контакт, у време комбиноване наставе, наставници нису практиковали.



Учитељица је изабрала који су ученици за допунску наставу, па је њима слала посебне задатке, ја мислим преко Вибера, а некад су и остајали у школи ти ученици после часова или дођу раније, мало пре нас (ученик 4. разреда).



Углавном смо имали онлајн ове, да тако кажем, небитне предмете – ликовно, физичко, секције и допунску наставу. Али то је само било понекад, јер смо и њих имали у школи, али не баш сваке недеље... Не знам, то се нешто тада мењало због распореда часова (ученица 4. разреда).



Ја нисам била изабрана за допунску наставу, али сам некада и ја радила задатке, те да кажем додатне задатке, које је учитељица слала нашим родитељима. Желела сам да вежбам, па сам их радила. Мислим да је понекад по распореду требало да имамо 5 часова, али да би могла друга група да дође, ми смо онда имали по три или четири часа, па онда тај пети час буде на пример онлајн (ученица 4. разреда).



Ја се сећам да нисмо увек имали физичко у школи, него смо ваљда имали два пута у школи, а једном смо гледали некакве вежбе на Јутјубу, које нам је учитељица слала. На физичком на пример, у школи нисмо смели у почетку да додирујемо исту лопту, или да се држимо за руке... Знате ону игру Арјачкиње, барјачкиње? Е то нисмо могли у почетку, после

нам је већ учитељица дала. Углавном смо само радили неке вежбе. И ја на пример, пошто сам била пријављена за ликовну секцију, то сам имала само онлајн, радила сам задатке које је учитељица постављала на интернету, па сам то понекад сликала и слала јој (ученица 3. разреда).

Па часови у школи су били као и сад, учимо ново, вежбамо, имамо контролне... Ништа се то није разликовало у односу на сад, једино што су били скраћени и што на пример нисмо радили у групама или у пару, е то је било безвезе. Ови да кажем онлајн часови, нису баш били обавезни, то је било за оне који желе још нешто додатно да раде или су морали да више вежбају од осталих, па им је ту учитељица постављала неке задатке (ученик 4. разреда).

Коришћење дигиталних уређаја у школи и код куће

Готово сви ученици су изјавили да су наставници врло често користили своје рачунаре у учионицама како би им пустили неки филм, презентацију, игрицу или снимљен час са националне платформе *Моја школа*, користећи пројектор. Са друге стране, ученици су ретко имали задатак да код куће нешто пронађу на интернету, направе презентацију, одгледају филм или прилог о нечему, иако је велики проценат њих изјавио да уме да користи дигиталне уређаје. Судећи на основу одговора ученика, сви су користили најчешће телефоне (али и таблете или рачунаре) још пре поласка у школу и то углавном за играње игрица, гледање цртаних филмова, размењивање порука или позива. Мало мање од половине ученика рекло је да уме да претражује по интернету и то су углавном били ученици четвртог разреда.

Наша учитељица нам је стално нешто пуштала на пројектору, некад цео час гледамо и слушамо неку другу учитељицу која предаје и објашњава нешто. Али смо често играли и квизове, асоцијације и неке игрице које учитељица „скине” са интернета (ученик 4. разреда).

Ја нисам никада ништа правио за школу, мислим на те презентације и то... Само сам гледао неке слике које мене занимају, слушао музику и играо игрице... Мислим урадим неки задатак ако имам тај дан на Гугл учионици, али овако не... (ученик 3. разреда).

Нисмо радили у то време никакве пројекте или презентације, били смо мали. Сада већ радимо. Ја сам тада углавном користио таблет или телефон својих родитеља, и то углавном за играње игрица, али знао сам и да користим интернет (ученик 4. разреда).

Па знала сам да укуцам нешто што ме занима, па да прочитам нешто о томе или погледам слике. Знала сам и Јутјуб да користим (ученица 4. разреда).

Који дигитални алати су коришћени за реализовање наставе на даљину?

Када говоримо о алатима коришћеним за наставу на даљину, најчешће се спомиње платформа за видео-чет Вибер, јер су наставници већ имали групе са својим одељењима, које су служиле за комуникацију и док је настава била онлајн, у тзв. „првој пандемијској школској години”. Путем ове чет-платформе, наставници су најчешће слали материјале и задатке родитељима ученика као и разне информације техничке природе.

Па, наша учитељица је имала групу са нашим родитељима на Виберу, па је ту стално слала обавештења када која група иде у школу, шта треба да се уради код куће (ученик 3. разреда).



Моји родитељи су били у Вибер групи где су били и остали родитељи и учитељица, па је она ту слала шта на пример тога дана треба да се уради или погледа (ученик 4. разреда).



Мени је учитељица на Вибер мојој мами слала задатке да ја вежбам (ученик 3. разреда из социјално осетљиве групе).

Од других дигиталних алата и платформи, често је спомињана и Гугл учионица, коју су ученици такође имали отворену још у време када је настава била потпуно обустављена (школске 2019/2020. године). Поједини ученици извештавају и да су неретко имали задатак да погледају одређени час на националној платформи за учење *Моја школа*, након завршетка часова у школи.



Моја учитељица је на пример, качила неке слике и текстове у Гугл учионицу, па сам ја морала то све да погледам и прочитам и да онда нацртам или напишем нешто у вези тога... То је на пример било за рецитаторску секцију. А сећам се да је качила и конкурсе за школу, на пример неки рад да се нацрта или састав да се напише... Па онда она то шаље и неко освоји неко место... (ученица 4. разреда).



Ја сам на пример, када мама или неко дође са посла, морао да штампам, мислим не ја, него мама или тата, задатке које је учитељица послала на Гугл учионицу... И онда јој сутра однесем у школу да прегледа... А некад нисам стигао да их урадим (ученик 3. разреда).



Да, некад учитељица, на Гугл учионицу стави час који се приказује на ТВ-у, оно са Моје школе. То је било за физичко понекад, сећам се, па смо ми морали да радимо те вежбе кући, али нисмо сликали како их радимо. А било је понекад и да кад завршимо у школи часове да нам каже да кад дођемо кући упалимо ТВ и чекамо да почне час и да радимо вежбе (ученик 4. разреда).

Обезбеђивање дигиталних уређаја од стране школе за потребе комбиноване наставе

Када говоримо о обезбеђивању дигиталних уређаја од стране школе за потребе наставе на даљину, само је једна група ученика добила уређаје (ученици четвртог разреда), док ученици који су у време комбиноване наставе били први разред, нису добили уређаје. Испитаници изјављују да су ретко користили таблете (које су добили од школе), јер је њихова употреба била ограничена (у временском и садржајном смислу – могли су да посећују само одређене веб-странице, у одређено време), а поједини родитељи су имали проблем са покретањем уређаја и инсталирањем апликација, што говори у прилог о недовољно развијеним дигиталним компетенцијама родитеља.



Ми нисмо добили од школе ништа, али било је на вестима да ћемо и ми добити... Па ја сам користио мамин телефон или компјутер (ученик 3. разреда).



Ми смо добили таблете, али нисам га пуно користио, зато што је некако било ограничено шта смо да користимо и када... Па ми је било лакше да користим компјутер, то сам ионако знао од раније да користим (ученик 4. разреда).



Ja сам добио таблет, тада сам био други разред, а моја сестра није, иако идемо у исту школу, али ми их нисмо користили у школи. Не знам зашто су тако одредили. Можда ће други ученици тек добити (ученик 4. разреда).



Мој тата уопште није ни могао да инсталира тај таблет, ми смо њега негде склонили, не знам ни где је сад (ученик 4. разреда).

5.1.2. Изазови ученика током реализације комбиноване наставе

Током „друге школске пандемијске године”, интервјуисани ученици суочавали су се са бројним изазовима различите природе, који су груписани у неколико категорија.

Изазови техничке природе

Када посматрамо услове за рад ученика код куће, уочавамо да деца углавном имају добре услове за учење. Велики број ученика изјавио је да има своју собу, али се квалитет интернета јављао као проблем за рад и учење. Наиме, поједини ученици изјавили су да је у њиховим собама слаб проток интернета, те да су често морали у дневном боравку да користе дигиталне уређаје својих родитеља, јер су ту имали бољи приступ интернету. Већина испитаних ученика нема рачунар у својим собама или нема приступ интернету, те су морали да деле рачунар или таблет са својим родитељима, братом или сестром. Долазило је до проблема око коришћења дигиталних уређаја, када је било двоје или више деце која похађају школу, а користе исти дигитални уређај.



Ja имам своју собу и рачунар, али често нисам имала интернет, па сам морала у дневној соби да радим неке задатке (ученица 4. разреда).



Ми имамо један лаптоп у кући, па када неком нешто затреба, сви користимо тај исти... Мислим, делили смо га, али интернет смо имали (ученик 3. разреда).



Ja имам свој сто, али собу делим са сестром, и ми ту немамо компјутер и интернет, па користимо мамин и татин... (ученик 3. разреда).





Имамо у соби свој компјутер, али кад ја хоћу нешто да радим, мени брат каже да баи њему хитно треба и онда ја морам да чекам да он заврши ту шта има... Они су морали често да слушају наставу и одговарају преко интернета (ученик 4. разреда).


Уређаји који су ученици најчешће користили у то време били су паметни телефони и рачунари. Ученици такође изјављују да ни у школи нису имали прилику да користе дигиталне уређаје, јер нису имали приступ поменутиим.



Ja сам са 6 година добио свој телефон, па сам интернет користио на свом телефону (ученик 3. разреда).


 *Ја сам користила телефон када је било нешто лако да се уради, када на пример нешто учитељица пошаље преко Вибера да се погледа, а када нешто стави на Гугл учионицу, тада сам са мамом користила компјутер (ученица 3. разреда).*


 *Ми смо у школи могли само да гледамо када учитељица нешто објашњава или показује на компјутеру, али ми нисмо могли да нешто на пример сви радимо заједно. Ми пројектну наставу и сада имамо тако што гледамо шта учитељица ради на компјутеру (ученик 4. разреда).*


 *Ми немамо у нашој школи компјутере, имају их само наставници (ученица 3. разреда).*


Изазови социјалне природе


На основу разговора са ученицима уочено је да су њима од велике, можемо слободно рећи и највеће важности, контакти са вршњацима, учитељицом и уопште сам боравак у школи. Поред непосредне интеракције, ученици наводе и да су им недостајали излети, приредбе, рекреативна настава... Ученици који су тада били први разред неке своје другаре упознали су тек у другом разреду, јер се током комбиноване наставе нису окупили у школи у пуном саставу.


 *Ми смо кад смо кренули у школу били сами у клупама, носили смо маске, нисмо се ни познавали, мислио сам тада да ми је добро јер сам сам у клупи и могу да се раширим, али тек сад видим да је безвезе кад нас је тако мало (ученик 3. разреда).*

 *Моје најбоље другарице су биле у другој групи и нисмо се уопште виђале у школи. У мојој групи су били углавном дечаки, па сам често била сама на одморима. Баш ми је тад било чудно, нисмо могли да делимо ужину, нисмо никад нигде ишли, чак је било и да не смемо исту лопту сви да пипамо рукама. Па како онда да се играмо? (ученица 4. разреда).*

 *Мени је било чудно јер сам ја на цртањима и филмовима гледао и сви су ми причали како ћу имати пуно другара и седети са неким, а кад смо кренули у школу нас је било мало и седео сам сам, то ми је било баш чудно... (ученик 3. разреда).*

 *Мени је недостајао најбољи друг, он је био у групи Б, ми смо пре короне седели заједно, а тада га нисам уопште виђао (ученик 4. разреда).*

 *Мени су недостајали неки излети, када цео дан одемо негде у посету и дружимо се, а исто ми је било безвезе што смо физичко имали само пола сата и нисмо имали пуно времена за игру, или на пример када изађемо на велики одмор, некако кратко је трајало, никад нисам стигао ужину да поједем, а сада стигнем све – и да се појурим са другарима и да поједем ужину (ученик 4. разреда).*

 *Ја сам био тужан јер ми физичко није трајало 45 минута, него пола сата, а ја баш волим физичко (ученик 3. разреда).*

Изазови психолошке и здравствене природе

Већина испитаних ученика изјавила је да није била у страху од коронавируса, нити су бринули за здравље чланова своје породице. Било им је углавном чудно што су носили маске где год да крену и што су старији често апеловали да се не грле, не додирују и слично.

Ја нисам био у страху од короне, то је обичан вирус, сви су га у мојој кући имали и ништа страшно, само ми је било чудно што смо стално морали маске да носимо, у ствари не стално, јер када седимо и ћутимо у школи онда смо могли да их скинемо, али кад треба нешто да кажемо морали смо да их стављамо (ученик 4. разреда).

Ма то је обичан вирус, то је превара. Као када се иначе разболимо, прође брзо. А сви су дигли фрку око тога као да је не знам шта... (ученик 4. разреда).

Слушајући свакодневна медијска извештавања о смртним исходима услед заразе коронавирусом, поједини ученици испољавали су страх и забринутост за здравље своје породице, што је утицало на њихов однос према школским обавезама.

Па ја и моји родитељи смо се плашили за баку, јер је два пута била у болници и тада смо се баи плашили... И тада мама и тата нису баи пуно учили са мном, мислим нису проверавали моје домаће задатке и нисмо пуно вежбали, на то мислим (ученик 3. разреда).

Ја сам се само плашио да ми неко не умре, јер је сваки дан било на вестима како многи људи умиру. Мислим, плашио сам се јер сам знао да ће ми недостајати (ученик 3. разреда).

Велики број ученика извештава да нису имали негативна искуства у овом периоду приликом коришћења дигиталних уређаја, иако би се то могло очекивати, ако узмемо у обзир чињеницу да су више времена проводили користећи исте, него пре пандемије.

Не, нисам тако нешто доживео. Није било тога чини ми се (ученик 4. разреда).


Не, није ми се ништа ружно десило. Понекад на интернету искочи нека ружна слика или реклама, али нико ме није намерно узнемирио (ученица 4. разреда).


Било је међутим, појединих ученика који су доживели негативна искуства на интернету, а углавном се радило о вербалним порукама негативног садржаја.


Мени се није десило, али је нашој другарици један друг послао једну врло ружну слику и јако ружне речи. Рекао је чак за цело наше одељење много ружних ствари. То је било преко Вибера ја мислим (ученик 3. разреда).

Дигиталне компетенције ученика


Готово сви испитани ученици позитивно процењују своје дигиталне вештине и наводе да су још пре поласка у школу знали да користе дигиталне уређаје, а као најчешће активности деце на интернету издвајају се: гледање видео-клипова, слушање музике, играње видео-игара и комуникација са родитељима.


 *Ја сам добио телефон са 6 година и знао сам да га користим. Углавном сам играо игрице или гледао неке клипове на Јутјубу. Понекад сам и звао маму или она мене, ако останем на кратко сам кући (ученик 3. разреда).*

 *Ја сам на мамином телефону углавном играла игрице или гледала неке цртаће, али јесам, знала сам да их користим пре школе... Углавном сам за то користила (ученица 3. разреда, осетљива група).*

 *Сестра и ја смо имали таблет, па смо заједно гледали цртаће или смешне видеое... Играо сам и игрице, а знао сам и телефон да користим, ја мислим да сам чак и поруке слао, не сећам се тачно (ученик 4. разреда).*


Испитаним ученицима, међутим, била је потребна помоћ у коришћењу платформи, јер је за наставу на даљину углавном коришћена Гугл учионица или чет-апликација Вибер, а будући да деца у овом узрасту немају своје имејлове (и не знају да користе ову платформу) или телефоне (већина њих још увек нема), морали су да траже помоћ од родитеља или другог старијег члана породице, што говори о недовољно развијеним компетенцијама ученика.


 *Мени је тата помагао, јер тада нисам знала да користим лаптоп, или некад мама, морали су они да укуцају шифру и да ми покажу шта треба да радим (ученица 4. разреда).*


 *Па, пошто немам свој телефон, нисам могао сам да видим шта је то учитељица послала, него су ми мама или тата говорили шта треба да се уради. Некад су они са посла прослеђивали те задатке мом брату, јер ме је он чувао, па онда са њим урадим (ученик 3. разреда).*


Захтеви од стране наставника и оцењивање образовних постигнућа ученика


Када је реч о количини захтева које су учитељи постављали током комбиноване наставе, одговори ученика су прилично једнаки. Ученици сматрају да нису били затрпани обавезама, а оцењивање је било као и обично, у школи. Имали су контролне задатке у школи, усмена испитивања, али су им наставници тада продужавали време за рад на контролним задацима, јер су часови били скраћени. Често се дешавало да наставник не стигне да оцени и вреднује све задатке које су ученици радили на даљину, па ученици нису ни били мотивисани за рад на њима.


 *Па исто је било, као и сад, вежбамо у школи и код куће и онда имамо контролни у школи, или нас учитељица пита усмено, зависи који предмет (ученик 4. разреда).*

 *Ми нисмо имали оцене, али смо имали контролне у школи и добијали као неке поене или нам учитељица напише одлично си урадио или мораш више да вежбаш и тако то... Нама је учитељица у првом разреду читала задатке на контролном, па кад не стигнемо да урадимо, она нам продужи да радимо и на другом часу (ученик 3. разреда).*

 *Учитељица није била строга, као сада на пример и било је некако лакше у првом разреду. Она нам је чак рекла да не морамо ако не можемо да радимо те задатке на интернету (ученик 3. разреда).*


 *Кад смо имали задатак да урадимо једну јелку, ја тад нисам имао интернет, па нисам могао да урадим тај задатак, али се учитељица није љутила (ученик 3. разреда).*


 *Па кад на пример ми нешто нацртамо из ликовног и сликамо и окачимо на Гугл учионицу, учитељица то није оцењивала, зато што није стигла, имала је понекад баш пуно посла на компјутеру. Нисмо баш били затрпани обавезама, било је само мало више домаћих задатака, али то је зато што су часови били скраћени (ученик 4. разреда).*

 *Имали смо контролне задатке у школи, па добијемо оцену из тога, исто као и сада. Онлајн задатке нисам радила, јер нису били за оцену (ученица 4. разреда).*


5.1.3. Организација времена и мотивација ученика за учење


Када говоримо о организацији властитог времена и процеса учења, ученици сматрају да су постали самосталнији током овог периода, будући да су више времена проводили код куће и да су имали довољно времена за извршавање ваншколских активности (тренинзи, часови енглеског језика, свирање инструмената...), али и за стицање додатних дигиталних вештина.


 *Имали смо пуно времена код куће, тако да сам све стизао. Ја сам често ишао сам на тренинг, јер сам често био сам кући, али био је близу... Једино што сам некад морао да чекам да мама и тата дођу са посла, да урадимо неки задатак који учитељица пошаље преко Вибера, па су понекад за то морали и да ме подсећају (ученик 4. разреда).*


 *Ја сам сам научио да користим Гугл, па некад сам пронађем неке онлајн квизове које нам је и учитељица пуштала у школи и радим их кад ми је досадно, пошто ми мама и тата нису давали да играм игрице (ученик 4. разреда).*

Са друге стране, неким ученицима било је потребно додатно подсећање на обавезе које се односе на рад путем дигиталних платформи, како од стране родитеља, тако и од стране учитеља. Ученици извештавају о томе да онлајн активности нису ни биле обавезне за реализацију и да се од њих очекивало да раде своје домаће задатке у школским свескама и књигама, као што је то случај у редовним околностима. Мотивација ученика за рад на онлајн задацима, у време комбиноване наставе, била је ниска, јер онлајн активности најчешће нису биле вредноване, односно оцењиване.

 *Учитељица нас је често подсећала када нешто окачи на Гугл учионицу, да погледамо и урадимо кад дођемо кући, некад смо морали да сликамо и да и ми окачимо на учионицу или да пошаљемо преко Вибера, али то су углавном радили ученици који су хтели (ученица 4. разреда).*


 *Па дешавало се да ја то потпуно заборавим, па ме мама подсети кад дође са посла... Или ме позове телефоном и каже ми да нешто направим или напишем... Често смо из ликовног имали нешто да правимо од пластелина или колаж папира, јер смо понекад имали само један час у школи, па нисмо стизали све да урадимо... (ученик 3. разреда).*


 *Ja baš nisam imao voľu da radim te zadatke van škole... Mislim, niје se oцењивало, a учитељица niје то стално ни проверавала ко је урадио, a ко није... (ученик 3. разреда).*


 *Ja се сећам да сам само радио домаћи који запишем у школи или заокружим у књизи, као и сада што радим. Те онлајн задатке некако нисам памтио, али није нас учитељица ни терала да радимо (ученик 3. разреда).*

5.1.4. Подршка ученицима у учењу


Сви испитани ученици имали су велику подршку од стране чланова породице, родитеља или браће и сестара. Велика помоћ била је нарочито потребна ученицима из социјално осетљивих група. Углавном, ученици са бољим школским постигнућима, изјављивали су, како су били самостални у коришћењу дигиталних уређаја и да су тек понекад тражили помоћ од старијих укућана.

 *Па ја када нешто не разумем, мени помогне мама, седне поред мене и објашњава ми. Учитељица ми да задатке на папир и онда ја то са мамом морам да вежбајем. Нисам ја ни добијала задатке као остали, не знам ја баš на компјутеру да радим (ученица 3. разреда, осетљива група).*


 *Мени је често старија сестра помагала, када сам имала нешто да нацртајем на компјутеру или да напишем нешто са Гугла, она ми све то отвори и пронађе, а некад ми и она то све уради, кад на пример има и она да ради нешто на компјутеру, за њену школу, па да завршимо брзо моје задатке (ученик 4. разреда).*

 *Мени се дешавало да увече када мама и тата дођу са посла, да радим задатке које учитељица пошаље мојој мами на мејл или на Вибер. Родитељи су ми и пре короне помагали, на пример, прегледају ми домаћи, па ми кажу шта нисам добро урадио, па то исправљам увече касно или ме испитују неку песмицу. А некад ме и пробуде баš рано да нешто поновимо што сам учио (ученик 4. разреда).*

Међутим, било је ситуација (али веома ретко) када су ученици помагали својим родитељима када нешто нису умели да ураде на интернету (нпр. како да покрену онлајн квиз).


 *Једном се моја мама нешто збунила на интернету, нешто није знала шта да кликне... па је звала учитељицу, некад сам и ја морао да покажем мами како да нешто отвори. То је била нека игрица или квиз, то смо ми често у школи играли, па сам ја знао то да покренем (ученик 3. разреда).*


Ученици су имали потпуну подршку од стране наставника и из њихових одговора види се посвећеност и ангажовање наставника у жељи да им помогну у ванредним школским условима.


 *Да, учитељица је стварно свима помагала, и родитељима и нама. Ко није могао да се снађе на тој Гугл учионици, она нам је штампала те задатке или нам је у школи пуштала те неке часове. Знајем и да је често морала родитељима да шаље нове лозинке, јер су стално*

заборављали и губили те шифре, и моја мама је једном изгубила. Она је и са неким друговима долазила на претчасе, да им нешто посебно објасни, пошто су они били слаби у учењу, иако им је ја мислим исто слала на Вибер неке задатке и слике (ученик 4. разреда).

Ученици у овом периоду нису практиковали да уче заједно јер је и током комбиноване наставе била препорука да се избегавају окупљања и физички контакти сведу на најмању могућу меру.


 Нисам никад учио са неким, мени нису дали мама и тата због короне да идем код неког (ученик 4. разреда).


 Нисам учио ни са ким, ми се баш нисмо ни познавали тада, али нисмо ни смели да се виђамо по кућама (ученик 3. разреда).


 Нисмо ни у школи радили заједно, да на пример спојимо клупе или радимо у пару. Нисмо ни заједно учили код некога кући, избегавали смо то (ученик 4. разреда).


5.1.5. Додатни коментари ученика


Ученици су на питање да ли нешто желе да додају за крај на ову тему и шта би требало променити у вези са организацијом комбиноване наставе уколико се опет буде користила у настави, углавном давали одговоре које исказују њихово незадовољство комбинованом наставом, из којих можемо закључити да не би волели да се она понови и уведе и у редовне околности. Као најчешће разлоге наводе изазове социјалне природе, односно недостатак интеракције са вршњацима, али и проблеме око недостатка дигиталних уређаја у школи и код куће.

 Било је много чудно! Не свиђа ми се уопште, јер нисам виђао другаре (ученик 3. разреда)!

 Кад би могло да све девојчице буду у једној, а дечаџи у другој групи! Ако су скраћени часови, бар да их има више у току дана, не само три или четири (ученица 4. разреда).

 Па ако би баш морали поново да идемо по том комбинованом моделу, онда да нас не раздвајају. Мислим ми се ионако сви дружимо на одморима, у паркићу и тако... Или бар да бирамо са ким ћемо бити у групи (ученик 4. разреда).

 Нико не жели да те пипне, не можеш да се грлиш, рекли су нам да се не поздрављамо са рукама, да не смемо да причамо без маске... Учитељица нам није дала да јој се приближавамо... Нисмо могли да научимо довољно, нисмо се виђали, једва смо чекали да прође та школска година (ученик 4. разреда).

 За ту комбиновану наставу могу да кажем да ми се уопште не свиђа... Цабе ми то што могу сам да седим у клупи и раширим се, кад немам с ким да причам, препишем задатак, да ми неко нешто помогне на контролном (ученик 3. разреда).



Шта би требало променити? Хм, па на пример да сви имамо рачунаре у учионици и да можемо да радимо нешто занимљиво. Да нас учитељица научи да користимо ту интернет учионицу и да ми можемо сви заједно на часу то да користимо. Једино тако ћемо научити и да је сами онда користимо и код куће (ученик 4. разреда).



Ја мислим да би требало од школе да добијемо лаптопове које ћемо носити кући, са нормалним интернетом, како би могли да радимо те задатке онлајн, да не морамо да чекамо да нам мама и тата дају њихов компјутер (ученик 3. разреда).

У мањој мери било је ученика који су наводили предности комбиноване наставе. Нагласићемо да су то били ученици слабијег успеха који су углавном истицали краћи боравак у школи.



Мени је било супер, били су скраћени часови, мање смо учили... то ми је било супер... (ученик 3. разреда).



Ок је било. Часови су брзо пролазили, некако само што дођемо, већ идемо кући... Није нас толико учитељица кажњавала као сад (ученик 4. разреда).

5.2. Резултати упитника и фокус-групног интервјуа за наставнике разредне nastave

Следећи налази приказани су интегрисањем квантитавних и квалитативних података, односно подаци добијени структурисаним упитником комбиновани су са одговорима који су добијени у фокус-групи која је реализована са наставницима разредне nastave.

5.2.1. Организација комбиноване nastave и предуслови за њено извођење

У оквиру прве теме приказани су резултати који се односе на начине реализовања комбиноване nastave, коришћење веб-алата и платформи током овог модела nastave, приступ дигиталним уређајима који су наставници разредне nastave користили како би могли да реализују nastavu. Затим ћемо приказати резултате који се односе на: обезбеђивање дигиталних уређаја од стране школе за потребе комбиноване nastave, самопроцену времена проведеног на интернету у току радног времена и активности које су биле заступљене у току школске 2020/2021. године, које су укључивале коришћење дигиталних уређаја од стране наставника разредне nastave.

Графикон 1. Начини реализовања комбиноване nastave током школске 2020/21. године – наставници (%)



Како је била реализована комбинована настава током школске 2020/2021. године? Одаберите један или више одговора који описују тај период.

У највећој мери наставници наводе да је настава била организована тако да су ученици били подељени у две групе. Око три четвртине наставника изјавило је да су часови били скраћени, док половина тврди да су се сви обавезни предмети реализовали непосредно, а изборни, додатни и допунски часови су били организовани на даљину. Најмањи проценат наставника наводи да су у учионици обрађивали садржаје, а онлајн утврђивали градиво, док је сваки десети наставник изјавио да се изборни предмети нису одржавали. На основу приказаних резултата може се закључити да наставници нису реализовали nastavu по принципу „изокренуте учионице“ (графикон 1).

У наредном делу приказаћемо одговоре који су добијени у фокус-групи која је организована пре сачињавања онлајн упитника. Одговори углавном одговарају приказаним резултатима из графикана 1.

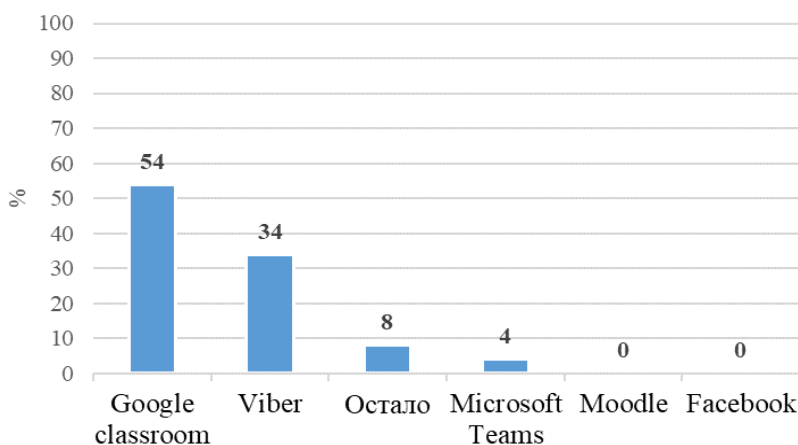
Делили смо ученике на А и Б групе, првих 15 ученика у дневнику је чинило прву групу, а остатак другу групу. Таква је била пракса у нашој школи.

Часови су трајали по пола сата, и одмори су били скраћени, а ми смо имали паузу од око 45 мин између прве и друге групе која је служила за чишћење и дезинфекцију учионица. Наравно, маске су биле обавезне тада.

Све обавезне предмете реализовали смо у учионици, а настава на даљину служила је за допунску, додатну, секцију, час физичког или ликовног, када би то био 5. час, који у ствари нисмо физички могли да држимо у учионици. Ми смо у ствари са једном групом имали само по 3 или 4 часа дневно. Дакле нисмо имали пун фонд часова у школи. Зато смо то надокнађивали наставом на даљину.

У школи смо и обрађивали и утврђивали садржаје. На тим платформама сам углавном постављала неке активности које би деца могла сама да ураде код куће, на пример да одгледају неки видео, па да нешто нацртају или напишу о томе.

Графикон 2. Веб-платформе и веб-алати коришћени током комбиноване наставе – наставници (%)



Коју веб-платформу или веб-алат сте најчешће користили у реализацији комбиноване наставе?

Наставници су у реализацији комбиноване наставе најчешће користили Гугл учионицу, затим Вибер и најмање Мајкрософт Тимс (графикон 2). Део наставника (8%) је изабрао одговор *остало*, од чега је четворо навело Клас Дојо, а по један е-учионицу, Падлет, снимљене часове на РТС планети и Зум.

У фокус-групном интервјуу, сви наставници су одговорили да су користили Вибер свакодневно, а по потреби Гугл учионицу. На основу одговора наставника закључујемо да су користили дигиталне алате који су им познати, практични и једноставни за употребу и да нису самостално истраживали и трагали за додатним дигиталним алатима.

Најчешће сам користила Вибер, најлакши је за комуникацију. За постављање додатних садржаја углавном сам користила Гугл учионицу, она је била погодна за постављање видео снимака или часова са националне платформе Моја школа.

Сваки дан, одмах након часова, слала сам родитељима поруке, шта смо радили, шта треба да доврше код куће, шта да понесу од материјала за следећи час итд. Имали смо групу на Вибери, па смо тако размењивали информације, али и садржаје.

Табела 5. Приступ дигиталним уређајима у школи за време комбиноване наставе – наставници (%)

	Немам приступ	Имам на захтев	Имам стални приступ	Друго
Десктоп или лаптоп рачунар БЕЗ приступа интернету	28	4	56	12
Десктоп или лаптоп рачунар СА приступом интернету	4	4	89	3
Интерактивну таблу	76	13	9	2
Пројектор	11	12	75	2
Информатички кабинет (учионица са рачунарима)	50	39	7	4

Под којим условима сте у Вашој школи за време комбиноване наставе имали приступ следећим уређајима?

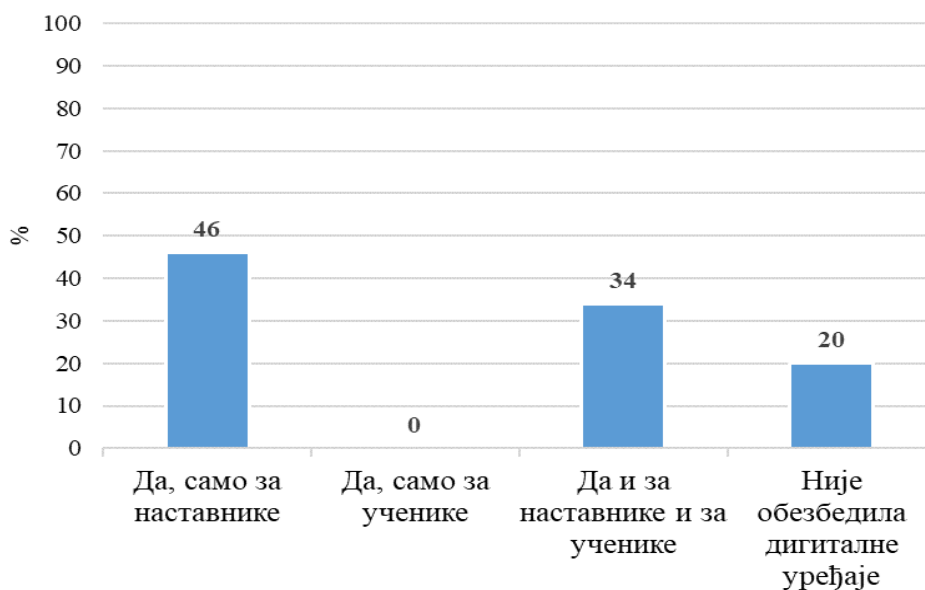
У табели 5, приказано је којим су уређајима наставници имали приступ током комбиноване наставе у школи у којој раде. Већина наставника је имала стални приступ десктоп или лаптоп рачунару са приступом интернету, три четвртине имало је стални приступ пројектору, а више од половине десктоп или лаптоп рачунару без приступа интернету. Интерактивној табли није имало приступ око три четвртине испитаника. Половина испитаника није имала приступ информатичком кабинету, док је око две петине имало ову врсту приступа само на захтев.

У фокус-групном интервјуу наставници су извештавали о томе да су углавном имали неопходну техничку опрему, али је квалитет интернета често био проблем:

Имали смо у учионицима рачунаре са интернетом, али је често знао да се прекида и квари интернет. У нашој школи свака учионица има пројектор, али се дешавало да пустимо неки филм на пројектору и онда се прекине на пола, јер се покварио интернет. Па онда пола часа проведемо у проверавању каблова.

Нисмо имали приступ информатичком кабинету, али то је велика слабост наше школе. Како ја на пример да објасним детету како да нацрта нешто у програму, ако он испред себе нема рачунар... Ми имамо предмет Дигитални свет у првом и другом разреду, па Пројектну наставу у трећем и четвртном разреду... Ми њима пуштамо само на пројекторима који је поступак за рад на рачунару, али они то не могу сами да репродукују, јер немају на чему... тако да, по мом мишљењу, овакви предмети и немају неког смисла, све док се не обезбеде адекватни услови за рад...

Графикон 3. Обезбеђивање дигиталних уређаја од стране школе за потребе комбиноване наставе – наставници (%)



Да ли је школа у којој радите обезбедила дигиталне уређаје за Вас и Ваше ученике (таблет, лаптоп, паметни телефон или нетбук), намењене за потребе комбиноване наставе?

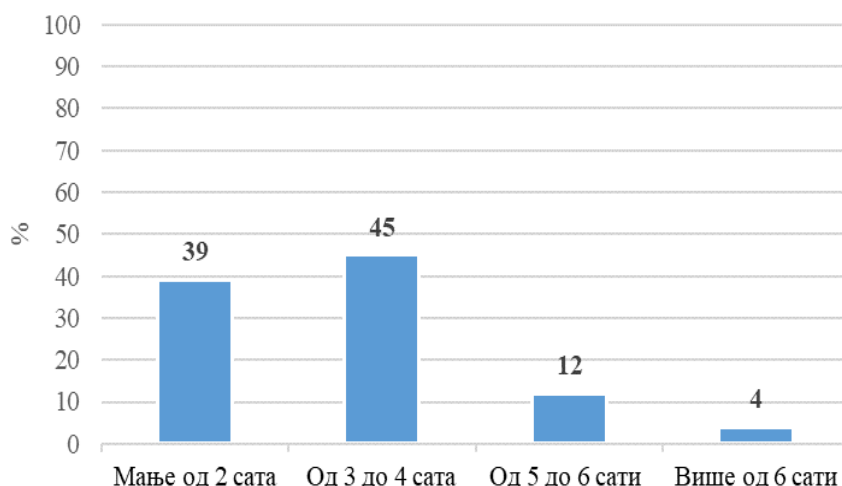
Када посматрамо резултате који се односе на обезбеђивање дигиталних уређаја (графикон 3), нешто мање од половине наставника тврди да је школа обезбедила дигиталне уређаје само наставницима, трећина наводи да су ови уређаји обезбеђени и за ученике, док петина наставника изјављује да школа није обезбедила дигиталне уређаје намењене за извођење комбиноване наставе.

Наставници су били подељени и у интервјуу, па су тако наставници који су тада подучавали ученике другог разреда изјавили да су добили дигиталне уређаје (наставници лаптопове, ученици таблете), а наставници који су подучавали ученике првог разреда нису добили дигиталне уређаје. Из разговора сазнајемо да је то била одлука МПНТР и власти, да се ученицима који су тада кретали у први и други разред обезбеде штампани уџбеници, а ученицима који су прелазили у трећи и четврти разред додељивани су таблети и њиховим учитељима лаптопови. Разлози за ову поделу нису најлогичнији, јер је и у првом и другом разреду наставним планом и програмом обухваћен предмет који захтева коришћење дигиталних уређаја (Дигитални свет).

Задесило се да је моја генерација ученика те године (други разред) добила таблете од општине, а ми наставници смо добили лаптопове. Али нису сви разреди, то знам сигурно.

Први разреди нису добили уређаје, ни деца ни ми. Град је обезбедио те уређаје, тако је власт одредила, да први разред добије бесплатне штампане уџбенике, а трећи и четврти разред добију дигиталне уређаје, а и њихови наставници. Ми смо тада били на крају другог разреда и добили смо уређаје.

Графикон 4. Самопроцена времена проведеног на интернету у току редовне наставе – наставници (%)



Колико времена у току радног дана (у просеку) проведете користећи интернет?

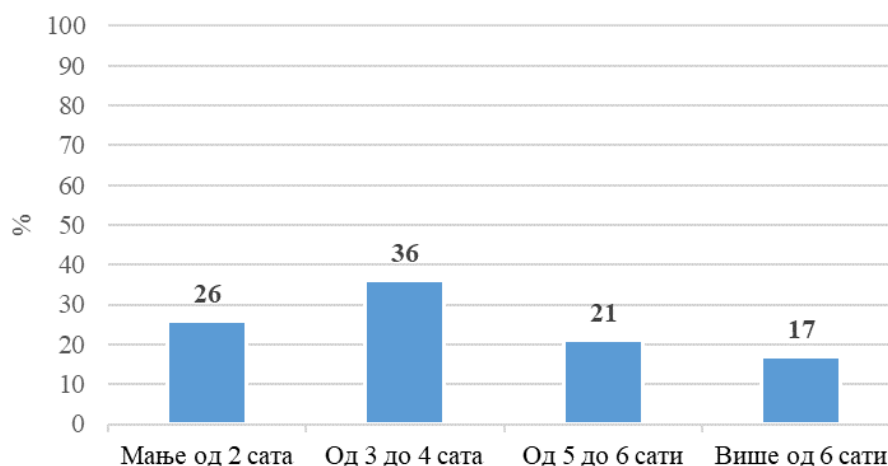
У периоду када су реализовали редовну наставу, у току радног времена, највећи проценат наставника (скоро половина) одговорио је да је интернет користио од 3 до 4 сата (графикон 4). Сваки четврти наставник изјавио је да је интернет користио мање од два сата, док је сваки осми наставник изјавио да је интернет користио више од 6 сати у току радног дана.

У фокус-групном интервјуу сазнајемо да су наставници ово време на интернету користили најчешће за припрему за час или за евидентирање активности у Ес дневнику. Углавном су са интернета преузимали готове материјале, док увођење Ес дневника сматрају додатним оптерећењем.

Па углавном сам тражила неке идеје које би могла да применим у раду са својим ученицима, то су најчешће биле готове презентације или едукативни филмови.

Док нису увели Ес дневнике, интернет сам врло мало користила, евентуално да пронађем нешто занимљиво за неки час, раније нисмо ни имали сви рачунаре у учионицама. Међутим, увођењем електонских дневника, то време на интернету се доста повећало и могу вам рећи, одузимало ми је доста енергије.

Графикон 5. Самопроцена времена проведеног на интернету у току комбиноване наставе – наставници (%)



Колико сте у току радног времена (у просеку) проводили користећи интернет у периоду када сте реализовали комбиновану наставу? Одаберите један одговор.

У периоду када су реализовали комбиновану наставу, у току радног времена, највећи проценат наставника одговорио је да је интернет користио од 3 до 4 сата (графикон 4). Четвртина наставника проводила је мање од два сата користећи интернет, а петина од 5 до 6 сати. У односу на редовну наставу, три пута више наставника интернет је у овом периоду користио више од 6 сати.

У фокус-групном интервјуу сазнајемо да је количина времена проведена на интернету у току радног времена повезана и са дигиталним вештинама наставника разредне наставе – они који су се боље сналазили, проводили су мање времена користећи интернет. То време се сводило на постављање материјала на веб-платформе, евидентирање реализованих активности у Ес дневнику, комуникацију са родитељима, похађање онлајн обука или семинара.

Зависи како кад, али у просеку тако око три сата... Током часова сигурно око сата сата, а често сам остајала и после часова да постављам различите садржаје на платформе...

У принципу као и обично, можда мало више, јер смо сада поред свих активности у Ес дневнику имали и тај део са наставом на даљину и разним онлајн обукама... Али ко је знао то да поставља на платформе, није то одузимало пуно времена... Мислим мени бар, ја сам се брзо „ушемила“.

Много више него пре пандемије. Нон стоп сам слала нека обавештења родитељима. Нисмо могли у једном периоду да држимо отворена врата, ни родитељске састанке, па смо све морали телефонским путем да их обавештавамо.

Табела 6. Учесталост различитих активности на дигиталним уређајима – наставници (%)

	Никад или скоро никад	Најмање једном месечно	Најмање једном недељно	Сваки или скоро сваки дан
Претраживали интернет и припремали се за час	2	2	20	76
Креирали сопствене дигиталне презентације, квизове, игре...	8	25	35	32
Постављали додатне садржаје на одређене веб-платформе у оквиру одељења	19	17	24	40
Комуницирали са родитељима ученика путем интернета	7	6	25	62
Комуницирали са колегама, размењивали материјале, искуства...	4	10	21	65

Колико често сте за време комбиноване наставе радили следеће?

Три четвртине наставника је скоро свакодневно током комбиноване наставе претраживало интернет и припремало се за час, док је петина то чинила најмање једном недељно. Скоро две трећине њих је свакодневно, а око петине најмање једном недељно комуницирало са родитељима и колегама. Да су постављали додатне садржаје на веб-платформе (односно садржаје за предмете који су се одржавали на даљину) на дневном нивоу тврди две петине испитаника, сваки четврти је то чинио на недељном нивоу, а петина најмање једном месечно. Петина наставника није припремала и постављала овакву врсту садржаја. Занимљиво је било сазнати о којим наставницима је реч, те смо додатним анализама (кростабулацијама) добили одговор и на ово питање. Највећи проценат наставника (45%) који је одговорио да никад или скоро никад није постављао садржаје на платформе за учење, били су старије узрасне доби (преко 50 година). Такође, оваквих одговора дало је највише наставника са радним стажом преко 21 године (68,4%) и који користе рачунар у настави дуже од 10 година (42%). Наставници који нису припремали и постављали садржаје на веб-платформе изјавили су да је школа обезбедила обуке и семинаре у оквиру којих су могли да се дигитално усавршавају (68,4%), али су ипак своје дигиталне вештине у оквиру области познавања дигиталног окружења проценили као солидне (њих 42%). Уједно, такви наставници били су веома незадовољни комуникацијом са родитељима и децом из социјално осетљивих група (42,1%). Сопствене дигиталне презентације трећина наставника креирала је свакодневно, док око 10% њих то није чинило (табела 6). Да закључимо, дигитални уређаји и интернет најчешће су коришћени за припрему наставе и комуникацију са родитељима ученика и колегама.

Фокус-групним интервјуом са наставницима потврђујемо добијене квантитативне резултате где увиђамо да нису сви наставници реализовали наставу на даљину на дневном нивоу, иако су били у обавези, али примећујемо и да се као један од изазова комбиноване наставе јавља синдром „сагоревања” на послу.

Још и пре короне сам користила интернет за припрему часова, а сада још више, када смо прешли на онлајн и комбиновану наставу... Просто смо и били у обавези.. Да шаљемо родитељима, да постављамо на платформе, то смо малтене свакодневно радили...

Знате како, мени то постављање одређених лекција на некој од платформи, није имало смисла... Ја сам често са својим ученицима организовала претчасе на којима бисмо утврђивали нешто што приметим да им слабије иде, или нешто за шта је потребно више времена од предвиђеног планом и програмом, тако да сам ја тек понекад постављала нешто од материјала на Гугл учионицу.

Јао, са родитељима својих ученика сам више комуницирала него са сопственом породицом... Они су се толико опустили, да су слали поруке и звали телефоном за све и

свашта... Као да ми немамо приватан живот... То се и сад наставило... Навикли су се да зову чим им нешто треба, не дај Боже да сачекају отворена врата, као што је то некад било... Некад се поштовало наше радно време...

5.2.2. Изазови наставника током реализације комбиноване наставе

У наредном одељку приказани су изазови различите природе (техничке, педагошке, психолошке, социјалне и здравствене природе, дигиталне компетенције) са којима су се сусретали наставници разредне наставе.

Табела 7. Негативне стране комбиноване наставе – наставници (%)

	Уопште се не слажем	Не слажем се	Нисам сигуран(а)	Слажем се	У потпуности се слажем
Комбинована настава није примерена деци млађег школског узраста.	3	24	17	28	28
Имао/ла сам тешкоће у раду са ученицима из осетљивих социјалних група (техничка опремљеност, процена у количини захтева, подршка од стране родитеља).	0	8	10	38	44
Недостатак социјалне интеракције са вршњацима негативно је утицао на ученике у смислу мотивације за извршавање школских обавеза.	1	18	10	29	42
Ученицима су недостајале и ваннаставне активности (излети, рекреативне, приредбе...).	0	3	5	28	64
Поједини ученици и чланови њихове породице били су у великом страху од короне и то се негативно одразило на однос према школским обавезама.	4	9	15	43	29
Ученици су проводили више времена испред екрана него обично.	2	6	9	38	45
Ученици су током комбиноване наставе били изложени дигиталном насиљу више него у периоду када су ишли регуларно у школу.	17	21	36	16	10

У којој мери се слажете са следећим тврдњама?

Када посматрамо тврдње које осликавају негативне стране комбиноване наставе у ванредним околностима (табела 7), наставници разредне наставе су у највећој мери сагласни (сумиране категорије одговора у *потпуности се слажем* и *слажем се*) да су ученицима недостајале ваннаставне активности (92%), да су ученици проводили више времена испред екрана него обично (83%), као и да су имали тешкоће у раду са ученицима из осетљивих социјалних група (82%). Око 70% испитаника сматра да је недостатак социјализације негативно утицао на мотивацију ученика. Већина испитаника сматра и да су поједини ученици били у великом страху од короне (72%), што је имало утицај на однос према школским обавезама. Да комбинована настава није примерена деци млађег школског узраста сматра половина наставника, док се не слаже сваки четврти. Мање од половине наставника не сматра да су током комбиноване наставе ученици били изложенији дигиталном насиљу, док се приближно четвртина наставника слаже са овом тврдњом.

Различно су одговорили наставници који су учествовали у фокус-групном интервјуу, нарочито када говоримо о помоћи коју је потребно пружити деци у раду код куће и током часова. Из одговора наставника можемо боље да разумемо зашто мисле да комбинована настава није примерена ученицима млађих разреда основне школе. Као главни разлог наводи се недостатак социјалне интеракције, како са вршњацима, тако и са учитељима, јер је реч о ученицима који су тек започели формално образовање, па нису имали могућност да упознају

своје вршњаке и изграде однос са њима, што је такође један од важних аспеката формалног образовања.

Ученици и иначе воле када се организују посете позоришту, излети, приредбе, а сада након потпуне обуставе рада, па и током комбиноване наставе, баш су се ужелели такве врсте дружења са својим вршњацима...

Било је јако тешко организовати такву врсту наставе са ученицима којима је потребна додатна подршка у раду, они су ту чини ми се највише изгубили... Код неких ученика из социјално осетљивих група је потребан рад „један на један”, а током комбиноване наставе је то било теже организовати... Нарочито што ни родитељи такве деце нису били у могућности да им пруже неопходну помоћ у раду...

Не мислим да није намењена ученицима млађих разреда, чак мислим да је за њих боље да буду у мањим групама, већа је дисциплина на часовима, али и могуће је сваком детету посветити довољно пажње... Једино су проблем онлајн захтеви и то што ученици зависе од својих родитеља, али би зато школе требало увести озбиљнију обуку за ученике свих разреда. Пре свега морају се обезбедити техничка средства, јер како ми детету да објаснимо било шта што се тиче интернета или компјутера, ако га он нема испред себе?

Дефинитивно један од највећих недостатака комбиноване наставе... То што нису могли да проводе време заједно... Ту су највише оштећени прваци, који су од почетка били одвојени од својих вршњака.

Апсолутно није оваква настава за млађе ученике, а нарочито за први и други разред... Они у овом узрасту нису самостални за коришћење дигиталних уређаја и њима је неопходно вођење и жива реч учитеља.

Ја искрено нисам упознат са тим да је неко доживео такву врсту насиља, нису ми деца ни родитељи пријављивали тако нешто.


Табела 8. Околности које негативно утичу на реализацију комбиноване наставе – наставници (%)


	Нимало	Мало	Осредње	Много
Недовољан број исправних рачунара у школи (покварена тастатура, миш...)	22	22	20	36
Слаб проток интернета	13	22	27	38
Недовољан број интерактивних табли и пројектора	12	24	23	41
Недостатак дигиталних вештина наставника	13	19	42	26
Недостатак дигиталних вештина родитеља	2	20	42	36
Недостатак дигиталних вештина ученика	2	20	37	41
Недовољно техничке подршке за наставнике и ученике	9	19	37	35
Недовољно педагошке подршке за наставнике	12	20	37	31
Незаинтересованост наставника за употребу дигиталних технологија	12	20	45	23


У којој мери су, по Вашем мишљењу, на реализацију комбиноване наставе НЕГАТИВНО утицале следеће околности?

Увидом у квантитативне резултате (табела 8), може се уочити да су наставници негативнији утицај на реализацију комбиноване наставе приписивали недостатку дигиталних вештина родитеља и ученика (приближно три четвртине наставника), али и техничким аспектима (недовољна техничка подршка за наставнике и ученике, недовољан број интерактивних табли и пројектора, слаб проток интернета). Околност са најмањим процењеним негативним утицајем је недовољан број исправних рачунара у школи, али за више од половине испитаних наставника разредне наставе ово јесте био проблем. По мишењу око три четвртине наставника, незаинтересованост самих наставника за употребу дигиталних технологија у наставном процесу отежава реализацију комбиноване наставе у млађим разредима основне школе. Додатним анализама сазнали смо о којим се наставницима ради. Наставници који су дали потврдан одговор на ову тврдњу били су углавном старији од 45 година (60%) и са радним искуством више од 21 године (55%). Да незаинтересованост наставника за употребу дигиталних технологија утиче негативно на реализацију комбиноване наставе, изјавило је око половина њих који рачунар користе у просеку мање од два сата дневно, као и наставници који имају сталан приступ десктоп или лаптом рачунару БЕЗ приступа интернету (65%). Наставници који су мало или осредње били задовољни подршком од стране стручне службе у школи у којој раде (65%) такође су изјавили да незаинтересованост за коришћење дигиталних технологија отежава реализацију комбиноване наставе.

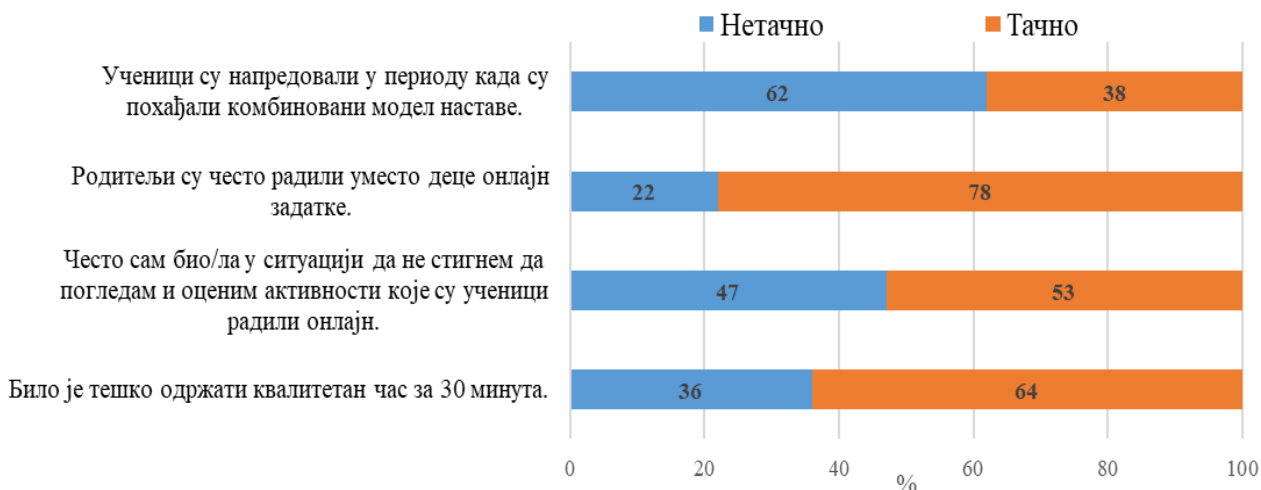
Наставници су у фокус-групном интервјуу били прилично сложни у одговорима на ову тему, поготову када је реч о дигиталним вештинама ученика и родитеља. Ово је занимљив налаз у контексту широко присутног схватања да данашња „дигитална деца”, захваљујући чињеници да одрастају у дигиталном добу, поседују напредне дигиталне вештине. Овакво схватање неретко је присутно и међу стручњацима.

 *Апсолутно највећи проблем је био то што ученици нису умели сами да користе дигиталне уређаје за учење и наставу, а ни многи родитељи. Друга ствар јесте интернет, који у 21. веку често прави проблеме у раду...*

 *Деца која су нон стоп на телефонима и сатићима „смартићима”, по цео дан играју игрице, не знају самостално да користе дигиталне уређаје. Када то кажем, мислим на смислену употребу дигиталних уређаја, да нешто што их занима укуцају, пронађу, одгледају, сачувају, итд.*

 *Битно је да сви (и родитељи и деца) знају да каче „статусе” и слике по друштвеним мрежама, а потребна су им додатна упутства како да покрену неку апликацију или окаче нешто на платформи.*

Графикон 6. Додатни изазови током комбиноване наставе – наставници (%)



Изјасните се са ТАЧНО или НЕТАЧНО на следеће тврдње:

Увидом у графикон 6 видимо да више од три четвртине наставника сматра да су родитељи често радили онлајн задатке уместо деце, скоро две трећине тврди да је било тешко одржати квалитетан час у трајању од 30 минута, а половина испитаника често није имала када да оцени онлајн активности ученика. Уједно, тек 38% наставника сматра да су ученици напредовали током похађања комбинованог модела наставе, док се већи део не слаже са овом тврдњом, што се може потврдити и њиховим одговорима које смо добили фокус-групним интервјуом. Можемо закључити да су се наставници у овом периоду трудили да што више ураде са децом на часовима, да часови буду квалитетни и да нису придавали важност активностима које су деца радила онлајн.

Ма скоро све су радили родитељи. Није било ни реално да очекујемо од ученика да сами раде. Комуницирали смо стално са родитељима, није ни њима било лако, а камоли деци.

Искрено, мени није био приоритет да оценим онлајн активности, јер знам да већина њих то није сама ни урадила. Било ми је важније да то време на часу посветим конкретним садржајима које је требало обрадити, а да то буде квалитетно, колико је то могуће у таквим условима.

Било је мало пола сата. Трбало је садржаје свести само на најбитније информације, без претераног удубљивања у исте, како би се испоштовао план и програм. То је нарочито био проблем код првака, са њима ипак треба доста радити, нарочито у почетку, док се не стекну радне навике, а код овакве врсте наставе то није било могуће.

Табела 9. Дигиталне компетенције наставника и ученика – наставници (%)

	Да	Делимично	Не
Да ли сте знали да користите веб-платформе и програме које су вам биле потребне за реализацију комбиноване наставе?	54	41	5
Да ли је школа у којој радите обезбедила обуке и семинаре у оквиру којих сте могли да се дигитално усавршавате?	60	20	20
Да ли мислите да сте након реализације комбиноване наставе унапредили Ваше дигиталне вештине?	68	27	5
Да ли имате потребу за даљим дигиталним усавршавањем?	51	28	21
Да ли су ученици Вашег разреда умели самостално да користе веб-платформе за наставу на даљину за време комбиноване наставе?	18	50	32

Са ДА, НЕ или ДЕЛИМИЧНО изјасните се на следећа питања:

Према процени наставника (табела 9), половина њих је знала, а око две петине је делимично знало да користи веб-платформе и програме неопходне за реализацију комбиноване наставе. Стога је логично да је већина наставника сагласна са тим да су након реализације комбиноване наставе унапредили дигиталне вештине (68% потпуно, а 27% делимично). Ипак, половина и даље има потребу за даљим развијањем дигиталних вештина, док петина наставника сматра да не треба да се додатно усавршава у овом домену. Подсетимо на раније изнет налаз према коме више од две трећине наставника сматра да су недовољно развијене дигиталне вештине наставника негативно утицале на реализацију комбиноване наставе. Када је реч о обукама и семинарима које се односе на развијање дигиталних компетенција, три петине наставника тврди да је школа обезбедила обуке, а петина да им школа није обезбедила усавршавање у овој области. Половина наставника сматра да су ученици делимично умели да користе веб-платформе, трећина да нису умели, док мање од петине њих мисли да су ученици имали развијене поменуте компетенције.

Наставници су, чини се, били искрени у фокус-групном интервјуу, па тако претходно приказане резултате можемо образложити и обогатити следећим одговорима. У оквиру фокус-групе добили смо и значајне податке на питање да ли су наставници пре пандемије похађали обуке које се односе на реализацију комбиноване наставе. На основу одговора закључујемо да таквих обука није било, јер није било потребе за увођењем тог модела наставе и да се наставници зато нису најбоље снашли са свим изазовима које комбинована настава носи са собом.

Морали смо да знамо, просто, без тога нисмо могли да радимо. Корона је натерала све нас да унапредимо дигиталне вештине, хтели-нехтели.

Имали смо доста обука у школи, конкретно за комбиновану наставу није било обука пре короне, јер је нисмо ни користили, мада искрено, доста нас је то само „одрађивало” како би скупили поене за стручно усавршавање, а и били смо у обавези да прођемо одређене обуке. Некако смо доста у ходу учили... Међусобно смо се доста помагали.

Ја мислим да ученици знају основне ствари на дигиталним уређајима (позиви, поруке, играње игрица, слушање музике на Јутјубу...), а за задатке које смо постављали на неке од платформи, сигурна сам да су све то радили родитељи...

Било је генерално мало обука за наставу у дигиталном окружењу, али са почетком пандемије, масовно смо били у обавези да све обуке прођемо... Услед кратких рокова и већ постојеће панике и неизвесности како ћемо се снаћи, многи од нас су те обуке „прелетели”, што је касније оставило траг, када говоримо о квалитету праве комбиноване наставе. Јер ово што смо ми радили, чини ми се да није било то то.

Табела 10. Самопроцена вештина коришћења различитих дигиталних алата – наставници (%)

	Нимало	Мало	Осредње	Веома
Коришћење програма за обраду текста	3	5	22	70
Креирање онлајн упитника	4	12	43	41
Коришћење програма за табеларно рачунање и цртање графикана	16	22	34	28
Креирање презентација	3	6	25	66
Учествовање у друштвеним мрежама	0	9	22	69
Преузимање и инсталирање програма	8	14	37	41
Подучавање ученика како да се безбедно понашају на интернету	2	9	31	58
Припрема материјала за коришћење на интерактивној табли	38	25	22	15
Преузимање и постављање материјала за учење на платформе за учење	4	8	35	53

Колико сте били успешни током комбиноване наставе у следећим активностима?

Наставници већински (60–70%) сматрају да су били веома успешни у коришћењу програма за обраду текста, учествовању у друштвеним мрежама и креирању презентација. Половина наставника тврди да је била веома успешна у подучавању ученика у погледу безбедног понашања на интернету и преузимања и постављања материјала за учење на предвиђене платформе. Када је реч о креирању онлајн упитника и преузимању и инсталирању програма, 40% наставника је било осредње а 40% веома успешно – тако да је приближно петина њих изјавила да је била мало или нимало успешна у овим активностима. Најмање успешни, наставници су били у коришћењу програма за табеларно рачунање и цртање графикана и припреми материјала за рад на интерактивној табли (табела 10).

У фокус-групи, наставници су такође наводили да су најуспешнији били у коришћењу програма за обраду текста и креирању презентација, јер је то нешто што свакодневно раде и без чега се не може. Уколико нису желели, нису морали да се баве креирањем упитника и прављењем графикана. Наставници се најмање компетентно осећају када је реч о припреми материјала који приказују на интерактивној табли, али овај налаз не изненађује, с обзиром на претходно изнети податак да три четвртине њих нема приступ интерактивној табли, а нешто више од десетине има само на захтев.

То су неке основне ствари, које сам знала још од раније, мислим ипак је то основна дигитална писменост, која нам је потребна у свакодневном животу.

Нисам имала потребу за креирањем упитника или прављењем графикана, све што ми је требало, налазила сам на интернету, користила сам већ направљене квизове или упитнике...

Нисам имала приступ интерактивној табли уопште током тог периода, па ни сад, тако да нисам ни припремала материјале за рад те врсте...

Стиче се утисак да наставници током реализације комбиноване наставе у ванредним околностима нису имали капацитета да стичу напредне дигиталне вештине, већ само оне које су им биле неопходне у датом тренутку.

Табела 11. Самопроцена појединих области у оквиру дигиталних компетенција наставника (%)

	Веома лоше	Лоше	Добро/солидно	Веома добро	Одлично
Познавање дигиталног окружења (безбедност на интернету, предостројност, етичност, заштита података, здравствена заштита, допринос друштву)	2	2	36	36	24
Коришћење дигиталних ресурса (претраживање интернета, селекција и евалуација садржаја, адаптација и креирање садржаја, управљање садржајима)	0	4	24	37	35
Настава и учење (примена технологије у настави, креирање дигиталног окружења за ученике, примена система за управљање учењем)	0	6	28	40	26
Оцењивање и праћење напретка ученика (сумативно и формативно оцењивање, прављење е-портфолија)	0	9	31	38	22
Подршка ученицима (инклузија, диференцирана настава, доступност садржаја)	3	14	33	30	20
Професионални ангажман (комуникација и сарадња, професионални развој у онлајн окружењу, е-портфолио)	2	11	32	31	24

Како бисте, на скали од 1 до 5 оценили следеће области у оквиру својих дигиталних вештина, за време реализације комбиноване наставе?

Увидом у табелу 11, уочава се да око трећина наставника све наведене области процењује као добре/солидне, а између 30% и 40% као врло добре. Нешто вишим оценама наставници процењују коришћење дигиталних ресурса, област која се односи на наставу и учење, познавање дигиталног окружења и оцењивање и праћење напретка ученика. Мали проценат наставника сматра лошим области које се односе на подршку ученицима и професионални ангажман. Ови налази нису у складу са претходно изнетим, јер се стиче утисак да наставници овде знатно позитивније процењују властите дигиталне вештине. Разлог томе може бити и у самој формулацији питања. Неке области, нпр. познавање дигиталног окружења или коришћење дигиталних ресурса, садрже више области, при чему су оне различите сложености.

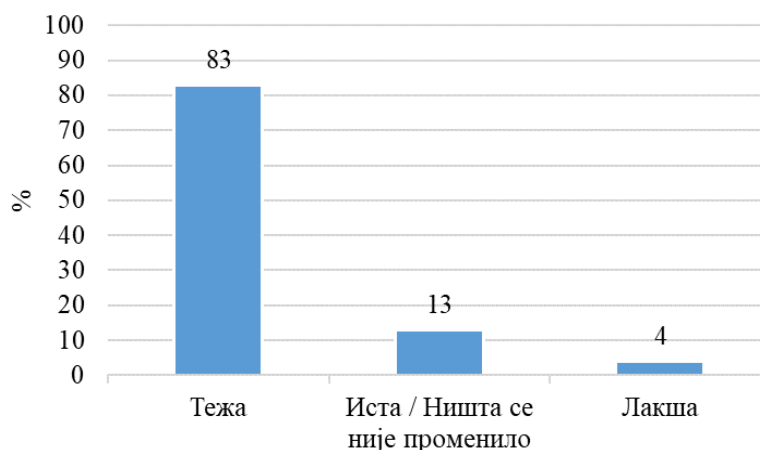
Из фокус-групног интервјуа са наставницима стиче се потпунији увид у одговоре добијене на питања из упитника.

Па најчешће сам претраживала по интернету, тако да сам доста добро умела да проценим који садржај је примерен деци, који је занимљив и на који начин могу најбоље, са средствима којим сам располагала у том тренутку, да применим дигиталне садржаје у раду са децом...

Јако је било тешко организовати такву врсту наставе са ученицима који раде по неком од индивидуалних програма, типа индивидуализација или ИОП, тако да сам ту доста тражила помоћ педагога и психолога, али и од колега... Међусобно смо доста размењивали материјале, пошто у сваком одељењу има таквих ученика.

Налази добијени у обе врсте истраживања (квантитативном и квалитативном) говоре у прилог томе да су наставници имали највише потешкоћа у раду са децом којој је била потребна додатна образовна подршка, односно са ученицима који раде по неком од индивидуалних програма.

Графикон 7. Реализација процеса праћења, припреме и оцењивања ученика – однос комбиноване и класичне наставе – наставници (%)



Реализација процеса праћења, припреме и оцењивања ученика у комбинованом моделу наставе у поређењу са реализацијом истог у класичном моделу јесте...

Када говоримо о педагошким изазовима који се односе на праћење, припрему и оцењивање ученика за време комбинованог модела наставе, велики број испитаника изјавио је да је реализација комбиноване наставе тежа у односу на реализацију класичне наставе. Само 4% наставника мисли да је настава у ванредним околностима била лакша од наставе у редовним околностима (графикон 7).

Доста је тежа, сама припрема одузима много времена. Притом, требало је испратити све активности ученика и онлајн и уживо. Значи радили смо и у школи и када дођемо кући.

Дупли посао, прво што радимо два пута исто, за две групе ученика у истом дану, припремамо материјале и за рад у учионици и за онлајн активности. Притом, константно неки извештаји о оболелим ученицима, изолацији, превентивним активностима...

Тежа је много комбинована настава. Иако радимо исто са обе групе у једном дану, морате имати на уму да групе нису једнако формиране по постигнућима ученика. На пример у једној групи буду деца која су бољих образовних и васпитних могућности, у другој групи имате практично половину њих која је у неком смислу захтевна (у смислу дисциплине, додатне подршке, постигнућа). То уме јако да исцрпи.

Ја бих се надовезала на колегицу, у вези са групама... Проблем наставје када, баш због различитих могућности група, са једнима урадите много више него са другима... На пример, мени се дешавало да са једном групом урадим по пет, шест задатка на часу, а са другом једва три... Ту се праве велики раскораци у знању...

5.2.3. Добре стране комбиноване наставе

Након бројних изазова са којима су се наставници разредне наставе суочавали, приказаћемо (у табели 12) и како опажају позитиван допринос комбиноване наставе током „друге школске пандемијске године”.

Табела 12. Позитиван допринос комбиноване наставе – наставници (%)

	Уопште се не слажем	Не слажем се	Слажем се	У потпуности се слажем
Мотивацији ученика	21	44	30	5
Самосталности у проналажењу информација	12	21	60	7
Групном раду и сарадњи са другим ученицима	17	29	47	7
Развијању дигиталних компетенција свих актера у образовању (наставника, родитеља, ученика)	7	19	58	16
Школском постигнућу ученика	21	39	35	5


У којој мери се слажете са следећим тврдњама? Примена комбиноване наставе за ученике млађих разреда основне школе ПОЗИТИВНО доприноси:

Око 70% наставника се слаже (сумиране категорије одговора у *потпуности се слажем* и *слажем се*) да комбинована настава за ученике млађих разреда основне школе позитивно доприноси самосталности у проналажењу информација и развијању дигиталних компетенција свих актера у образовању. Ово су, по мишљењу наставника, највећи позитивни доприноси комбиноване наставе, када је реч о ученицима. По питању позитивног утицаја на групни рад и сарадњу са другим ученицима наставници имају подељен став, али чини се да је то очекиван налаз, будући да су ученици (у раније изнетим квалитативним налазима) изјавили како није било групног рада и учења са другим ученицима, јер је у то време физичка дистанца била једна од препоручених мера за сузбијање коронавируса. Наставници се углавном не слажу са тим да комбинована настава за ученике млађих разреда основне школе позитивно доприноси мотивацији ученика и њиховом школском постигнућу (табела 12).

Из фокус-групног интервјуа са наставницима увиђамо подељен став. Наставници су у интервјуу наводили углавном како се не слажу да комбинована настава утиче на самосталност у развијању дигиталних компетенција ученика, али је било и оних који су потврдили налазе добијене у квантитативном делу упитника.

Њих само занимају игрице, дописивања, гледање цртаћа... Нисам нешто приметила да су ученици сами претраживали по интернету... Када год би имали задатак да нешто пронађу или ураде, често сам чула изговоре типа: „Мама ми није била ту, нисам могла сама...; Не смем да дирам компјутер док не дође неко са посла...” и слично.

Ја мислим да тај онлајн удео у комбинованој настави није допринео ничему, а нарочито не мотивацији или школском постигнућу ученика. Мали су они да схвате уопште поенту наставе на даљину и онлајн учионице. Прво они сами нису ништа ни могли. Њих је требало што више „притиснути” на непосредној настави и извући што више од њих у читавој тој ситуацији... Да уче да држе оловку, да правилно и мирно седе, да читају са разумевањем. Није нам био фокус на томе да ли ће нешто да ураде онлајн или не. Нарочито мислим на прваке.

 Знате како, деца која иначе воле додатно да истражују, читају, продубљују знање, они су и користили дигиталне технологије у том периоду... Сећам се да се десило да ми је пар ученика, након што сам им пуштала неке квизове на часу, пришло после наставе и питало где могу да пронађу те квизове и шта да укуцају на интернету... И сутрадан су ми и рекли да су успели да пронађу још неке квизове и едукативне игрице тог типа и да су им родитељи били одушевљени што су пронашли нешто „добро за њих”.

5.2.4. Организација времена и мотивација ученика за учење

У наредном одељку приказаћемо шта наставници мисле о организацији властитог времена, али и обавезама родитеља и ученика током комбиноване наставе и мотивацији код ученика током школске 2020/2021. године, у периоду коронавируса.

Табела 13. Организација времена током комбиноване наставе и мотивација ученика за учење – наставници (%)

	Уопште се не слажем	Не слажем се	Нисам сигуран(а)	Слажем се	У потпуности се слажем
Често сам морао/ла да подсећам ученике на школске обавезе и на активности које је требало реализовати онлајн.	7	23	16	41	13
Ученици су постали самосталнији у учењу.	13	31	32	22	2
Ученици су, због комбиноване наставе, имали проблем са организацијом властитог времена.	2	21	34	29	14
Родитељи су имали више обавеза у извршавању и праћењу дететових школских обавеза него раније	2	10	10	48	30
Више времена ми је требало за припрему комбиноване наставе у односу на класичну наставу .	2	7	10	45	36
Био/ла сам "затрпан/а" разним административним пословима у овом периоду.	1	5	6	42	46

У којој мери се слажете са следећим тврдњама? Петостепена скала од *Уопште се не слажем* до *Потпуно се слажем*.

Увидом у одговоре наставника, уочавамо да је мотивација ученика за учење, у периоду комбиноване наставе била ниска, јер су наставници (више од половине испитаних наставника) често морали да их подсећају на обавезе и активности које је требало реализовати онлајн. Око 90% наставника (сумиране категорије одговора у *потпуности се слажем* и *слажем се*) изражава слагање са тим да су били затрпани административним пословима, да им је више времена било потребно за припрему комбиноване у односу на класичну наставу и да су родитељи имали више обавеза и били укљученији у праћење школских обавеза деце. Више од половине наставника се слаже са тим да су често морали да подсећају ученике на школске обавезе, а око 40% са тим да су ученици имали проблем са организацијом властитог времена током извођења комбиноване наставе (петина се не слаже). Наставници имају поларизован став по питању тога да су ученици постали самосталнији у учењу, мада је нешто више оних који се не слажу са овом тврдњом (табела 13).

Следе одговори наставника који су учествовали у фокус-групном интервјуу, за које можемо рећи да потврђују горенаведене квантитативне резултате и који наглашавају већ

раније поменут „синдром сагоревања на послу” као један од главних изазова са којим су се сусретали наставници током реализовања комбиноване наставе.

Превише папирологије и то непотребне ако мене питате... Колико је ко био у изолацији... да ли су ученици заражени или родитељи... Писање извештаја шта смо урадили да се корона не шири... То је исто одузимање времена које треба да уложимо у рад са децом...

Дупли посао, већ сам горе рекла... Спремамо материјале и за непосредне часове и за наставу на даљину. Притом, да се разумемо, ми смо морали и са родитељима доста да радимо, како би их адекватно укључили у читаву ту организацију комбиноване наставе...

Ја мислим да су више родитељи водили рачуна о њиховим школским обавезама, него они сами.

Много је било захтевније у том периоду, ја нисам могла својој деци да се посветим колико је требало, због обавеза које смо имали са комбинованом наставом... Припреме за рад у учионици, на проналажење материјала за наставу на даљину, на евалуација и праћење свих тих активности...

5.2.5. Подршка наставницима и сарадња са колегама, родитељима, школском управом и надлежним институцијама

У последњем одељку приказани су ставови наставника о подршци коју су добијали од надлежних институција (МПНТР-а) и школе у којој раде, али и комуникацији са колегама и родитељима деце.

Табела 14. Задовољство наставника подршком и комуникацијом током комбиноване наставе (%)

	Нимало	Мало	Осредње	Много
Подршком коју Вам је пружало Министарство (смернице, правила, упутства за коришћење разних платформи)	32	23	40	5
Подршком коју сте добијали од стручне службе у школи у којој радите	21	24	34	21
Комуникацијом и сарадњом са колегама	4	7	29	60
Комуникацијом и сарадњом са родитељима	1	18	40	41
Комуникацијом и сарадњом са родитељима деце из социјално угрожених група	21	30	30	19

У којој мери сте током комбиноване наставе били задовољни:

Увидом у одговоре наставника (табела 14) видимо да половина њих није била задовољна (сумиране категорије одговора *нимало* и *мало*) подршком од стране МПНТР-а и стручне службе у школи и комуникацијом и сарадњом са родитељима деце из социјално осетљивих група. Наставници су у већој мери били задовољни комуникацијом и сарадњом са колегама, као и са родитељима.

Наставници који су учествовали у фокус-групном интервјуу такође извештавају о недостатку подршке и разумевања, како од стране образовних власти, који су их затрпавали упутствима за рад, тако и појединим родитељима са којима је комуникација била ограничена:

Добијали смо само упутства како да радимо, нико није питао можемо ли ми све то психички и физички да постигнемо. Толике промене, новине, притом, неке колеге су одрађивале и смене других колега, када су били болесни. Било је ситуација када је један учитељ радио са два одељења истовремено, запосли једне, на обиће друге и тако у круг. Али ко те пита... Пути и ради...

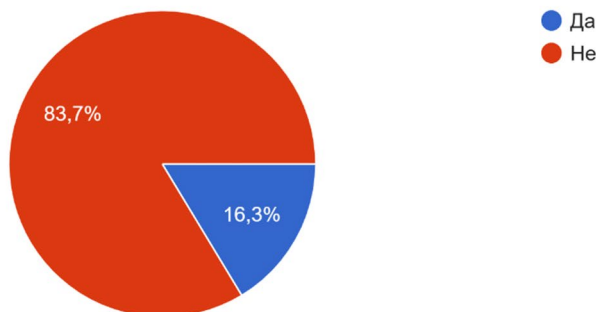
Поједини родитељи су стварно имали проблем да снађу у читавој тој ситуацији... До неких је било тешко доћи, не прочитају обавештења која поставимо на чету, или им деца не пренесу одређене информације, па се деси да дете не дође на претчас или се не спреми за контролни задатак и слично.

Са друге стране, наставници су у фокус-групном интервјуу навели и позитивне одговоре о међусобној подршци и комуникацији, као и о комуникацији са родитељима:

Само смо ми знали како нам је и држали смо се заједно. Доста смо размењивали материјале и то ми је било од велике помоћи. Са родитељима сам имала одличну комуникацију, једноставно је такав склоп родитеља, били су спремни за сарадњу.

Подршка колега је била најзначајнија, мада су се и родитељи заиста трудили да испрате све наше захтеве и инструкције.

Графикон 8. Ставови за увођење комбиноване наставе у школску праксу – наставници (%)



Да ли бисте волели да се комбинована настава уведе у школску праксу и у регуларним околностима?

Судећи на основу одговора, већина наставника разредне наставе је против увођења комбиноване наставе у школску праксу. Детаљнијом анализом, односно применом непараметарске технике хи-квадрата, утврђена је повезаност између дужине коришћења рачунара у настави и става према увођењу комбиноване наставе у редовну наставу у регуларним околностима $\chi^2(2, N = 100) = 7.658, p = .023$. Трећина наставника који рачунар користи између једне и три године има афирмативан став према увођењу комбиноване наставе и након пандемије, петина их је који користе рачунар преко 10 година, а само 5% оних који рачунар користе у интервалу од 4 до 9 година. Закључујемо да наставници који су тек почели да користе рачунар у настави имају позитивнији став према увођењу комбиноване наставе и у „непандемијским” условима.

Кростабулацијама смо дошли до закључка да нема већих разлика у ставовима наставника у вези са увођењем комбиноване наставе у редовну наставу у регуларним условима, без обзира на радни стаж (око 80% њих је против). Ипак, четвртина испитаника са

најмањим стажом (до 5 година) је за увођење, петина оних од 6 до 10 година стажа такође има позитиван став према увођењу, док је међу наставницима чије је радно искуство од 11 до 20 година и више од 21 године тек 12% њих који имају позитиван став према увођењу комбиноване наставе. Закључујемо да наставници са дужим радним стажом имају негативнији став према реализацији комбиноване наставе након пандемије .

Кростабулација просечног времена коришћења интернета током одржавања комбиноване наставе и позитивног става о наставку реализације комбиноване наставе у регуларним условима показује нам да је више оних наставника који су рачунар/интернет користили мање у току радног времена (мање од два сата или од 3 до 4 сата), него оних који су то чинили дуже (између 5 и 6 или више од 6 сати). Када посматрамо године старости, нема значајних разлика између млађих и старијих наставника. Просечан број година наставника који би наставили да реализују комбиновану наставу и након пандемије износи 43, колико износи и просечан број година оних наставника који немају позитиван став према тој идеји. Најмлађи испитаник који је за увођење комбиноване наставе након пандемије има 27 година, а најстарији 59. Најмлађи испитаник који није за увођење комбиноване наставе у регуларним околностима има 24 године, а најстарији 60.

Разлоге за негативан став према увођењу комбиноване наставе у редовним околностима, налазимо у одговорима који су наставници имали прилике да дају у фокус-групном интервјуу. Сви наставници били су једногласни по питању става да нису за увођење комбиноване наставе, наводећи углавном изазове организационе природе, негативне последице које настава у дигиталном окружењу носи са собом, али и немогућност да деца самостално прате овакву врсту наставе. Такође, сви наставници су изјавили да нису наставили да држе комбиновану наставу након враћања у редовне школске околности.

To је оптерећујуће и за нас и за децу и за родитеље... Ни они јадни нису могли да се организују, шта, кад, како...

Нисам за увођење било каквог облика онлајн наставе... Деци која данас превише проводе времена уз дигиталне уређаје, потребна је школа која их тера да пишу, читају, развијају моторику, друже се, трче, скачу, правилно се развијају... Па погледајте колико деце већ од првог-другог разреда носи наочаре, не знају правилно оловку да држе, не разумеју шта су прочитали... То су све последице масовног увођења медија у све сфере живота, па и у образовање...

Нема смисла уводити је, јер деца нису дигитално компетентна у овом узрасту да би самостално пратила овакву врсту наставе... То онда практично значи, да би већину задатака радили родитељи уместо њих, а то није поента наставне праксе.

5.2.6. Најважнији предуслови за реализацију комбиноване наставе и додатни коментари наставника

На крају упитника, у форми дужег текстуалног одговора, наставници су имали прилику да искажу своје мишљење на два питања која се тичу комбиноване наставе.

Који су, по Вашем мишљењу, најважнији предуслови за успешну реализацију комбиноване наставе?

Од укупно 100 наставника, на ово питање је одговорило њих 74. Треба истаћи да су испитаници могли да наведу више од једног одговора.

Највећи број испитаника ($f = 35$) је јединствен у ставу да је за успешну реализацију комбиноване наставе неопходна доступност дигиталних уређаја, опреме за рад, прецизности, добра техничка опремљеност (нарочито интернет) свих учесника:

Добра техничка опремљеност школе, наставника и ученика, односно обезбеђивање потребних средстава на терет буџета Републике Србије;

Опремљеност школе дигиталним уређајима, посебно паметним таблама;

Обезбедити дигиталне уређаје и нормалан интернет и наставницима и ученицима;

Ако образовни системи уводе овакву врсту наставе, не могу да очекују од родитеља да сами финансирају одређене уређаје за реализацију комбиноване или онлајн наставе, већ треба да обезбеде услове да свако дете има могућности да прати наставу у условима као што је пандемија или било која друга ванредна ситуација.

Велики број наставника ($f = 27$) наводи да су важни предуслови за успешну реализацију комбиноване наставе развијене дигиталне компетенције свих учесника у образовно-васпитном процесу (наставника, родитеља, ученика), односно, неопходна је системска обука која ће припремити све учеснике за прилагођавање ванредним околностима:

Неопходна је добра дигитална писменост, пре свега наставника, а исто тако и родитеља и ученика;

Да би таква настава била квалитетна, прво ученици морају бити обучени за такав вид наставе, па онда и родитељи, како би могли да помогну деци. Подразумева се у том случају да наставник већ поседује одређене вештине за такву врсту наставе;

Сматрам да је потребно имати семинаре који ће обучити учитеље за комбиновану наставу и потребна је боља организација свих запослених у образовању;

Едукација деце, наставника и родитеља за рад у ванредним условима, али правовремена, а не кад се већ нађу у таквој ситуацији.

Након тога, следећа ставка се односи на добру организацију наставе ($f = 5$), која подразумева усклађивање наставних садржаја са трајањем школског часа у пандемијским условима, затим уважавање индивидуалних способности ученика али и коришћење различитих облика рада:

Организовање наставе у којима ће се смењивати директан и индиректан рад ученика. Умеравање наставног часа на наставне садржаје и способности ученика. Наставник увек планира директан рад са ученицима, поготову обраду наставних садржаја, док за млађи узраст деца су мање способна за самосталан или индиректан рад. Битно је мисаоно ангажовање ученика у самосталном раду. Неке врсте самосталног рада треба обављати фронтално, групно и индивидуално итд.;

Добра организација и усклађивање тока часа због ограниченог времена;

Промена плана и програма у случају промене модела наставе.

Четворо наставника истакло је да је за успешну реализацију комбиноване наставе важно да наставник буде мотивисан за рад, креативан и одговоран. Важан предуслов, према њиховим речима, јесте и подршка образовних власти као и школске управе. По један наставник издвојио је већу плату, посвећеност припреми часова која изискује планирање

онлајн часова и часова уживо, као и да реализовање комбиноване наставе има смисла у предметној, али не и у разредној настави:

Помоћ ПП службе у већем обиму;

Ако наставник није мотивисан, креативан и одговоран, овакава настава нема смисла. Наставник мора уложити додатне напоре за припрему часова у комбинованој настави, будући да се ради и непосредно и онлајн;

За успешну реализацију комбиноване наставе први предуслов је да се реализује само у вишим разредима, никако са млађима;

Добра припрема и креативност учитеља, подршка школе и Министарства;

Потребна је дупло већа плата, јер се ради дупли посао.

Да ли бисте желели нешто да додате у вези са овом темом (Комбинована настава у млађим разредима основне школе током пандемије коронавируса)?

Од укупно 100 наставника, на ово питање је одговорило њих 19. Треба истаћи да су испитаници могли да наведу више од једног одговора.

Мишљења испитаника су била подељена. Неки су истицали позитивне, а други негативне аспекте комбиноване наставе.

Међу позитивним аспектима издвајају се: могућност да сви учесници образовно-васпитног рада развију дигиталне компетенције ($f = 4$), рад у истој смени са колегама који су били велика подршка током реализације комбиноване наставе ($f = 1$), мањи број ученика у одељењу који је резултирао ефективнијим радом, мањим стресом, бољом концентрацијом ученика ($f = 1$), могућности за самоевалуацију и примену различитих облика рада јер су исту наставну јединицу предавали по два пута ($f = 1$).

Следе одговори који добро илуструју наведено:

Добро је што је прошла и што смо сви из тога нешто научили. Изашли смо бољи и напреднији;

Добра страна је та, што су ученици колико толико развили дигиталне компетенције;

Три велике предности: 1. Сви смо били у истој смени (и то првој!) и сваког тренутка сам имао подршку колега, 5 минута у ходнику, све смо се договарали, 2. У учионици је било мање од 15 ученика – све сам стизао да испратим, мање тензије и ефектнији рад. Схватио сам да је 30 минута сасвим довољно за све, да је њима концентрација све време на нивоу, а кад се уморе иду кући. Иако учитељ мора добро да се припреми и да час почне првог минута – исплати се јер је ефективно, 3. Пошто смо све предавали по два пута, имао сам одличну прилику за самоевалуацију и то на дневном нивоу, као и могућност да инволвирам све шта желим. Такође, имали смо простора за различите облике рада за исту наставну јединицу и могућност личног напредовања у раду. Закључак: не морају да дуплирају одељења, нека дуплирају број учитеља. Два наставника у учионици су бесконачност могућности.

Међу негативним аспектима комбиноване наставе у млађим разредима преовлађују одговори који се односе на неприлагођеност оваквог облика наставе ученицима млађих разреда ($f = 5$), најпре због недостатка социјалне интеракције, која је утицала и на развијање

навике за учење, а затим и због непоседовања одговарајућих дигиталних вештина ученика за овакав облик наставе ($f = 2$):

Не бих ништа додао, само бих рекао да су деца и одрасли у том периоду драстично смањили интеракцију, социјалне контакте и омогућили развијање навика за учење;

Сматрам да је за ученике нижих разреда непосредан рад у учионици незаменљив и да комбинована настава која је била заступљена за време пандемије представља неку врсту подучавања и импровизације, а никако онај прави наставни рад по комбинованом моделу!;

Овакав модел дефинитивно није за ученике млађих узраста;

За ученике првог и другог разреда комбинована настава је веома незгодна јер ученици немају никаква дигитална знања.

Петоро наставника истиче психолошке и здравствене проблеме који су се јавили током овог периода, услед повећане употребе дигиталних уређаја. Наставници сматрају да је комбинована настава превише напорна и стресна за све актере образовно-васпитног процеса, јер су, како наводе, морали да се сналазе како су знали и умели:

Било је превише напорно за све;

Нажалост били смо препуштени сами себи... Сналазили смо се ко је како знао и умео;

Веома стресно смо то доживљавали и ми и деца и родитељи;

Не предлажем да пређе у праксу, предуго гледање у екран, мањак социјализације, предуго седење и боравак у стану у истом простору, креирање Вибер група за све и свашта;

По цео дан смо били на телефону, оно је било страшно. Ја сам уништила свој вид.

Двоје наставника сматра да је неопходно обезбедити систематске обуке за стицање дигиталних компетенција. То се најпре односи на наставнике који би тек требало да ступе у радни однос, односно наводе да запослење у образовно-васпитној установи треба да зависи од нивоа развијености дигиталних компетенција наставника. Овакви одговори су логични услед схватања да живимо у „дигиталном добу” и да је за развијање кључних компетенција у образовању неопходно самопоуздано и критичко коришћење дигиталних технологија у свакодневном животу, а нарочито у образовно-васпитном процесу:

Обезбедити више семинара и услов да приликом запошљавања постоји провера дигиталне писмености наставника од чега би зависило запослење;

Потребна је системска обука. Не онлајн обуке где се то уради само да би се узео новац. Потребно је много детаљније одрадити те обуке са свима.

Најзад, двоје наставника је истакло да је код ученика забележен мањи напредак током комбиноване наставе у односу на редовну. Разлози томе су углавном психолошки изазови који су уобичајени у ванредним ситуацијама, неспремност и необученост наставника за овакву врсту наставе и оно што је већ више пута у овом раду наглашено, недовољно развијене дигиталне компетенције ученика за самосталан рад код куће:


Комбинована настава у млађим разредима није донела потребне резултате;


Ученици јесу напредовали, али не онолико колико би напредовали током класичне наставе. Ипак је ту било много фактора због којих комбинована настава није изгледала као што би требало. Прво, било је ванредно стање, што је утицало на психолошки аспект

сваког од нас; друго, нисмо били спремни за овакву врсту наставе, дакле нисмо имали никакву праксу у раду по комбинованом моделу, све смо учили успут... Ми јесмо прошли онлајн наставу, али ово је ипак другачије... Треба умети проценити шта је прилагођено и у којој мери деци млађег узраста, како би могли да раде код куће користећи дигиталне уређаје, а опет у складу са њиховим дигиталним компетенцијама, које нису баш развијене.

* * *

Иако у нашим упитницима и фокус-групама није било ниједног питања на основу кога бисмо могли да установимо да ли су наставници заправо упознати са научним значењем комбиноване наставе – што сматрамо једним од ограничења ове студије, али и препоруком за будуће истраживаче да детаљније истраже то питање, два значајна коментара наставника могу нам послужити у контексту бољег разумевања свих досадашњих резултата. Први одговор добили смо у фокус-групном интервјуу, када смо разговарали о дигиталним компетенцијама наставника и ученика, док је други одговор уследио на отворено питање које се односи на додатне коментаре наставника о комбинованој настави у периоду коронавируса. Иако су поменути одговори већ представљени у резултатима истраживања, ради прегледности и јаснијег увида, поново ћемо их издвојити у овом делу.

 *Било је генерално мало обука за наставу у дигиталном окружењу, али са почетком пандемије, масовно смо били у обавези да све обуке прођемо... Услед кратких рокова и већ постојеће панике и неизвесности како ћемо се снаћи, многи од нас су те обуке „прелетели”, што је касније оставило траг када говоримо о квалитету праве комбиноване наставе. Јер ово што смо ми радили, чини ми се да није било то то.*

 *Сматрам да је за ученике нижих разреда непосредан рад у учионици незаменљив и да комбинована настава која је била заступљена за време пандемије представља неку врсту подучавања и импровизације, а никако онај прави наставни рад по комбинованом моделу.*

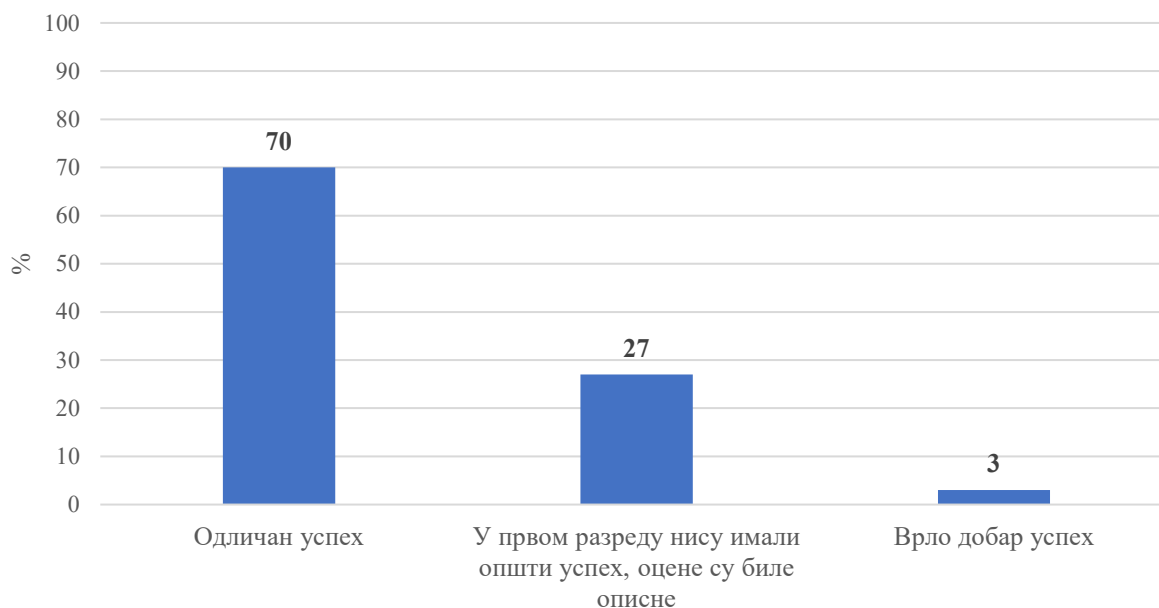
На основу ових одговора можемо закључити да наставници сматрају да начин на који су они реализовали комбиновану наставу у пандемијским условима не одговара „правом” моделу комбиноване наставе. Разлог за то виде у изазовима које пандемија носи са собом (о њима смо већ извештавали – паника, страх, неизвесност), али и у недовољној правовременој обучености за такав вид наставе.

5.3. Резултати упитника и фокус-групног интервјуа за родитеље

Следећи налази приказани су, као и у случају наставника, интегрисањем квантитативних и квалитативних података, односно подаци добијени структурисаним упитником комбиновани су са одговорима који су добијени у фокус-групи реализованој са родитељима¹⁰.

На самом почетку, представићемо општи успех ученика чији су родитељи учествовали у попуњавању упитника.

Графикон 9. Општи успех детета када је похађало комбиновану наставу – родитељи (%)

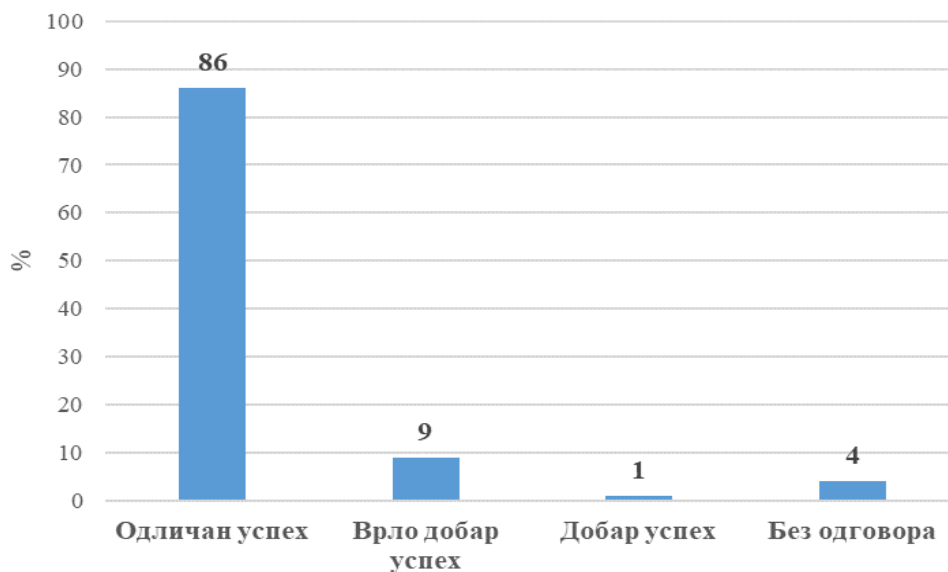


Какав школски успех је Ваше дете имало на крају 2020/2021. године, када је похађало комбиновану наставу?

Две трећине родитеља је истакло да је успех детета био одличан, нешто више од четвртине да у првом разреду није било општег успеха јер су оцене биле описне, а занемарљив број ученика је имао врло добар успех. Чини се да су родитељи непрецизно одговарали на ово питање, јер је у одељку који се односи на узорак испитаника јасно приказан однос родитеља чија су деца била трећи и четврти разред (укључених у онлајн истраживање) био 55 према 45.

¹⁰ У даљем приказу квантитативних резултата користићемо само термин *родитељи*, али приликом навођења одговора добијених у фокус-групи конкретизоваћемо да ли је у питању *мајка* или *отац*.

Графикон 10. Општи успех детета на крају школске 2021/22. године – родитељи (%)



Са каквим успехом је Ваше дете завршило претходни разред (школске 2021/2022)?

Када је реч о успеху у претходном разреду (шк. 2021/2022), највећи број ученика је имао одличан успех, скоро сваки десети је имао врло добар успех, а само један ученик је остварио добар успех. Закључујемо да се број одличних ученика повећао у периоду након комбиноване наставе, односно када су се ученици вратили у учионице. Разлог томе може бити већ горе наведена претпоставка да родитељи нису дали коректне одговоре, али критички посматрано, ово може бити и резултат негативних страна комбиноване наставе о којима је већ било речи. Према налазима појединих истраживања, комбинована настава је допринела ниској мотивацији за учење код ученика, нижем квалитету наставе и слабијим школским постигнућима.

5.3.1. Организација комбиноване наставе и предуслови за њено извођење

У оквиру ове теме приказани су резултати који се односе на начине реализовања комбиноване наставе, коришћење веб-алата и платформи приликом слања материјала за рад од стране наставника. Када говоримо о предусловима за извођење комбиноване наставе, приказаћемо резултате који се односе на кућне услове ученика за рад и учење, затим период када су ученици приступили први пут интернету, као и процену учесталости коришћења интернета од стране ученика, када нису у школи, али и обезбеђивање дигиталних уређаја за ученике од стране школе за потребе комбиноване наставе.

Графикон 11. Начини реализовања комбиноване наставе током школске 2020/21.– родитељи (%)



Како је била организована комбинована настава током 2020/2021. године?

Највећи број родитеља је истакао да је комбинована настава била организована тако што су ученици били подељени у групе А и Б, сваки четврти испитаник је навео да су сви обавезни предмети били реализовани у учионици, док је по петина њих навела да се распоред, као и број часова мењао из недеље у недељу; ученици су усвајали садржаје код куће, а на часовима у учионици увежбавали научено. Такође, петина је изјавила да су наставници постављали онлајн материјале и за оне предмете који су се реализовали у учионици за ученике који желе више да науче. Да су се изборни предмети, допунска и додатна настава одржавали онлајн, истакло је осморо родитеља. На основу добијених резултата можемо закључити да нису све школе имале обавезу да реализују комбиновану наставу по истом принципу.

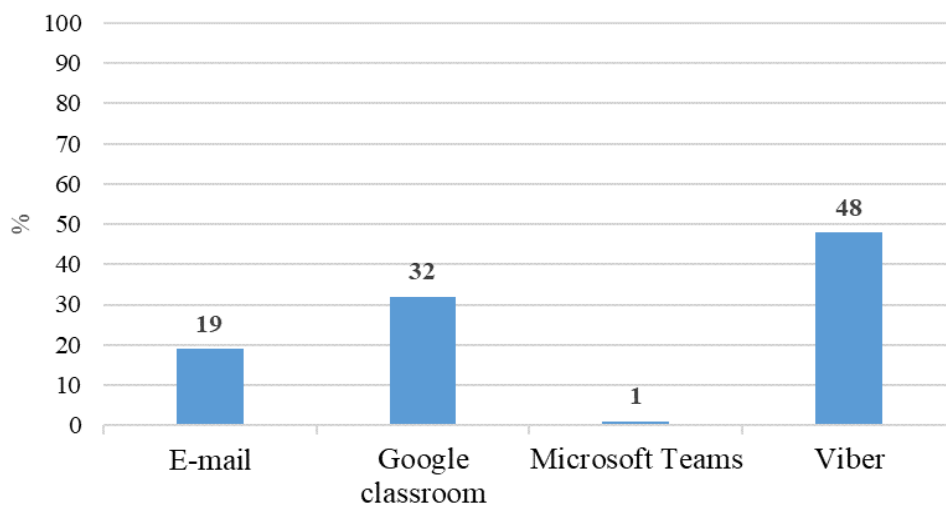
У фокус-групном интервјуу добили смо следеће одговоре од родитеља, који потврђују горе наведене квалитативне резултате:

Били су подељени по групама. Тако су наизменично имали часове у току дана. Били су скраћени часови, по пола сата и мењао им се распоред у зависности од смене коју иду те недеље (мајка ученика 4. разреда).

Имали су све предмете у школи, чини ми се, само што су били скраћени часови. Радили су као и обично, обрађивали су садржаје и вежбали у школи (отац ученице 4. разреда).

Имали смо и на платформама неке задатке, то је углавном било нешто додатно, ко жели да вежба или коме је било потребно да више напредује. Моје дете је тада било први разред, учитељица се стварно трудила да што више са њима на часовима уради (мајка ученика 3. разреда).

Графикон 12. Веб-платформе и веб-алати коришћени од стране наставника током комбиноване наставе – родитељи (%)



Материјале за рад код куће (наставу на даљину) наставник је најчешће слао користећи:

На основу одговора родитеља (графикон 12) сазнајемо да је наставник најчешће слао материјале путем Вибера (скоро половина), Гугл учионице (трећина), имејла (петина) и Мајкрософт Тимса (1 одговор). Иако су родитељи имали опцију *друго*, односно да допишу веб-платформу или алат који није наведен у упитнику, таквих одговора није било.

Одговори које смо добили у фокус-групном интервјуу, добрим делом се поклапају са квантитативним подацима из графикана 12, с тим што се спомиње још један веб-алат, који није наведен у подацима које смо добили анализом упитника.

Вибер углавном, то је некако било најлакше за комуникацију. Када на пример дете не дође у школу, учитељица слика нечију свеску и пошаље нам, после се ми међусобно размењујемо. Често је слала на тај начин и неке клипове, када треба нешто да се направи из ликовног на пример, нека честитка или слично, пошто су имали само један час недељно ликовног чини ми се... (мајка ученице 4. разреда).

Имали смо отворене Гугл учионице, али мени је то било компликовано... Нама је учитељица стално слала преко Вибера, моја ћерка често није стизала да препише све са табле, па нам она слика таблу и ми код куће радимо (мајка ученице 3. разреда, осетљива група).

Наша учитељица је користила Клас Дођо, ако се тако правилно изговара... Мислим да је то био договор на нивоу школе... Ту је постављала садржаје за рад код куће, али и пуно неких занимљивости које су ученици могли додатно да прочитају или погледају (мајка ученице 4. разреда).

Код нас је учитељица комбиновала Вибер и Гугл учионицу. Преко Вибера нам је слала неке опште информације и краће клипове, док је на Гугл учионицу качила неке часове, који су били снимани за ТВ... Али углавном Вибер, да... (мајка ученице 4. разреда).

Табела 15. Кућни услови ученика за рад и учење – родитељи (%)

	Да	Не
Своју собу	79	21
Радни сто	97	3
Мирно место за учење	92	8
Рачунар (таблет, нетбук...)	88	12
Интернет	99	1
Телевизор	97	3

Да ли Ваше дете у кући има нешто од наведеног?

Што се тиче ресурса којима деца располажу можемо уочити да већина деце, судећи на основу одговора родитеља (табела 15), има одличне услове за учење. Готово сви ученици, према речима родитеља, поседују интернет, као и радни сто, телевизор и мирно место за учење, док је нешто мањи проценат оних који имају своју собу и свој рачунар.

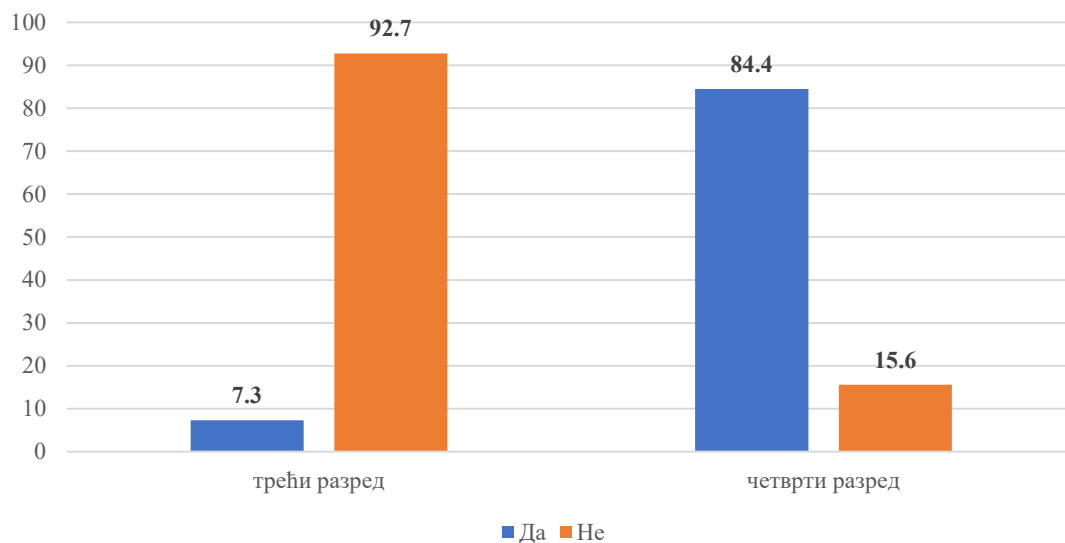
Одговори добијени у фокус-групном интервјуу потврђују наведене квантитативне резултате, с тим што овде уочавамо да ученици углавном деле рачунар са осталим члановима породице.

Има своју собу и може на миру да учи. Рачунар делимо сви у кући, нема баш свој компјутер, јер мислимо да му није потребан, још увек (мајка ученика 3. разреда).

Моја деца деле собу у којој уче, ту имају свој компјутер, а различита су смена у школи, тако да обоје имају време када могу на миру да уче и не сметају један другом. Интернет се подразумева, без тога се код нас у кући не може (отац ученице 4. разреда).

Има собу коју дели са сестром, интернет имамо, али нам је компјутер стар, стално се нешто квари. И спор је интернет. Имамо и један телевизор у кући (мајка ученице 3. разреда, осетљива група).

Графикон 13. Обезбеђивање дигиталних уређаја од стране школе за потребе комбиноване наставе за ученике – родитељи (%)



Да ли је Ваше дете, за потребе комбиноване наставе добило од школе неки од дигиталних уређаја (таблет, лаптоп, рачунар, паметни телефон...)?

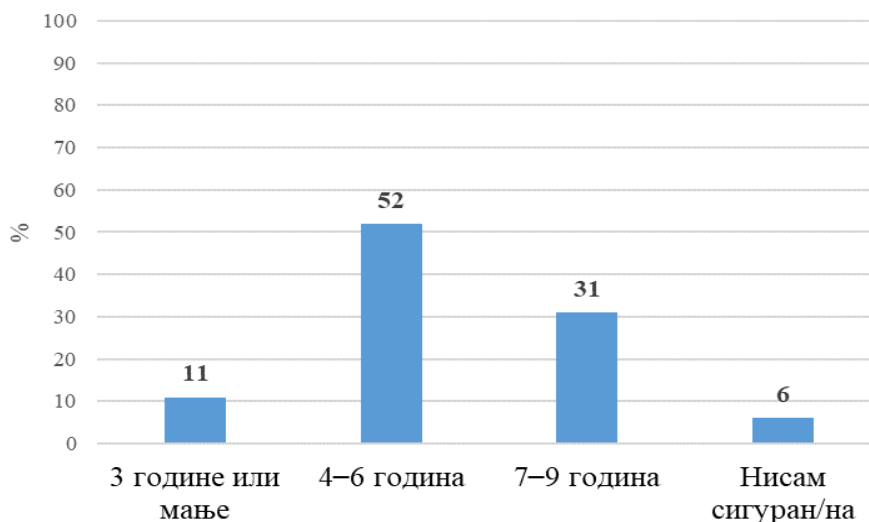
Увидом у графикон 13, уочава се изузетно велика разлика између ученика трећег и четвртог разреда у погледу техничке подршке (дигитални уређаји) које су добили од школе током реализације комбиноване наставе. Тако на пример, далеко више ученика четвртог разреда је за потребе комбиноване наставе од школе добило дигиталне уређаје, док је то случај са сваким седмим учеником трећег разреда.

Квалитативни резултати добијени фокус-групним интервјуом потврђују исте одговоре које смо добили и од наставника. Подсетићемо да је градска власт донела одлуку да се ученицима првог и другог разреда обезбеде штампани уџбеници, а ученицима који су кретали у трећи и четврти разред обезбедили су таблете, што је наишло на осуде од стране родитеља.

Само је једна генерација добила те године таблете. Било је приче да ће и остали, али ништа од тога. Моје дете је добило (мајка ученице 4. разреда).

Моје дете није добило и то је стварно срамота. Шта ако ја немам услове код куће да пратимо наставу на даљину? Не знам по ком принципу су одређивали ко ће то добити... Ма чисто прање пара (мајка ученице 3. разреда).

Графикон 14. Узраст када је дете први пут приступило интернету – родитељи (%)



Колико година је Ваше дете имало када је први пут приступило интернету?

Више од половине деце је први пут приступило интернету у узрасту од 4 до 6 година, трећина у узрасту од 7 до 9 година, а свако десето дете приступило је интернету када је имало 3 или мање година, док мали број родитеља не може са сигурношћу да тврди када је то било. Дакле, скоро трећина ученика сусрела се са интернетом тек након поласка у школу, односно, током нижих разреда основне школе, што није безначајно у контексту проблема којим се бави овај рад.

Квалитативним подацима из фокус-групног интервјуа сазнајемо и да су ученици дигиталне уређаје пре поласка у школу користили углавном у забавне сврхе.

Па мој син је већ са 4 године знао да уђе у Јутјуб и пусти неки цртани или песму. Искрено, ја сам ту крива јер сам често остајала сама са њим и како би га умирила, пуштала сам му цртаће на телефону, да бих могла нешто по кући да завршим и тако се он „навучао“ на телефон и интернет (мајка ученика 3. разреда).

Па ја мислим тако око пете године да је знала сама да пусти неки клип на таблету или телефону. Није баш знала да укуца шта жели, али кад јој изађу неки видеи, она је знала да пусти (мајка ученице 4. разреда).

Табела 16. Учесталост коришћења дигиталних уређаја када дете није у школи – родитељи (%)

	Никада	Ретко	Барем једном месечно	Барем једном недељно	Сваки или скоро сваки дан	Више пута дневно
Десктоп рачунар	55	27	5	2	10	1
Лаптоп рачунар	40	40	7	10	3	0
Таблет	33	38	12	10	5	2
Паметни телефон	5	18	18	10	24	25
Телевизор са приступом интернету	22	19	12	14	18	15

Колико често Ваше дете користи неки од дигиталних уређаја када није у школи?

На основу одговора родитеља (табела 16) може се установити учесталост коришћења дигиталних уређаја деце када нису у школи. Уочава се да око половине ученика најчешће користи (сажете категорије одговора *сваки или скоро сваки дан* и *више пута дневно*) паметни телефон, а око трећина телевизор са приступом интернету. Остале дигиталне уређаје (десктоп рачунар, лаптоп рачунар, таблет) користе у знатно мањој мери.

Одговори родитеља у фокус-групном интервјуу говоре нам о томе да деца када нису у школи, најчешће користе уређаје који су једноставни и лако доступни за употребу.

Па телефон, сви у кући то највише користимо. Увек је при руци, за час се нешто потражи на интернету. Тако и деца, да могу спавала би са њим. Али признаћете, данас је незамисливо бити без телефона (отац ученика 4. разреда).

Ја својој деци често пуштам цртаће или едукативне филмове на ТВ-у, телефон му ретко дајем да гледа, јер се једно време био навикао, толико да се скроз искриви и превише приближи телефон очима. Сада смо то смањили и углавном гледа Јутјуб на телевизору (мајка ученика 4. разреда).

5.3.2. Изазови родитеља током комбиноване наставе

У наредном одељку приказани су изазови различите природе (техничке, психолошке, социјалне, здравствене и организационе природе, дигиталне компетенције) са којима су се сусретали родитељи и њихова деца.

Табела 17. Прилагођеност комбиноване наставе образовним потребама ученика – родитељи (%)

	Уопште се не слажем	Не слажем се	Нисам сигуран(а)	Слажем се	У потпуности се слажем
Комбинована настава је била прилагођена ученицима млађих разреда.	16	31	27	21	5
Садржаји које је учитељ слао били су прилагођени способностима мог детета.	2	10	15	53	20
Комбинована настава је "нужно зло" у ванредним околностима, као што је пандемија коронавируса.	6	10	9	33	42
Деца су могла да напредују својим темпом захваљујући оваквом моделу наставе.	35	33	21	8	3
Градиво је било сажето, учитељи су имали проблем са временом које су проводили у школи.	4	14	16	46	20

У којој мери се слажете са следећим тврдњама?

Највећи број родитеља се слаже (сумиране категорије одговора *слажем се* и *у потпуности се слажем*) да су били знатно више ангажовани око пружања подршке детету у вези са школским обавезама него иначе. Следи три четвртине њих који се слажу да је комбинована настава „нужно зло” у ванредним околностима, као што је пандемија коронавируса, а велики проценат родитеља сматра да су садржаји које је наставник слао били прилагођени способностима њиховог детета (сваки четврти није сигуран). Две трећине испитаника сматра да је градиво било сажето у време комбиноване наставе.

Са друге стране, две трећине родитеља се не слаже (сумиране категорије одговора *уопште се не слажем* и *не слажем се*) да су деца могла да напредују својим темпом захваљујући оваквом моделу наставе (петина није сигурна), док половина не сматра да је комбинована настава била прилагођена ученицима млађих разреда.

Нешто другачије одговоре добили смо у фокус-групном интервјуу, где поједини родитељи комбиновану наставу виде као добро решење које се могло наћи у таквим условима, каква је пандемија коронавируса. Са друге стране, родитељи су истицали да комбинована настава није прилагођена деци млађег узраста због дигиталне неписмености ученика, али и због недостатка могућности пружања подршке од стране чланова породице.

Не мислим да је нужно зло, то је можда било најбоље решење у тим условима... Ипак су деца ишла у школу и имала какве-такве обавезе и радне навике... Кад се сетим како је било када је све било онлајн и затворено... Комбинована настава је још и супер (мајка ученика 3. разреда).

Не знам како очекују од детета који је први разред да зна само да уђе на неку платформу и отвори неки задатак... Ми смо морали све то да радимо... Моје дете је радило задатке које су имали у школи, а супруг и ја, понекад и старији брат, смо морали да пратимо те онлајн задатке, тако да је то изгледало као да смо и ми ишли у школу. Није то било тако често и сваки дан, али опет сте под притиском да ли ћете све стићи да испратите (мајка ученице 3. разреда).

Мом детету је била потребна помоћ учитељице, јер она зна више од мене како да му помогне. А они су мало били у школи. Нисам задовољна како је напредовала (мајка ученице 3. разреда, осетљива група).

Табела 18. Негативне стране комбиноване наставе – родитељи (%)

	Нимало	Мало	Осредње	Много
Недостатак социјалне интеракције са вршњацима	6	10	22	62
Дуго седење испред екрана (ТВ-а, рачунара, таблета...)	4	14	31	51
Недостатак дигиталних вештина наставника	38	23	29	10
Недостатак дигиталних вештина родитеља	39	18	33	10
Недостатак дигиталних вештина ученика	19	22	38	21
Школска организација времена код комбиноване наставе (скраћени часови, мењање смена, распореда часова, краћи боравак у школи...)	8	21	20	51
Недовољно техничке подршке за децу и родитеље (дигитални уређаји, интернет мрежа...)	11	26	29	34

У којој су мери су, по Вашем мишљењу, следеће околности НЕГАТИВНО допринеле реализацији комбиноване наставе?

Као факторе који су негативно утицали у великој мери, може се рећи да је око две трећине родитеља апострофирало недостатак социјалне интеракције са вршњацима, следи половина њих који истичу дуго седење испред екрана и школску организацију времена код комбиноване наставе (табела 18). Трећина родитеља истиче недовољно техничке подршке за децу и родитеље, а петина недостатак дигиталних вештина ученика (сваки четврти наводи да је у питању осредњи утицај).

Као факторе који нимало нису утицали на реализацију комбиноване наставе родитељи су истакли недостатак дигиталних вештина наставника и родитеља (сваки четврти испитаник).

У фокус-групном интервјуу добили смо одговоре који говоре најчешће о осећају изолованости деце у том периоду, али и о проблемима око организације властитог времена родитеља и скраћеног боравак деце у школи.

Ја бих рекао да је највећи недостатак то што су били раздвојени и нису се виђали... Имали су много ограничења у школи, они просто нису могли да прихвате ту дистанцу са другарима (отац ученице 3. разреда).

Више су времена проводили код куће, то је био период када смо се ми већ вратили на посао. Моје дете је тада више времена проводило само код куће, тако да је више користио дигиталне уређаје, што је мени јако сметало, али нисмо имали избора, он кад се загледа у таблет, ништа га друго не занима, па нам је то било сигурније него да размишљам шта може да смисли да му не би било досадно (мајка ученика 3. разреда).

Ја бих додала да смо били стално под неком тензијом, кад иде у школу која група, који распоред часова важи за коју групу, кад се завршавају часови... Морали смо да ангажујемо помоћ родбине и пријатеља око одвођења и довођења деце. Био је јако кратак боравак у школи, а у боравак је нисмо слали управо из разлога да се не би мешала са другом децом... (мајка ученице 4. разреда).

Табела 19. Степен учесталости здравствених и психолошких изазова код деце – родитељи (%)

	Нетачно	Донекле тачно	Прилично тачно	Тачно у потпуности
Дете ми се жалило на бол у леђима, очима или врату због дугог седења испред рачунара, тв-а или неког другог уређаја.	30	45	23	2
Користећи дигиталне медије, моје дете је доживело непријатности (увреде, узнемиравања, непримерене слике или поруке).	93	5	2	0
Морао/ла сам да користим алат за родитељску контролу дигиталних уређаја.	72	12	9	7

Колико често су се за време комбиноване наставе дешавале следеће ситуације?

Готово сви родитељи (табела 19) наводе да њихово дете никад није доживело непријатности користећи дигиталне медије, а изузетно мали број је врло ретко доживело. Око три четвртине родитеља није морало да користи алат за родитељску контролу дигиталних уређаја, а сваки осми је то чинио ретко, док је сваки шести родитељ томе прибегавао често или веома често. Када је реч о јављању здравствених проблема услед дугог седења испред рачунара, тв-а или неког другог уређаја, трећина родитеља наводи да се то никада није догодило, око половине ретко, док четвртина родитеља истиче да се то дешавало често или веома често.

Није ми се никад жалила на неке болове тог типа, нису они пуно ни били испред рачунара, више смо ми родитељи водили рачуна о томе. Не сећам се ни да је доживела неку непријатност. Добро, мали су још за такве ствари... (мајка ученице 3. разреда).

Табела 20. Дигиталне вештине родитеља, наставника и ученика – родитељи (%)

	Да	Делимично	Не
Да ли мислите да сте унапредили своје дигиталне вештине током комбиноване наставе?	78	15	7
Да ли је Ваше дете могло само да извршава задатке који су били намењени за рад путем интернета?	25	35	40
Да ли мислите да је Ваше дете развило и унапредило своје дигиталне вештине, захваљујући овом облику наставе?	74	16	10
Да ли су наставници умели да Вам пруже помоћ приликом коришћења платформи за потребе комбиноване наставе?	64	26	10

Са ДА, НЕ или ДЕЛИМИЧНО одговорите на следећа питања:

Око три четвртине родитеља сматра да је њихово дете развило и унапредило своје дигиталне вештине захваљујући комбинованом моделу наставе, а већина родитеља (78%) сматра да су унапредили и личне дигиталне вештине (табела 20). Такође, сваки четврти родитељ наводи да њихово дете није могло самостално да извршава задатке који су били намењени за рад путем интернета, док трећина није сигурна. Око две трећине родитеља сматра

да су наставници умели да им пруже помоћ око коришћења дигиталних платформи за потребе комбиноване наставе.

Квалитативни резултати говоре о томе да су родитељи развили своје дигиталне вештине још током периода онлајн наставе, али и да су наставници пружали помоћ и подршку око коришћења дигиталних платформи када је то било потребно. Како родитељи истичу, деца су уз њих напредовала у погледу развијања дигиталних вештина.

Па добро снашли смо се, научили смо све што треба још кад је била онлајн настава. Није ништа тешко, само је око организације тешко, то је као да ми идемо у школу, све се нама шаље, ми подсећамо децу на њихове обавезе... (мајка ученице 4. разреда).

Моје дете није могло само да ради задатке на даљину. Ја упалим рачунар, отворим шта треба да се погледа или одштампам шта треба да се уради... Али сигурно да су нешто научили током тог периода... Па ко је шта радио, ми смо стално били на телефону, или због Вибер група, или смо пратили Ес дневник, понекад смо и на тој Гугл учионици нешто радили... Ако ништа друго, бар зна да постоје све те платформе и зашта служе.

Ма какви су могли сами да прате на даљину... Па моје дете не зна да отвори интернет, а не да укуца шифру и адресу, шта је већ требало... Ма и ја сам пар пута губила ту шифру, али добро, школа и учитељица су излазиле увек у сусрет... Још имам троје деце, за свако дете нека посебна шифра и адреса... Али добро, морам да кажем да сам се извештила... (смех) (мајка ученице 4. разреда).

Табела 21. Самопроцена дигиталних вештина – родитељи (%)

	Нетачно	Донекле тачно	Прилично тачно	Тачно у потпуности
Знам више о дигиталним уређајима и интернету од свог детета.	8	24	26	42
Задовољан/на сам својим дигиталним вештинама.	1	25	41	33
Имам потребу за додатним стицањем дигиталних вештина.	22	34	24	20
Знао/ла сам да користим платформе и програме који су били потребни за реализацију комбиноване наставе	6	37	17	40

У којој мери су тачне наведене тврдње?

Да зна више о дигиталним уређајима и интернету од свог детета наводи две трећине родитеља (сваки четврти је одговорио тачно у потпуности, а четвртина прилично тачно). Око три четвртине испитаника је задовољно својим дигиталним вештинама (сумиране категорије одговора *прилично тачно* и *тачно у потпуности*). Више од половине родитеља наводи да је знало да користи платформе за реализацију комбиноване наставе. Имајући у виду самопроцену дигиталних вештина, делује контрадикторан налаз који говори да сваки осми родитељ има потребу за додатним стицањем дигиталних вештина (трећина донекле тачно, четвртина прилично тачно и петина тачно у потпуности).

У интервјуу који смо спровели са родитељима, најчешће се извештавало о недовољно развијеној дигиталној писмености деце, али и напредовању родитеља током наставе у дигиталном окружењу. Родитељи такође сматрају да уколико се неки од облика наставе потпомогнутом дигиталним технологијама буде увео у редовне околности, биће потребно стицање додатних дигиталних компетенција.

Ма шта они знају у том узрасту... Да упале компјутер и уђу на јутјуб или пусте игрицу да играју... Ја не знам да ли они стварно очекују од детета који је први/други разред да може само да уради задатке у неком програму или покрене апликацију (отац ученика 3. разреда).

Могу Вам рећи, доста смо ми научили за то време, али увек може још да се учи...Ако крене да се развија онлајн настава у нормалним околностима, биће нам потребно још да учимо... (мајка ученика 4. разреда).

5.3.3. Добре стране комбиноване наставе

Након бројних изазова са којима су се родитељи суочавали, приказаћемо (у табели 22) и како опажају позитиван допринос комбиноване наставе током „друге пандемијске школске године”.

Табела 22. Позитиван допринос комбиноване наставе – родитељи (%)

	Уопште се не слажем	Не слажем се	Нисам сигуран(а)	Слажем се	У потпуности се слажем
Мотивацији ученика	44	37	14	5	0
Самосталности у проналажењу информација	30	27	22	17	4
Групном раду и сарадњи са другим ученицима	32	38	18	12	0
Развијању дигиталних компетенција свих актера у образовању (наставника, родитеља, ученика)	20	23	21	30	6
Школском постигнућу ученика	34	37	21	7	1

Примена комбиноване наставе за ученике млађих разреда основне школе ПОЗИТИВНО доприноси:

Као факторе који позитивно доприносе примени комбиноване наставе (сажете категорије одговора *слажем се* и *у потпуности се слажем*) када су у питању ученици млађих разреда основне школе, издваја се само развијање дигиталних компетенција свих актера у образовању (наставника, родитеља, ученика) што сматра трећина родитеља. Стиче се утисак да је већина побројаних фактора негативно вреднована, тачније процењена као да не доприноси позитивно примени комбиноване наставе. Наиме, сваки осми родитељ се негативно изјаснио (сажете категорије одговора *уопште се не слажем* и *не слажем се*) у вези са тим да комбинована настава позитивно доприноси мотивацији деце, сваки седми родитељ у вези са групним радом и сарадњи са другим ученицима, школском постигнућу ученика и самосталности у проналажењу информација.

Најзначајнији одговори родитеља из фокус-групног интервјуа потврђују квантитативне податке из табеле 22. Родитељи сматрају да су након комбиноване наставе главни актери образовно-васпитног процеса развили своје дигиталне вештине, али и да групни рад није био практикован због препоруке да се физички контакти и окупљања сведу на најмању могућу меру.

Дефинитивно смо сви учили током онлајн и комбиноване наставе, и деца су хтела-нехтела, научила по нешто (мајка ученице 4. разреда).

Није овде било неког групног рада, деца су избегавала физичке контакте и онда нас учитељица није тиме оптерећивала, нарочито што они нису могли сами да раде на неком на

пример пројекту или тако нешто... То је био период када су они тек кренули у школу, нису се деца ни упознала како треба... (отац ученика 3. разреда).

5.3.4. Организација времена родитеља и мотивација ученика за учење


Табела 23. Организација родитеља и мотивација ученика током комбиноване наставе – родитељи (%)


	Уопште се не слажем	Не слажем се	Нисам сигуран(а)	Слажем се	У потпуности се слажем
Класични облик наставе је прилагођенији потребама деце млађег узраста.	4	7	8	23	58
Дете сам морао/ла често да подсећам на његове обавезе и рад од куће.	2	9	4	49	36
Учитељи су мотивисали децу тако што су вредновали све активности које су реализоване на даљину	10	10	6	20	54
Тешко је било ускладити пословне и личне обавезе будући да сам био/ла знатно више ангажован/а око пружања подршке детету у вези са школским обавезама него иначе.	3	11	8	41	37


Изразите степен слагања са следећим тврдњама:

Већина родитеља сматра (сумиране категорије одговора *слажем се* и *у потпуности се слажем*) да је класичан облик наставе прилагођенији потребама деце млађег узраста, при чему треба истаћи да се чак скоро 60% родитеља у потпуности слаже са наведеном констатацијом. Такође, највећи број испитаника наводи да је дете морало често да подсећа на његове обавезе и рад од куће (трећина се у потпуности слаже са тим, а половина се слаже). Три четвртине родитеља се слаже са тим да је мотивацији ученика допринело вредновање свих активности које су реализоване на даљину од стране наставника (табела 23).

У фокус-групном интервјуу родитељи су показивали негативан став према комбинованој настави за ученике млађег узраста и наводили да деца нису била мотивисана и ангажована у великој мери када је реч о активностима на некој од платформи.

 *Комбинована настава по мом мишљењу, није уопште за основну школу, а камоли за млађе основце. Они не могу да буду мотивисани за нешто што не знају да користе (мајка ученице 4. разреда).*

 *Па мој син није имао представу о томе шта треба да ради кад дође кући. То је било конфузно за њих, прво уради домаћи, па онда палимо компјутер да погледамо неки час или нешто урадимо ако треба... Учитељица је била врло толерантана у том периоду, мислим и сада је... Па шта ће и они, и њих је све ово задесило, као и нас и децу... (мајка ученика 3. разреда).*

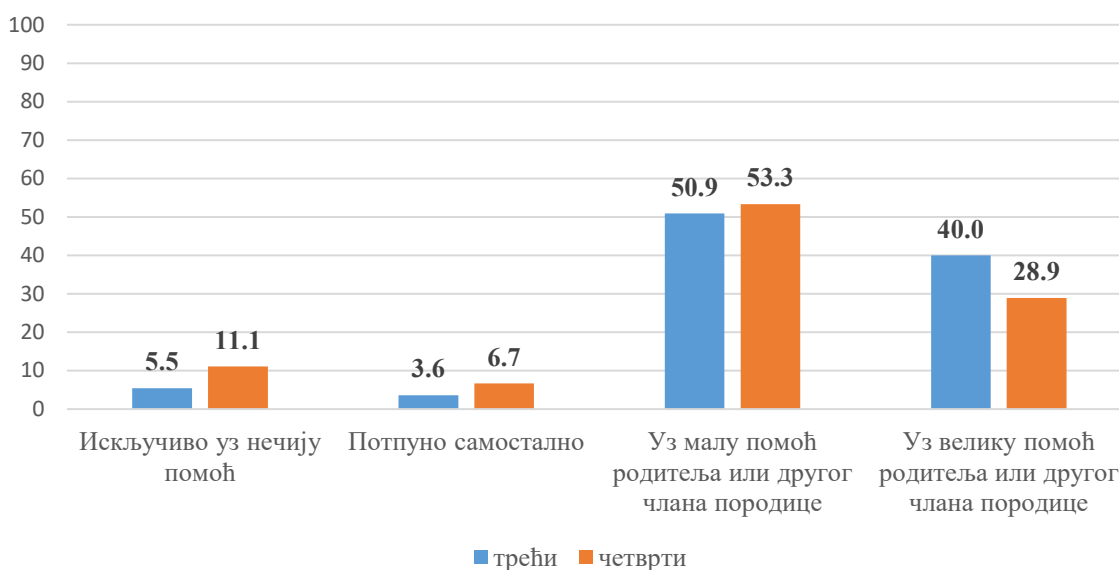
 *Наша учитељица се трудила да вреднује све што су деца радила, нису то увек биле оцене, биле су и усмене похвале, дипломе, а једном је чак и целом разреду представљала најбоље урађене видео записе које су деца снимала. Деца су била тада новинари, а ми смо били гости*

у њиховим емисијама, тако нешто је било чини ми се... Е то њима значи, када и њихови другари виде шта су они радили (мајка ученице 4. разреда).

5.3.5. Подршка детету у учењу и комуникација са учитељем

У оквиру последње теме приказане су процене родитеља о количини подршке која је била потребна њиховој деци током реализације комбиноване наставе, али и о квалитету комуникације са учитељем у то време.

Графикон 15. Процена потребне подршке ученицима током трајања комбиноване наставе – родитељи (%)



Своје школске обавезе Ваше дете је током комбиноване наставе:

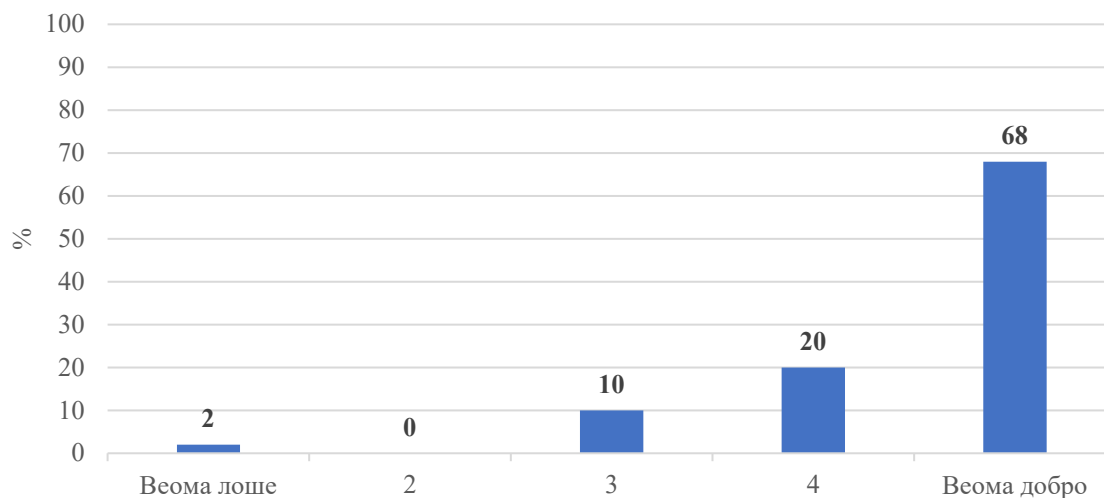
Више од половине ученика оба разреда је током комбиноване наставе своје школске обавезе испуњавало уз малу помоћ родитеља или другог члана породице. Нешто мањи број деце – сваки четврти, чинио је то уз велику помоћ родитеља или другог члана породице у трећем разреду, а око трећина у четвртном разреду. Само пет ученика трећег разреда је искључиво уз нечију помоћ завршавало школске обавезе, док је таквих 10 у четвртном разреду. Потпуно самостално, школске обавезе извршава изузетно мали број ученика трећег и четвртог разреда (графикон 15).

У већој мери, подршка је била потребна деци из социјално осетљивих група, односно деци која иначе раде по неком од индивидуалних програма, о чему извештавају родитељи у фокус-групном интервјуу.

Па помагали смо доста сви у кући. И супруг и ја и старији брат. Било је њима тешко да сами прате тај део наставе који се одвијао на даљину (мајка ученика 4. разреда).

Моје дете је радило по посебном програму, тако да смо ми доста морали код куће да радимо са њом, а тек тај део са онлајн наставом, то смо само понекад успевали да одрадимо... Мислим, није имало смисла да ја седнем и урадим те задатке, тако да сам се ја договорила са учитељицом да се форсирамо на ово што се ради у школи, како би могли да напредујемо колико-толико (мајка ученика 3. разреда, осетљива група).

Графикон 16. Процена квалитета комуникације са наставником током комбиноване наставе – родитељи (%)



На скали од 1 до 5 процените своју комуникацију са наставником за време комбиноване наставе.

Родитељи су на скали од 1 до 5 проценили квалитет комуникације са наставником током комбиноване наставе, при чему 1 значи веома лоше, а 5 веома добро. Увидом у графикон 16, може се констатовати да две трећине испитаника квалитет комуникације оцењује највишом оценом, петина оценом 4, а сваки десети оценом 3. Занемарљив број родитеља је комуникацију оценило најнижим оценама (1 и 2).

На основу одговора родитеља који су учествовали у фокус-групном интервјуу, видимо да родитељи поштују и цене труд наставника, који су морали да уложе како би се деци, али и родитељима, новонастала ситуација што више олакшала.

Свака њима част, како су се и они снашли у свему томе... Ја знам колико се наша учитељица трудила да нас што више упути у све те новине око онлајн и комбиноване наставе... Увек је имала разумевања и трудила се да у том читавом хаосу, увек да јасне инструкције и смернице како би деца напредовала... (мајка ученице 4. разреда).

Табела 24. Подршка наставника током коришћења дигиталних платформи – родитељи (%)

	Да	Делимично	Не
Да ли сте могли, када год је било потребе, да се обратите учитељу за помоћ око коришћења дигиталних платформи?	78	15	7

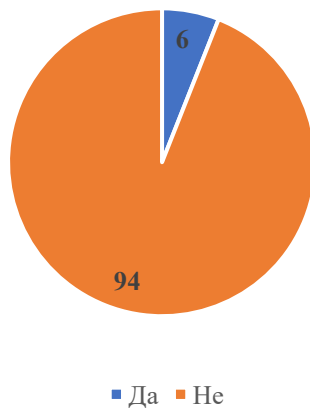
Око три четвртине родитеља истакло је да је могло да се обрати наставнику кад год је било потребе за помоћ у коришћењу дигиталних платформи. Из квантитативних (табела 24), али и квалитативних података добијеним кроз фокус-групни интервју, сазнајемо да су наставници били доступни родитељима у пружању помоћи око реализације наставе на даљину.

Ја сам често губила те шифре за Гугл учионицу, па ми је учитељица пар пута слала нове шифре. Често нам је и на Вибер групи објашњавала како да поставимо неки материјал који деца ураде, а ми потом сликамо (мајка ученице 3. разреда).

Десило се на пример, да један родитељ није знао како да инталира онај таблет што су деца добила од града... Учитељица је са њим комуницирала свакодневно како би решили тај

проблем, а на крају је узела тај таблет и она урадила инсталацију. Тако да стварно нам је излазила у сусрет што се тога тиче (мајка ученице 4. разреда).

Графикон 17. Ставови за увођење комбиноване наставе у редовну школску праксу – родитељи (%)





Да ли бисте волели да се комбинована настава уведе у школску праксу и у регуларним околностима?


Родитељи су готово једногласни у ставу да не би волели да се комбинована настава уведе у школску праксу и у регуларним околностима. Занимљиво је било испитати по чему се ови родитељи разликују. Будући да није било услова за примену хи-квадрата (више од 20% ћелија имало је мање од 5 одговора, а број ступњева слободе био је већи од један), кростабулацијама смо дошли до закључка да је било више оних родитеља који су користили рачунар/интернет на послу и не би волели би да се комбинована настава уведе у школску праксу (њих 80%). Такође, иако је већина родитеља своју комуникацију са наставником у време комбиноване наставе током пандемије оценила највишом оценом, такви родитељи (65%) ипак сматрају да комбинована настава не треба да се уведе у школску праксу. Међу родитељима који су знали да користе веб-платформе и програме за потребе комбиноване наставе, највише је било оних (више од половине) који су против увођења овог модела наставе у редовне школске околности. Истог става били су родитељи (скоро половина) који сматрају да њихова деца нису унапредила дигиталне вештине током овог модела наставе у пандемијским условима, а исто толико је било родитеља који су изјавили да су њихова деца испуњавала своје обавезе у „другој пандемијској школској години” уз малу помоћ родитеља или другог члана породице.

Са друге стране, издвојили смо и родитеље који би волели да се комбинована настава уведе у редовну школску праксу. Такви родитељи ($f = 5$) сматрали су да је њихово дете унапредило своје дигиталне вештине током овог модела наставе. Такође, било је и оних родитеља са позитивним ставом према увођењу комбиноване наставе и након пандемије ($f = 4$), који су сматрали да њихово дете није морало више да учи у овом периоду него иначе, али и оних који су изјавили да је њихово дете могло самостално да ради на задацима путем интернета ($f = 5$).

Родитељи у фокус-групном интервјуу као најчешће разлоге за негативан став према примени комбиноване наставе и у редовним околностима, наводе то што се деца много ослањају на родитеље и чет-групе за комуникацију, преко којих учитељи константно обавештавају родитеље о дејим обавезама, чиме се нарушава развијање самосталности и одговорности код деце. Такође, као један од разлога оних који су били против увођења комбиноване наставе, било је и одсуство тренутне повратне информације у процесу учења током комбиноване наставе. Само један родитељ је навео да би волео да се из комбиноване наставе као пример добре праксе у регуларну наставу уведе мањи број деце у одељењу.

 *Ја сам против. Сви смо чланови бар десет Вибер група и ово више није постало нормално. Где је нестало оно када смо ми ишли у школу? Учитељ каже шта треба да се уради, научи, понесе за следећи час... Ученици запишу, пренесу родитељима... Ко ће да испрати све ове силне поруке и информације... Деца су постала тотално несамостална... Али нису толико ни она крива... Ускоро неће ни бити учитеља, све ће моћи на интернету и преко интернета да уче... Шта нас тек чека, Боже сачувај... (мајка ученика 3. разреда).*

 *Дефинитивно не. Има толико недостатака. Деци треба ауторитет, неко ко ће да их води кроз читав тај процес, неко кога ће моћи да питају све што их занима и не разумеју у том тренутку, а ко је стручан да им то објасни како треба... (мајка ученице 3. разреда).*

 *Нисам баиш за то да се потпуно уведе, али оно што је било добро у том моделу, требало би „пребацити” и у традиционалну наставу, а то је мањи број ученика. Мислим да тако свако дете може више да напредује, а и учитељима би било лакше (мајка ученика 4. разреда).*


5.3.6. Највећи изазови и додатни коментари родитеља


На крају упитника, родитељи су имали прилику да у форми дужег текстуалног одговора, дају своје мишљење на наредна два питања, чији су одговори представљени и категорисани тематском анализом садржаја.


Шта је, по Вашем мишљењу, највећи изазов у реализовању комбиноване наставе у млађем школском узрасту?


Од укупно 100 испитаника, на ово питање је одговорило њих 65. Поједини одговори су били непрецизни, уопштени, па нису категорисани.


Међу најчесталим одговорима ($f = 18$) су они који указују на неопходност да се деца науче одговорности у погледу извршавања школских обавеза. Наиме, многи ученици током комбиноване наставе нису били мотивисани за обавезе које се односе на онлајн активности и овакву врсту наставе схватили су неозбиљно, те је било потребно додатно их подстицати за учење и рад. Поред тога, родитељи истичу проблеме са пажњом и концентрацијом ученика. Неки од типичних одговора који илуструју наведено су:


 *Учење само по себи, стицање знања;*

 *Проблем је био да се дете пребаца из стварног у виртуелни свет, да схвати да настава може да се одвија и употребом дигиталних медија, а да притом његова пажња буде усмерена на наставне садржаје, а не само на игрице и клипове;*

 *Заинтересовати дете за материју коју треба да савлада, задржати му пажњу и указати на значај стицања нових знања;*

 *Изазов је научити дете да извршава своје обавезе на време, углавном смо ми терали дете да ради, он није имао на уму да има обавезе. Ипак мислим да би били много више одговорнији и организованији да су радили по традиционалном плану, али такве су биле околности;*

 *Научити га да извршава своје школске обавезе на време. И покушавати да му се објасни да и ако је ван наставе школске обавезе морају да се извршавају;*

 *Подстицати га да сваки дан обави онлајн дужности што му је учитељица послала.*

Такође, велики изазов у реализовању комбиноване наставе ($f = 13$) је изузетна ангажованост и оптерећеност родитеља који сматрају да су имали велике проблеме у организацији властитог времена, што су се огледали у неусклађености између њиховог радног времена и боравка детета у школи, што је утицало и на пружање подршке деци у учењу:

Научити га да пише, рачуна, чита, заменила сам учитељицу;

Највећи изазов је дати отказ и бити детету учитељица код куће;

Највећи изазов за родитеље је остати нормалан;

Недовољно времена да се родитељи посвете детету ако дете чува бака или дека, они не знају ништа да му помогну око дигиталног уређаја. А само не зна у том узрасту да се снађе;

Време које родитељ мора да одвоји да би се реализовала настава;

Усклађивање пословних обавеза са родитељским током трајања комбиноване наставе, нпр.останак детета кући без надзора.

Одређен број родитеља ($f = 7$) сматра да комбинована настава није прилагођена ученицима млађих узраста, пре свега због школске организације овакве врсте наставе (скраћени часови, настава по групама у четири смене, мењање распореда часова):

Није потребна за млађе узрасте до 4. разреда, ни скраћени часови нису добри, а четири смене у првом разреду основне школе су тек посебна тема за разговор;

Моје дете није знало кад које недеље иде у школу, групе су се смењивале на недељном нивоу, али не у две, него у четири смене... Уз све то, распоред часова се такође мењао на недељном нивоу... Ја нисам могла да се снађем, а не дете;

Управо то што је у питању млађи узраст, који је недорастао изазовима које таква настава подразумева;

Петоро родитеља је става да комбинована настава остварује негативни ефекат на социјализацију и развијање комуникацијских вештина. То се најпре односи на изостанак континуиране интеракције са наставником и вршњацима у школском окружењу:

Деца морају да раде са учитељем у континуитету, у регуларном временском опсегу 45 мин. и да буду у интеракцији са вршњацима. Није нормално да деца прате наставу онлајн. Одсутни су и немају нормалан вид комуникације са било ким. Социјализација катастрофа. Нашем детету су ограничени уређаји, бави се спортом, језицима и дружи што више са децом;

Највећи изазов је не уништити социјализацију деце, не усмерити их још више на виртуелни свет.

Комбинована настава је кренула у првом разреду, моје дете није знало са ким је у одељењу, деца су била прилично удаљена.

Школа је била и остаће по мени најбоље место за учење, усавршавање, дружење, стицање знања из свих предмета.

Још један од изазова ($f = 5$) се односио на осамостаљивање деце, која нису способна да сама раде, нарочито у периоду када тек почиње њихово формално образовање:

Постоји изазов звани научити дете да самостално учи, тачније само док родитељ ради, што по мени није исправно. Не видим добар изазов у томе;

Да у првом разреду не буде на почетку много онлајн домаћих задатака док се деца дигитално не осамостале;

Прилагођавање да дете може самостално, а са разумевањем да је похађа.

Родитељи у својим одговорима истичу и изазове психолошке и здравствене природе односно сматрају да су током пандемије превише времена проводили користећи дигиталне уређаје ($f = 2$). Висок ниво стреса и тензије услед неизвесности која је била условљена здравственом кризом, према речима родитеља ($f = 2$), представљао је велики изазов у реализацији комбиноване наставе. Другачији начин рада такође је негативно утицао на ученике са посебним потребама ($f = 1$):

Проблем је био предуго коришћење дигиталних уређаја и током онлајн и током комбиноване наставе. Сви смо по цео дан „буљили“ у телефоне и компјутере, гледали на сат да не закснимо са роковима, ја сам хтела да полудим;

Највећи изазов је био то што је већина родитеља а и деце била уплашена корона вирусом тако да и настава која се одржавала реметила је мир, рад и сталоженост. Сви смо били под тензијом и стресом што је утицало и на децу и њихов рад;

Изазов су деца која имају посебне потребе и потешкоће у учењу. Имам двоје деце, једно потпуно самостално које једнако добро учи у свим условима и једно које тешко учи у различитим, промењеним условима. Тако да зависи све од много фактора.

Родитељи као изазове наводе високе захтеве за наставнике, упознавање нових техника и начина долажења до знања, као и недовољно развијене дигиталне компетенције наставника које су утицале на сам квалитет наставе ($f = 4$):

Највећи изазов је на учитељу, који мора све да усклади да деца савладају градиво;

Упознавање нових техника учења и начина долажења до сазнања;

Знање учитеља о дигиталним уређајима и интернет вештинама није на завидном нивоу. Углавном се дешавало да учитељица шаље лошу фотографију ручно написаних задатака на папиру или исто тако лошу фотографију екрана на монитору. Морате признати да неке бабе знају да ураде скриншот или да направе оштру фотографију и то да пошаљу, а не млада тек дошла учитељица са факултета. Причамо о том нивоу знања.

Да ли бисте желели нешто да додате у вези са овом темом (Комбинована настава у млађим разредима основне школе током пандемије корона вируса)?

Од укупно 100 испитаника, на ово питање је одговорило њих 45. Одговори се могу категорисати као позитивни и негативни.

Преовлађују негативни коментари родитеља, у првом реду оних који сматрају да комбинована настава није прилагођена ученицима млађег узраста и да је није требало уводити ($f = 25$), најчешће због смањене интеракције са вршњацима и наставником:

Ако има икаквих шанси, НЕ УВОДИТЕ наставу на даљину посебно за децу млађих разреда;

Мислим да за децу млађег узраста је најбоље да су у учионици са својим вршњацима и кроз непосредну наставу да стичу знања и вештине;

То је најгора ствар која је могла да нам задеси децу... Не поновило се.... Деца су нам све неписменија;

Не вратила се никада! Лоше утиче на социјално стање и образовање!;

Нисам верник, али молим Бога да се то не деси опет. Социјализација детета је добра и лепа ствар, а и уз ово „знање” учитеља што сам написао у предходном одговору је нешто што ми не улива поверење. Моје скромно мишљење да ћемо јако споро прећи са „папира и печата на дигитални потпис”.

Поједини родитељи ($f = 5$) сматрају да се комбинована настава негативно одразила на стицање радних навика и напредовање ученика, наводећи да деца нису свесна својих обавеза у онлајн окружењу, што није случај са редовном наставом:

За млађе разреде мислим да је погубно јер немају праву слику о обавезама које се односе на онлајн наставу;

Деца нису стекла радне навике.

Све генерације ученика обухваћене комбинованом наставом нису напредовале колико би то било могуће у редовној настави.

Троје родитеља сматра да је комбинована настава „нужно зло” и да је то најгори период за децу и родитеље, а исти толики број сматра да оваква врста наставе усмерава децу на учестало коришћење дигиталних уређаја, што је по мишљењу родитеља погубно:

Деци треба рад лицем у лице. Причамо како су деца оптерећена медијима, па сад још и док уче треба да користе дигиталне уређаје, страшно!;

Трудимо се да децу одвојимо од дигиталних уређаја, а комбинована настава их присилно везује за исте;

Није било добро организовано да би било успешно!;

Онлајн и комбинована настава су најгори период у историји образовања, и за децу и за родитеље.

Међу позитивним коментарима издвајају се: коректно функционисање с обзиром на околности ($f = 3$), а по један одговор се тиче конструктивног времена проведеног са децом код куће и могућност за рад у мањим групама, који родитељи виде као велики бенефит комбиноване наставе:

Функционисало је сасвим у реду, штета што су часови били скраћени;

Додала бих да нажалост, многи родитељи користе школу као некакву врсту „чуваонице” за децу, чак и незапослени (поготово). У минулим годинама била сам сведок разних изјава у којима се код родитеља огледао само сопствени интерес, не може да стигне јер кува ручак, не зна да објасни детету, није она учитељица итд. Ја сам јако задовољна како сам своје дете спремила за следећи разред уз помоћ учитељициних смерница. Непроцењиво ми је време које смо провеле заједно учећи и то баи у тим тренуцима када је она морала да се навикне на потпуно нову обавезу и животну етапу;

По први пут деца су имала прилику да наставу похађају у дупло мањим групама. То је био највећи бенефит, толико битан да је неутрализовао све мане комбиноване наставе.

5.4. Корелациона анализа

Корелација је техника која се користи како би се утврдила јачина везе између две променљиве. Једноставна биваријантна корелација омогућава увид у повезаност између варијабли, које се, у нашем случају, односе на став према комбинованој настави. У прилогу 2 приказана је матрица интеркорелација између варијабли укључених у корелациону анализу (видети страну 152).

Утврђена је статистички значајна, веома слаба повезаност између става према комбинованој настави и перципиране подршке МПНТР-а ($r = .198, p < .05$). Такође, утврђена је статистички значајна ниска повезаност између става према комбинованој настави и: процени успешности наставника у креирању презентација ($r = .203, p < .05$), процени наставника у развијању самосталности код ученика ($r = .297, p < .01$), организације властитог времена ученика ($r = .235, p < .05$), преоптерећености административним пословима ($r = .231, p < .05$), приступу дигиталним уређајима са приступом интернету ($r = .264, p < .01$), недостатка дигиталних вештина родитеља ($r = .244, p < .05$), недостатка дигиталних вештина ученика ($r = .211, p < .05$), недостатка техничке подршке за наставнике и ученике ($r = .296, p < .01$). Утврђена је, такође, статистички значајна умерена повезаност става према комбинованој настави и заинтересованости наставника за употребу дигиталних технологија ($r = .435, p < .01$).

Израчунавањем Пирсоновог коефицијента линеарне корелације утврђена је статистички значајна ниска повезаност између системске подршке (МПНТР) и заинтересованости наставника за употребу дигиталних технологија ($r = -.289, p < .01$). Добијене повезаности су негативне, што значи: што је подршка МПНТР-а била лошије процењена, то су наставници били незаинтересованији за употребу дигиталних технологија у настави. Такође, утврђена је статистички значајна ниска повезаност између наставничке процене организације властитог времена ученика и наставничке процене дигиталних вештина родитеља ($r = .200, p < .05$) и ученика ($r = .311, p < .01$).

Рачунањем Пирсоновог коефицијента линеарне корелације утврђена је статистички значајна ниска повезаност између приступа дигиталним уређајима и недостатка дигиталних вештина родитеља ($r = .342, p < .01$) и ученика ($r = .285, p < .01$). На исти начин је установљена статистички значајна умерена повезаност између недостатка дигиталних вештина родитеља и ученика ($r = .515, p < .01$), недостатка техничке подршке за наставнике и ученике ($r = .498, p < .01$) и заинтересованости наставника за употребу дигиталних технологија ($r = .533, p < .01$). Дакле, што су дигиталне вештине родитеља боље вредноване, то су позитивније процењене и дигиталне вештине ученика, техничка подршка и заинтересованост наставника за употребу дигиталних технологија.

На основу Пирсоновог коефицијента линеарне корелације установљена је статистички значајна умерена повезаност између недостатка дигиталних вештина ученика и недостатка техничке подршке ($r = .497, p < .01$) и заинтересованости наставника за употребу дигиталних технологија ($r = .452, p < .01$). Што су дигиталне вештине ученика афирмативније процењене, то су позитивније процењене техничка подршка и заинтересованост наставника за употребу дигиталних технологија у настави.

Такође, установљена је статистички значајна умерена повезаност између недостатка техничке подршке за наставнике и ученике и заинтересованости наставника за употребу дигиталних технологија ($r = .641, p < .01$). Дакле, што је већа техничка подршка за наставнике и ученике, то је позитивније процењена заинтересованост наставника за употребу дигиталних технологија у настави.

5.5. Регресиона анализа

Стандардна регресија се заснива на корелацији, али нам пружа софистицираније истраживање међусобних веза скупа променљивих. Помоћу регресионе анализе, у ствари, оцењујемо предиктивну моћ сваке независне променљиве, односно сазнајемо колико добро скуп променљивих предвиђа конкретан исход.

Да би се утврдио утицај предикторских варијабли које предвиђају став наставника према комбинованој настави, примењена је стандардна вишеструка регресија (све независне променљиве су истовремено унете у модел). Циљ је да утврдимо предиктивну моћ сваке независне варијабле. Требало би напоменути да пол наставника није укључен у регресиони модел, зато што је у истраживању учествовало 91% наставника женског пола.

Као и у већини других статистичких техника, неопходно је проверити испуњеност одређених претпоставки за спровођење анализе. Једна од претпоставки односи се на величину узорка према броју укључених предиктора (независних варијабли) у модел. Узорак је велики у односу на број предиктора, тако да је овај услов задовољен. Други услов за спровођење ове методе јесте одсуство мултиколинеарности (јаке везе између предикторских варијабли). Утврђено је да предикторске варијабле не корелирају међусобно високо (вредност *Tolerance* мање од 0,1). Коначан модел садржи шест независних променљивих (успешност наставника у креирању презентација, наставничка процена самосталности ученика у учењу, преоптерећеност административним пословима, приступ дигиталним уређајима са приступом интернету, наставничка процена дигиталних вештина родитеља (вероватно је да индиректно утичу, јер су у питању млађи ученици, па је учешће родитеља неопходно), заинтересованост наставника за употребу дигиталних технологија). Једна од претпоставки јесте и та да висина корелације независних варијабли са зависном буде већа од 0.3 – и она је испуњена.

Табела 25. Сумарни модел (регресија)

Модел	R	R ²	Кориговани R ²	Стандардна грешка процене
1	0.580	0.337	0.294	0.666

* R – коефицијент мултипле корелације, R² – коефицијент детерминације, Кориговани R² – кориговани коефицијент детерминације

Табела Сумарни модел показује да коефицијент мултипле корелације, када су све предикторске варијабле узете симултано у модел, износи 0.58, док коефицијент детерминације износи 0.34, што значи да 34% варијабилитета од укупног варијабилитета критеријумске варијабле можемо објаснити на основу индивидуалних разлика међу испитаницима у погледу предикторских варијабли укључених у модел.

Анализом варијансе (ANOVA) утврђено је ($F = 7.34$; $df = 10, 136$; $p < .01$; $r^2 = .35$) да комбинација предикторских варијабли статистички значајно доприноси предикцији става према комбинованој настави. Дакле, између скупа предиктора, с једне стране, и критеријумске варијабле, с друге, постоји линеарна повезаност. Постојање ове линеарне повезаности значи да одређен проценат разлика међу испитаницима у погледу става према реализацији комбиноване наставе можемо објаснити на основу тога што се они разликују у погледу предикторских варијабли укључених у модел.

Тестирано је више модела регресије, али је у прилогу 3 дат само финални модел (видети страну 154).

На основу ефеката парцијалних доприноса фактора (β коефицијенти који показују величину ефекта предикције зависне варијабле за сваки појединачни фактор) може се уочити

да предикторске варијабле *Заинтересованост наставника за употребу дигиталних технологија* ($\beta = 0.35$, $t = 3.354$, $p = .001$), *Приступ дигиталним уређајима са приступом интернету* ($\beta = -0.24$, $t = -2.657$, $p = .009$) и *Наставничка процена самосталности ученика у учењу* ($\beta = 0.21$, $t = 2.372$, $p = .020$) статистички значајно предвиђају разлике у ставу испитаника када су све предикторске варијабле заједно укључене у модел. Највећу парцијалну корелацију има варијабла *Заинтересованост наставника за употребу дигиталних технологија*.

6. ИНТЕГРАЦИЈА НАЛАЗА И ДИСКУСИЈА

У овом поглављу дат је упоредни приказ налаза који се односе на три циљне групе испитаника укључене у истраживање. Они су разматрани у светлу налаза других домаћих и страних истраживања објављених пре пандемије коронавируса или током ње. Поново напомињемо да је мало доступних истраживања која се тичу комбиноване наставе у млађим разредима основне школе, те смо, осим доступне и релевантне литературе за наш рад и овај узраст, користили и ону која се односила и на „прву школску пандемијску годину”, односно на онлајн наставу која је, поред наставника разредне наставе и родитеља, углавном обухватала ученике узраста од 9 до 12 година, сматрајући је такође релевантном за ово истраживање, будући да су наши најмлађи испитаници у току реализовања овог истраживања имали 9 или 10 година.

На основу приказаних резултата у претходном поглављу можемо закључити да су се са већином изазова и ставова сложили сви учесници у овом истраживању (ученици, наставници разредне наставе и родитељи). Требало би имати на уму да се поједини изазови могу сврстати у више група – у зависности од тога у ком контексту и из перспективе којих испитаника се посматрају.

Будући да су резултати приказани кроз четири теме, и дискусија је организована по истом принципу и у складу са циљевима истраживања.

6.1. Организација комбиноване наставе и предуслови за њено извођење

Интеграцијом добијених налаза уочавамо да су све три циљне групе испитаника биле прилично усаглашене поводом тога како је комбинована настава била организована.

Поредећи одговоре свих испитаника укључених у ово истраживање, закључујемо да је комбинована настава за ученике млађих разреда била организована тако да су сви обавезни предмети реализовани непосредно, док су одређени предмети (секције, ликовно, физичко, допунска настава) били намењени за рад на даљину. Ученици су били подељени у две групе – А и Б, које су се смењивале током дана, односно организоване су у две смене. Часови су били скраћени на 30 минута. Ученици и наставници носили су маске током боравка у школи. Слични налази који се односе на организацију комбиноване наставе приказани су и у домаћем истраживању објављеном током пандемије коронавируса (Poročić-Ćitić i sar., 2021).

Ученици, наставници и родитељи у нашем истраживању били су готово сагласни у ставу да се модел „изокренуте учионице” није примењивао у то време, иако је Влада Републике Србије, у сарадњи са Заводом за вредновање квалитета образовања и васпитања, дала предлог за рад школа (ЗУОВ, 2021а) у периоду „друге пандемијске школске године”, па је тако требало да школе организују комбиновану наставу по моделу изокренуте учионице. Како међутим, модел ротационе станице представља организацију наставе између различитих метода и облика рада у комбинацији са бар једним видом онлајн наставе, можемо рећи да је комбинована настава у нашој образовно-васпитној пракси била најприближнија овом моделу.

Судећи по одговорима наших испитаника, активности које су биле планиране за наставу на даљину нису у великој мери ни биле обавезне за реализацију (секције, ликовно, физичко). Наставници су, у складу са целокупном ситуацијом у време коронавируса, како и ученици и родитељи извештавају, били врло толерантни и флексибилни у погледу рада ученика на некој од коришћених дигиталних платформи у том периоду, јер су наставници, како и сами наводе, имали на уму да све активности које су у вези са наставом на даљину зависе у великој мери од родитеља, што је утицало и на оцењивање ученика. Слични налази приказани су у истраживању обављеном у суседној држави Босни и Херцеговини (Огић и

Smlatić Harčević, 2021). Наставници и ученици су такође изјављивали да је рад у школи служио и за обраду и за увежбавање научног садржаја.

У истраживањима реализованим пре пандемије коронавируса, комбинована настава је била нешто другачије организована, него што је то био случај у нашој пракси током пандемије. Наставници у основним школама, користили су флексибилни модел комбиноване наставе, тако што ученици имају задатке које раде на дигиталним уређајима, а само по потреби, у мањим групама, долазе у школу да се састану са наставником (Al Mosawi & Ahmed Wali, 2015; Tucker, Wycoff, & Green, 2017).

Према подацима које је објавио UNESCO, можемо уочити врло сличну организацију комбиноване наставе међу појединим земљама током пандемије коронавируса. Навешћемо неке од њих. Аргентина је на пример, за ученике млађих разреда, организовала комбиновану наставу мешајући непосредан рад са наставом на даљину, при чему су у учионици само наставници носили маске. Непосредан рад са ученицима, као и у нашем случају, организован је у две групе, с тим што једна група долази у школу понедељком, средом и петком, а друга група уторком и четвртком. Групе су се мењале на недељном нивоу. Република Кореја имала је једну од највећих интернет могућности у то време, па је тако својим ученицима и наставницима обезбедила бесплатан приступ интернету до децембра 2021. године и то за потребе образовања. Како би се што више смањио физички контакт у школи, часови су углавном реализовани онлајн, са могућношћу доласка у школу сваког ученика који нема услове да приступи интернету, односно примењиван је флексибилни модел комбиноване наставе. У Сингапору су за потребе комбиноване наставе одржани курсеви, радионице и обуке, како би наставници што квалитетније приступили оваквом моделу рада. Ученици су били распоређени у мање групе, који су наставу похађали различитим данима у комбинацији са наставом на даљину. И наставници и ученици су били у обавези да носе маске на часовима у школи (UNESCO, 2020).

Што се тиче коришћења дигиталних уређаја и интернета у школи и ван школе, ученици и родитељи који су учествовали у овом истраживању изјављивали су у великој мери да су деца користила интернет још пре поласка у школу, и то углавном за игру, забаву, гледање видеоспотова и снимака. То потврђују и налази ранијих истраживања у којима су учествовала деца млађег школског узраста (Попадић и Кузмановић, 2016; Kuzmanović i sar., 2019; Smahel et al., 2020). Према речима родитеља у нашем истраживању (нешто више од половине), највише деце приступило је интернету први пут у периоду између 4. и 6. године, а нешто мање њих је то учинило у периоду између 7 и 9 година. Поредети добијене налазе са резултатима ранијих истраживања, где је највећи број десетогодишњака интернет користио од своје седме и осме године (Попадић и Кузмановић, 2016), можемо закључити да се ради о генерацијским разликама, будући да млађе генерације и нараштаји све раније приступају интернету.

Родитељи такође изјављују да деца, када нису у школи, најчешће користе паметне телефоне (скоро половина њих свакодневно или више пута дневно) или телевизоре са приступом интернету. Врста дигиталног уређаја који ученици најчешће користе указује нам индиректно и на врсту активности ученика током комбиноване наставе. Сличне налазе уочавамо и у ранијим истраживањима, где млађи ученици најчешће наводе телефон као примарно средство за приступ интернету (Kuzmanović i sar., 2019), док ученици четвртог разреда основне школе користе чешће рачунар него телефон (91% према 84%) (Попадић и Кузмановић, 2016).

Налази добијени у овом истраживању у складу су са налазима ранијих истраживања, када говоримо о поседовању профила на друштвеним мрежама, јер испитивани ученици млађег школског узраста крше правила прописана од стране власника веб-сајтова за друштвено умрежавање, будући да постају њихови корисници у узрасту који је доста нижи од прописаног, што потврђују и налази ранијих истраживања (Livingstone et al., 2011; Ofcom, 2015; Kuzmanović i sar., 2019; Smahel et al., 2020). Овој теми би требало посветити пажњу у

оквиру иницијалног образовања, будући да се узраст у коме деца приступају интернету помера, а садржаји које деца конзумирају на интернету с временом се не мењају.

Добијени налази говоре да су ученици из нашег узорка ретко када током комбиноване наставе имали задатак да код куће, али и у школи, нешто самостално пронађу на интернету, ураде презентацију и слично. На тај начин, ученици нису били у прилици да развијају сложеније когнитивне процесе. Дигитални алати, ретко су коришћени као алати за учење у школском окружењу и пре пандемије коронавируса, и не само у млађим, већ и у старијим школским узрастима. Ранија истраживања показују да је у просеку половина испитаних ученика старијег основношколског узраста користила рачунар барем једном седмично на часовима у школи (нпр. Fraillon, Ainiey, Schulz, Friedman, & Duckworth, 2020; Кузмановић, 2017; Kuzmanović & Vaucal, 2016; Popadić et al., 2016). Ако узмемо у обзир наведене налазе, не чуди што је велики број родитеља и наставника изјавио да ученици нису у великој мери унапредили дигиталне компетенције током периода комбиноване наставе. Такође, чини се да су овакве одлуке наставника негативно утицале и на мотивацију ученика, са чиме се слажу сви испитаници. С друге стране, наставници су изјављивали да су често користили интернет и рачунар у школи, и то најчешће за активности које се односе на припрему за час (њих три четвртине је то чинило свакодневно), комуникацију са родитељима и колегама, похађање онлајн обука, постављање садржаја на веб-платформе или евидентирање различитих активности у Ес дневнику. Ученици додају на то да су наставници често користили дигиталне уређаје на часу како би пустили одређену презентацију, филм, онлајн квиз или час са националне платформе Моја школа, што су наставници чинили и током редовне наставе, а све у циљу когнитивистичких схватања да се аудио-визуелним путем повећају пажња и мотивација код деце.

Отежана комуникација са ученицима којима је потребна додатна помоћ у раду, недовољно развијене дигиталне вештине наставника или технички изазови допринели су томе да поједини ученици можда нису ни имали прилику да „искусе” комбиновани модел наставе, што сматрамо великим пропустом како надлежних власти, тако и школа и наставника. Ови налази потврђени су и ранијим истраживањима. За многе ученике којима је била неопходна додатна подршка у раду, процес образовања био је знатно редукован, а у појединим случајевима и прекинут. Разлози томе су такође неадекватна подршка од стране наставника али и родитеља, као и недостатак дигиталних ресурса за учење (OECD, 2020).

На основу претходно наведеног можемо да закључимо да је комбинована настава за ученике млађих разреда била организована већим делом непосредно, а мањим делом онлајн, што је у супротности са теоријским концептима о комбинованој настави, која би, по речима многих аутора (Bates & Pool, 2003; Allen & Seaman, 2010; Bates, 2019), требало да представља мешавину или комбинацију класичне и онлајн наставе, тако да се већина учења одвија онлајн, док би непосредна настава требало да служи за додатна објашњења, вежбе, дискусију, односно продубљивање знања. Како, међутим, један од најзначајних аутора у овој области тврди, у којој мери ће се онлајн настава користити у комбинованој настави, то зависи, између осталог, и од узраста ученика, стратегије коју наставници преферирају, доступних ресурса итд. (Bates, 2019). Када то схватање повежемо са нашом образовно-васпитном праксом у току пандемије, уочавамо које су специфичности комбиноване наставе у раду са ученицима млађих узраста. Дакле, наставници су сматрали да ученици овог узраста не могу самостално да раде задатке на даљину и да немају одређена знања за коришћење дигиталних уређаја и платформи, па такву врсту наставе нису ни преферирали у току комбинованог модела наставе. То потврђују и налази који говоре да су наставници у овом истраживању пронашли начине да предмете чија је реализација требало да буде онлајн/на даљину сместе у непосредан контекст, па су неретко организовали претчасове како би додатно помогли ученицима у усвајању градива.

Овде се отвара једно важно питање које се тиче квалитета пандемијске наставе (о чему ће детаљније бити речи касније) и феномена који се у литератури среће под називом „изгубљено учење” или „губитак у учењу” (енгл. *learning loss*). Овај термин представља могући губитак одређеног нивоа знања/вештина услед изостанка непосредног рада у школи

(Engzell, Frey, & Verhagen, 2021). У почетку, овај термин се односио на периоде распуста, када деца нису похађала школу, међутим, са појавом пандемије коронавируса, аутори почињу користити овај термин како би описали актуелну ситуацију и последице које пандемијска настава, са редукованим непосредним радом, носи са собом. На основу наших налаза, али и налаза истраживања горе поменутих аутора, можемо закључити да су наставници улагали додатне напоре како би што квалитетније реализовали наставу, док су се са друге стране ученици и родитељи суочавали са изазовима различите природе које пандемија и промењен начин образовно-васпитног рада носе са собом. Поставља се питање да ли у овом случају треба говорити о губитку у учењу, или би се за овакву врсту наставе могао употребити други назив, на пример – преживљавање у пандемијским условима?

Током трајања комбиноване наставе, најчешће коришћена платформа за учење била је, према речима испитаника из све три циљне групе, Гугл учионица, као и веб-алат Вибер. Поредешти одговоре наставника и родитеља, можемо закључити да наставници из исте школе нису били у обавези да користе одређену платформу за учење, већ је то била ствар личног избора и договора. Овакви резултати су могли бити и очекивани, будући да су наставници и током прве пандемијске године, како налазимо у нашем истраживању које је објављено у мају 2020. године (Nikolić i Milojević, 2020), у највећем броју користили управо Гугл учионицу (55%) и Вибер (20%). Такође, налази истраживања анкетног типа, објављеног у „другој школској пандемијској години”, сведоче у прилог приказаним резултатима, скоро две трећине испитаника (63%), односно просветних радника (94% наставника – основне и средње школе, 4% стручних сарадника и 2% директора) изјавило да су најчешће током рада користили Гугл учионицу и Вибер (ЗУОВ, 2021б). У истраживању које је обухватило период од прве недеље увођења ванредне ситуације па до краја школске године, наставници разредне наставе су у највећој мери користили (свакодневно – 61%) управо алат за чет-комуникацију Вибер (Ђегић, 2021б). У Луксембургу, Швајцарској и Немачкој, наставници су онлајн материјале најчешће слали путем имејла, али су се задаци углавном односили на читање, писање и гледање видео-садржаја (Kirsch, Engel de Abreu, Neumann, & Wealer, 2021), што је такође доказано и резултатима наше студије, а ређе на активности којима би ученици унапређивали и развијали своје дигиталне вештине.

Овакав избор платформи и алата за учење током комбиноване наставе, наставници и родитељи у нашем али и у другим поменутих истраживањима објашњавају тиме да су управо те алате (најчешће Вибер) користили и пре избијања пандемије и преласка на онлајн наставу, али и њиховом доступношћу и једноставношћу за комуницирање са великом групом корисника у кратком временском интервалу. Ипак, овакви избори наставника чине се неоправданим (нарочито у редовним условима рада), јер сам процес учења и подучавања није могуће свести само на пренос информација, већ је потребно у великој мери укључити и системе за управљање учењем, како би не само квалитет већ и организација наставе били на вишем нивоу.

Сумирајући одговоре наших испитаника које су имали прилике да дају у упитницима и фокус-групним интервјуима, као најважније предуслове за реализацију комбиноване наставе можемо издвојити: одговарајуће дигиталне компетенције свих актера у образовању; техничку опремљеност како за школе, тако и за наставнике и ученике; прилагођеност наставних планова и програма за овакав вид наставе, у складу са могућностима ученика млађих узраста, као и подршку за родитеље и наставнике у раду са ученицима из социјално осетљивих група.

Наставници су као основне предуслове за реализацију комбиноване наставе истакли педагошку и финансијску подршку у раду, али и личну мотивисаност, креативност и заинтересованост за овакву врсту наставе. У нашем истраживању управо се заинтересованост наставника (и то оних старије узрасне доби и дужег радног стажа) за употребу дигиталних медија у настави показала као фактор који највише утиче на став према комбинованој настави. У страним истраживањима такође се показало да су наставници старије узрасне доби показали

нижу ефикасност и заинтересованост у коришћењу дигиталних технологија у односу на млађе колеге (Fraillon et al., 2020).

С друге стране, ученици сматрају да је за реализацију комбиноване наставе пожељно да сви ученици истовремено похађају наставу, односно да се, уколико је неопходно физичко дистанцирање, бар уваже њихове жеље приликом формирања мањих група (омогућити им да буду у групи са најбољим другом/другарицом), чиме наглашавају важност социјалне интеракције у школском окружењу, али и улогу наставника у образовно-васпитном процесу. С тим у вези, ученици наводе да за успешну реализацију комбиноване наставе треба обезбедити дигиталне уређаје који ће бити доступни свим ученицима у учионици, како би на непосредним часовима уз помоћ наставника могли заједно да уче и користе дигиталне платформе. Потреба за доступношћу дигиталних уређаја у школи, препозната је и у скорашњим истраживањима, где, према процени директора школа у Србији, индекс доступности рачунара износи 0,31, што је знатно мање него у земљама ОЕСД-а, где индекс доступности износи 0,83 (ОЕСД, 2020).

6.2. Изазови и добре стране комбиноване наставе

Прегледом домаће и стране литературе објављене током последње три године, налазимо да се у реализовању наставе потпомогнуте дигиталним технологијама као најчешћи изазови срећу: технолошки, педагошки, социјални, али и психолошки, здравствени и организациони (Ferri et al., 2020; Reimers & Schleicher, 2020; Mičić, Kovács Cerović, & Vračar, 2021), који су били доминантни у различитим фазама пандемије. С обзиром на то да се ово истраживање односи на период „друге пандемијске школске године”, испитаници ређе извештавају о здравственим и психолошким проблемима, док су у првом плану изазови социјалне, технолошке, педагошке и организационе природе.

Изазови технолошке природе

Када говоримо о технолошким изазовима, у литератури се најчешће за ову врсту изазова везује термин дигитални јаз, који подразумева разлике у коришћењу и приступу дигиталној технологији.

Како је доступност дигиталних уређаја расла (нарочито у развијеним земљама), тако су се појављивали и термини сродни овом, па се тако у литератури могу срести и *дигитални јаз првог нивоа* (односи се на разлике у доступности дигиталне технологије и интернета), *дигитални јаз другог нивоа* (односи се на разлике у начину коришћења дигиталних уређаја) и *дигитални јаз трећег нивоа* (односи се на разлике у добити од коришћења дигиталних технологија) (Hargittai, 2002).

Када говоримо о најмлађим учесницима у истраживању, односно о ученицима трећег и четвртог разреда и њиховим родитељима, они неретко извештавају да су били суочени са дигиталним јазом првог нивоа, који се односи на недостатак дигиталних уређаја и интернета током периода комбиноване наставе.

На основу одговора све три циљне групе укључене у ово истраживање, можемо увидети да школе нису свим ученицима и наставницима обезбедиле дигиталне уређаје, ни у „другој школској пандемијској години”, за овакав вид наставе, чиме испитаници свакако нису били задовољни. Само једна генерација, када говоримо о ученицима млађих разреда, добила је таблете, а њихови наставници лаптопове, што се не може сматрати разумљивом одлуком

образовних власти у том тренутку, ако узмемо у обзир чињеницу да десетина ученика, према речима родитеља укључених у ово истраживање, не поседује дигитални уређај.

У ранијим истраживањима ученици су се такође сусретали са овом врстом изазова. У анкетном истраживању обављеном током новембра 2012. године у школама са територије Србије, у коме су учествовали ученици 4. разреда, али и један од родитеља тих ученика, добијени налази показују да се 7% ученика суочило са недостатком рачунара код куће (Попадић и Кузмановић, 2016).

Иако ученици и родитељи у нашем истраживању извештавају да деца углавном имају добре услове за рад код куће (своју собу, радни сто, мирно место за учење), чести проблеми јављали су се приликом коришћења заједничких уређаја. Наиме, највише је било ученика који су поседовали дигитални уређај, али су га делили са осталим члановима породице, што је врло значајно у контексту актуелне кризе, па је долазило до проблема око организације времена када ће се дигитални уређај користити. Морамо узети у обзир да узорак није репрезентативан, јер је закривљен у погледу школских постигнућа ученика, ученика из социјално осетљивих група, затим ученика који су у то време имали брата или сестру који су такође били ђаци/студенти и похађали наставу по једном од тада актуелних модела (онлајн/комбинована настава). Заједничко коришћење рачунара представљало је проблем млађим ученицима и у ранијим истраживањима, где је 64% анкетираних четвртака навело да користи рачунар заједно са осталим члановима породице (Попадић и Кузмановић, 2016).

Ови изазови представљају проблем нарочито ученицима из социјално осетљивих група, али и њиховим наставницима, који су имали потешкоће у раду и отежану комуникацију са родитељима те деце током периода комбиноване наставе.

У истраживању које је спровео OECD, добијени налази такође говоре о великим разликама које се тичу доступности дигиталних уређаја и интернета код куће. Овде су приказане разлике између земаља учесница, које нарочито указују на присуство дигиталног јаза међу ученицима различитог социоекономског статуса. У развијеним земљама (нпр. Норвешка, Литванија, Швајцарска, Аустрија) чак 95% ученика код куће има уређај који може да користи за извршавање школских задатака (што не значи да поседује свој рачунар), док у слабије развијеним земљама (нпр. Индонезија), овај број ученика драстично је мањи (34%). У Србији, 93% ученика изјављује да код куће има приступ уређају који могу користити за извршавање школских задатака (OECD, 2020). У контексту актуелне кризе важно је истаћи и податак да половина испитаних родитеља/старатеља у Северној Ирској изјављује да њихова деца нису имала властити уређај са приступом интернету, а четвртина домова није имала штампач који им је често био потребан током наставе на даљину (Walsh et al., 2020).

С друге стране, наставници извештавају о томе да су у школи имали основне услове за рад, који подразумевају доступност пројектора и рачунара са приступом интернету, али не и интерактивних табли или приступ информатичким кабинетима. Када добијене налазе упоредимо с претходним истраживањима на ову тему, уочавамо сличне резултате. Наставници су у поменутом истраживању, објављеном у току пандемије коронавируса (ЗУОВ, 2021б), као најважније предуслове за извођење наставе на даљину истакли обезбеђивање већег приступа ИКТ ресурсима, тј. рачунарима и стабилном интернету, софтверима и алатима који ће се користити на нивоу школе.

Поједини наставници у нашем истраживању извештавају о недостатку интерактивних табли и пројектора у учионицама, што је, по мишљењу наших испитаника, негативно утицало на реализацију комбиноване наставе. Такође, на основу фокус-групних интервјуа закључује се да је квалитет интернета био један од ометајућих фактора у раду – и за ученике и за наставнике. Оно што можемо уочити као велики недостатак школа у Србији јесте то да наставници разредне наставе углавном немају приступ информатичким кабинетима. Ако узмемо у обзир да је од школске 2020/2021. године предмет *Од играчке до рачунара*, који је био изборни, прешао у предшколско васпитање, а да су ученици у првом разреду добили обавезан предмет *Дигитални свет* (Pravilnik o izmenama i dopuni Pravilnika o planu nastave i učenja za prvi ciklus osnovnog obrazovanja i vaspitanja i programu nastave i učenja za prvi razred osnovnog obrazovanja,

2020) који подразумева развијање дигиталних компетенција ученика, овакве услове за рад сматрамо неприхватљивим.

У ранијим истраживањима дигитални јаз првог нивоа такође је представљао велики изазов у реализацији наставе потпомогнуте дигиталним технологијама. У истраживању које је обављено у земљама региона током онлајн наставе, чак 93% наставника изјавило је да је имало потребну опрему за реализацију оваквог модела наставе, што се не може сматрати реалном сликом, будући да је истраживање било анкетног типа (онлајн верзија) и да је за његово попуњавање била потребна неопходна техничка опрема, тј. дигитални уређај и интернет (Nikolić i Milojević, 2020). У истраживању у коме су учествовали запослени у образовању и васпитању извештава се да су у реализацији процеса наставе на даљину (што подразумева и комбиновану наставу) најважнији изазови управо технолошке природе, односно доступност дигиталних ресурса ученицима и наставницима (ЗУОВ, 2021; Đerić, 2021b).

У анализи коју је спровео ОЕСД, нешто мање од 80% учесника у истраживању изјавило је да је управо доступност технолошке инфраструктуре током пандемије коронавируса представљала велики (око 40%) или умерен изазов (око 30%) за образовни систем земље чији су испитаници били укључени у то истраживање (Reimers & Schleicher, 2020).

Изазови педагошке природе и дигиталне компетенције

Од свих изазова с којима су се наставници суочавали, највише је било управо оних педагошке природе. Међу одговорима који се тичу фактора важних за реализацију комбиноване наставе били су најзапаженији они који се односе на дигиталне компетенције свих актера у образовању и негативне ставове према комбинованој настави.

Иако је инфраструктурна опремљеност једна од највећих изазова свих актера образовања, од веће је важности начин на који се дигитална технологија користи (дигитални јаз другог нивоа). Како налазимо у литератури, начин коришћења дигиталних уређаја у уској је вези са дигиталним компетенцијама како наставника, тако и ученика и управо индивидуалне разлике у степену развоја дигиталних компетенција представљају један од већих изазова у реализацији наставе током ванредних околности (Ferri et al., 2020).

По мишљењу родитеља, изнетих у овом истраживању, али и самих наставника, дигитална некомпетентност наставника представљала је негативну околност која утиче на извођење комбиноване наставе током пандемије. Како и сами извештавају, пре почетка пандемије наставници нису имали искуства у реализацији оваквог облика наставе, нити су похађали обуке које се односе на комбиновану наставу, те добијени резултати не изненађују.

У прилог томе говоре истраживања која описују искуства наставника пре пандемије коронавируса за извођење наставе потпомогнуте дигиталним технологијама. Истраживање објављено током 2020. године, које је обухватило земље региона, говори о томе да је само 28% наставника разредне наставе имало искуства са онлајн наставом, 12% није уопште имало искуства, а 60% њих је изјавило да је имало искуства, али много тога нису знали (Nikolić i Milojević, 2020). Завод за унапређивање квалитета образовања и васпитања (2021б) објавио је недавно резултате који показују да више од 80% испитаника укључених у ово истраживање (међу којима су и наставници разредне наставе) није имало искуства у реализацији наставе на даљину, па не чуди ни податак да 44% свих запослених (наставника, директора и стручних сарадника) сматра да су неопходне системске обуке за унапређивање дигиталних компетенција, што сматрају једним од важних предуслова за реализацију комбиноване наставе.

Дигиталне компетенције наставника у нашем истраживању нису на завидном нивоу. Наиме, они се најбоље сналазе у „најједноставнијим“ дигиталним областима (програми за обраду текста, креирање презентација и учествовање у друштвеним мрежама), што не можемо

сматрати довољно развијеним компетенцијама, будући да се ради о активностима које готово већина грађана користи свакодневно. Само половина испитаних наставника знала је веома добро да користи платформе и програме намењене за наставу и учење. Наставници се најмање компетентно осећају када је реч о припреми материјала за интерактивну таблу, али овај налаз не чуди будући да том уређају готово да нису ни имали приступ током комбиноване наставе.

Иако су школе у којима раде у великој мери организовале обуке и семинаре за дигитално усавршавање и наставници сматрају да су донекле унапредили своје дигиталне вештине током комбиноване наставе, више од половине наставника изјавило је да има потребу за додатним усавршавањем, нарочито у раду са децом којој је потребна додатна подршка у раду, што је приказано и у ранијим истраживањима (Ђорђевић и сар., 2021; ЗУОВ, 2021б; OECD, 2019; Поповић-Ћитић и сар., 2021). У међународном истраживању OECD/TALIS 2013, у коме су учествовали наставници основних школа у Србији, добијени су готово идентични налази као у нашем истраживању (више од половине наставника изјавило је да има потребу за стицањем додатних дигиталних компетенција), док је наставника из других земаља које су учествовале у овом истраживању, са потребом за развијањем дигиталних компетенција, било око 60% (OECD, 2019).

У појединим истраживањима писано је о томе да наставници у недовољној мери развију своје дигиталне вештине током формалног образовања (Stoković i Ristić, 2016), али и да стручним и професионалним усавршавањем немају могућности да развију неопходне дигиталне вештине (Matović, 2021; Ђорђевић и сар., 2021). Поједини родитељи у нашем истраживању, оштро су критиковали интеграцију дигиталних алата у наставни процес од стране младог наставника са тек завршеним факултетом, што говори у прилог наведеним резултатима ранијих истраживања. Било је сличних одговора и од стране наставника, који су критиковали родитеље који се одлично „сналазе” на друштвеним мрежама, а свом детету нису умели да пруже одговарајућу подршку у коришћењу дигиталних уређаја.

Наставници су у нашем истраживању изјавили да нису имали прилике да се стручно усавршавају у овој области пре избијања пандемије, те да су у кратком временском року морали да савладају велики број обука, што према њиховим речима, није било довољно квалитетно, па су многи учили „у ходу” и сналазили се „како су знали и умели”, а то је утицало и на квалитет реализације комбиноване наставе. О сличном проблему извештавали су наставници и у страним истраживањима, где су говорили о томе да је недовољно знања о комбинованој настави лоше утицало на саму реализацију овог модела наставе у раду са ученицима млађих разреда (Garcia-Ponce & Mora-Pablo, 2020; Jerry & Yunus, 2021).

Као најбоље процењену област наставници су у нашем истраживању истакли креирање дигиталних ресурса, што је у складу са раније објављеним истраживањем, у коме су приказани обуке и семинари које су наставници имали прилике да похађају у току пандемије. Најучесталија компетенција која се нашла у понуди програма за професионално усавршавање јесте управо креирање дигиталног садржаја, што аутор тумачи потребом наставника за материјалима који им могу помоћи у раду са ученицима у пандемијским условима (Matović, 2021). С друге стране, наставници су у нашем истраживању изјавили да најслабије познају области које се односе на подршку ученицима који раде по неком од индивидуалних програма, што такође потврђују налази поменуте студије (Matović, 2021), где се наводи да је у програмима за стручно усавршавање била само једна обука која се односи на унапређивање компетенција у раду са ученицима којима је потребна додатна помоћ. Те проблеме препознали су и наставници у ранијим истраживањима (ЗУОВ, 2021б), али и родитељи деце укључени у наше истраживање.

Наставници су у већој мери изјавили како недовољно развијене дигиталне компетенције родитеља, а нарочито ученика негативно утичу на реализацију комбиноване наставе. Родитељи такође сматрају да недостатак дигиталних вештина код деце највише утиче на реализацију комбиноване наставе. Разлог лежи у томе што родитељи укључени у наше истраживање одлично процењују своје дигиталне вештине и што већина њих сматра да поседује више знања у овој области од своје деце. Резултати истраживања, у којем је

учествовала наша земља, показују да деца чак и у млађим узрасним групама (9–12 година) често помажу својим родитељима, што указује на дигитални јаз, где родитељи заостају за својом децом у погледу развијености дигиталних вештина (Kuzmanović i sar., 2019), о чему су сведочили само поједини ученици у нашем истраживању. Ипак, одређен број родитеља (скоро половина) и даље има потребу за додатним усавршавањем, нарочито уколико се неки од облика наставе потпомогнутог дигиталним технологијама буде задржао у школској пракси и у редовним околностима.

Иако велики број термина у литератури говори о томе да се деца одлично сналазе у дигиталном свету, велики број родитеља и наставника укључених у ово истраживање сматра да ученици млађег узраста немају довољно компетенција за овакав вид наставе и да нису довољно унапредили своје дигиталне вештине током комбиноване наставе. Према резултатима нашег истраживања, осврћући се на активности деце на интернету, могло би се рећи да међу већ раније наведеним терминима који се односе на данашњу децу, термин „гејмер генерације” (Carstens & Beck, 2005) најбоље описује дигиталне вештине ученика укључених у наше истраживање.

Самопроцењене дигиталне вештине ученика у многим истраживањима спроведеним пре пандемије коронавируса приказане су као напредније у односу на вештине родитеља и наставника (Попадић и Кузмановић, 2016; Kuzmanović i sar., 2019), иако је већ наглашено да деца највише конзумирају садржаје који им служе за забаву и комуникацију, што је био случај и у овој студији. Ученици говоре у суперлативу о својим дигиталним вештинама, док, с друге стране, извештавају о томе да им је била потребна помоћ приликом коришћења разних платформи за учење, о чему сведочи и истраживање из нашег окружења (Oruč i Smlatić Harčević, 2021). И у раније обављеним истраживањима у којима је, путем тестова знања, испитивана дигитална писменост ученика на крају формалног образовања, налази указују на недовољно развијене дигиталне вештине ученика (Kuzmanović, 2017). Иако се овакви резултати добијају и директним и анонимним процењивањем, налазе нашег истраживања можемо тумачити друштвено прихватљивим одговорима, будући да су ученици у нашем истраживању извештавали о сопственим дигиталним вештинама у присуству својих вршњака, а како је раније већ било речи, у периоду средњег детињства веома је важан „статус” у друштву, као и прихваћеност околине.

Нижи квалитет наставе и слабије напредовање ученика у периоду комбиноване наставе јавља се као проблем који наводе родитељи, али и наставници укључени у ово истраживање, нарочито када су у питању деца којима је потребна додатна помоћ у раду, односно деца из социјално осетљивих група. Родитељи добијене налазе тумаче недовољном мотивисаношћу деце за овакав вид наставе, док две трећине њих сматра да је градиво у овом периоду било сажето због скраћених часова. Наставници са друге стране, у великој мери потврђују чињеницу да им је било тешко да одрже квалитетан час за 30 минута. Ово је логичан след околности, ако узмемо у обзир да наставни планови и програми нису редуковани у складу са новонасталом ситуацијом. У литератури налазимо да заостајање у учењу приликом извођења наставе на даљину, односно нижи квалитет наставе, представља разлику између знања стеченог у нормалним околностима и онога које је стечено током ванредних околности, као што је пандемија коронавируса (Pier et al., 2021). О губитку или заостајању у учењу током пандемије коронавируса, извештавали су поједини аутори (Engzel, Frey, & Verhagen, 2021; Patrinos, Gajderowicz, & Jakubowski, 2023; Pier et al., 2021) истичући нарочито заостајање у читалачкој и математичкој писмености. На негативан утицај пандемије на квалитет образовања и права на квалитетно образовање за свако дете указивале су и организације на глобалном нивоу (United Nations, 2020).

О томе да су оваквим начином рада (онлајн или комбиновано) у великој мери погођени ученици којима је потребна додатна подршка говори истраживање које је реализовано током школске 2020/21. године, а у коме су учествовали наставници из основних и средњих школа и школа за образовање ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом. Као најчешћи изазови јављају се: изостајање подршке од стране родитеља или потпуно преузимање дечјих обавеза,

заостајање у учењу, немотивисаност ученика, технички изазови, лоша сарадња наставника са родитељима и слично (Kuzmanović, 2022b). Такође, током пандемије, појављују се истраживања чији су испитаници родитељи који говоре о негативном утицају пандемије на децу којима је неопходна додатна помоћ у раду (Neece, McIntyre, & Fenning, 2020).

Велики број наставника укључених у наше истраживање изјавио је да је реализација процеса праћења, припреме и оцењивања у комбинованој настави тежа него у редовним околностима. Разлози за то су најчешће „дупли посао” и образовне разлике и могућности међу групама ученика, због чега су наставници били нарочито незадовољни, будући да често нису могли исте образовне исходе да остваре са различитим групама ученика.

Током пандемије коронавируса, како је већ раније било наглашено, велики изазов за образовне системе било је обезбеђивање континуираног школског оцењивања. Иако је то, према речима неких аутора (Reimers & Schleicher, 2020) представљало велики изазов и током редовне наставе, испитаници у овом истраживању показују нешто другачије ставове. Ученици, наставници и родитељи који су били укључени у ово истраживање извештавају да је оцењивања било углавном у школи, на часовима, као што је то случај у регуларним околностима. Наставници изјављују да, због великих обавеза, нису стигли да вреднују све активности ученика које су биле предвиђене за рад од куће, што потврђују и најмлађи испитаници овог истраживања, али су зато оцењивање (и то најчешће сумативно) реализовали искључиво на часовима у учионици. Родитељи сматрају да су тиме наставници показали велико разумевање према њиховим обавезама и другим проблемима с којима су се суочавали током пандемије коронавируса. Иако оцењивање у дигиталном окружењу пружа велике предности, као што су индивидуализација и прилагођавање потребама сваког ученика (Кузмановић, 2022ц), наставници укључени у ово истраживање били су става да све онлајн задатке, у ствари, родитељи преузимају на себе и раде уместо деце, те да није имало смисла оцењивати њихове онлајн активности, о чему сведоче и друга истраживања из нашег окружења (Nikolić i Milojević, 2020; Đerić, 2021b; Oruč i Smlatić Harčević, 2021).

Код све три циљне групе исказани су у великој мери негативни ставови према комбинованој настави. Ученици то најчешће објашњавају недостатком социјалне интеракције, код родитеља је то углавном оптерећеност и организација око промењеног начина рада, али и то што су били „учитељи својој деци”, док је код наставника то дигитална некомпетентност ученика, „дупли посао” и затрпаност администрацијом. Све три групе испитаника у набројане изазове укључују и недовољно техничке и педагошке подршке за овакав вид наставе.

У нашем истраживању, доминирају наставници са негативним ставом према комбинованој настави. Како налазимо у литератури, веома је важно да наставник има позитиван став према употреби дигиталних технологија у наставном процесу. Они наставници који имају позитивнији став већи акценат стављају и на развијање дигиталних компетенција код ученика (Кузмановић, 2022ц), што је од велике важности у пандемијским условима, с обзиром на претходно изнет налаз да ученици нису самостални у коришћењу дигиталних технологија.

На основу добијених налаза можемо закључити да, иако поседују одговарајуће дигиталне компетенције за овакав вид наставе, свој негативан став према комбинованој настави родитељи образлажу недостатком социјалне интеракције, немотивисаношћу и несамосталношћу деце у овом узрасту за употребу дигиталних технологија. У ранијим истраживањима, родитељи деце узраста од 6 до 12 година наводили су као најчешће негативне ставове према настави у току пандемије оптерећеност због времена које су проводили са децом, али и недостатак вештина за подршку деци у раду и учењу, што је представљало велики изазов у измењеним условима школовања (Cachia et al., 2021).

Изазови здравствене и психолошке природе

Реализовање наставног процеса у ванредним околностима, као што је пандемија коронавируса, суочава (у већој или мањој мери) све учеснике нашег истраживања са изазовима здравствене и психолошке природе. Како је раније већ било речи, ти изазови су, у односу на остале, ретко испољавани од стране наших испитаника током „друге школске пандемијске године”.

Мали број ученика показао је забринутост за здравље неког од својих чланова породице, и то најчешће зато што су били под утицајем медија који су свакодневно извештавали о броју смртних исхода услед последица коронавируса, док се за своју безбедност нису бринули у великој мери. Најмлађи испитаници најчешће су наводили забринутост, тугу, али и чуђење због недостатка социјалне интеракције, пре свега са вршњацима.

Поједини родитељи сматрали су овај период јако стресним за децу и њих лично, јер је целокупна ситуација са коронавирусом реметила „мир, сталоженост и рад”. Наиме, повећан обим посла, нужност реорганизовања динамике породичног функционисања, непоседовање стручних знања за пружање подршке деци у учењу (нарочито за децу са тешкоћама у развоју и учењу), али и брига због осећаја изолованости своје деце – јављали су се као изазови током комбинованог модела наставе родитеља укључених у наше истраживање. Новије студије такође показују да је употребом разних платформи и дигиталних уређаја пандемија нарочито погоршала симптоме разних поремећаја деце са сметњама у развоју (Aishworiya, & Kang, 2021; Masi et al., 2021).

Само четвртина родитеља у нашем истраживању истакла је да су се код детета јавили проблеми услед дугог седења за рачунаром, испред ТВ-а, таблета или неког другог уређаја, док су наставници у већем броју изјавили да су ученици више времена проводили испред екрана него обично. Изазове здравствене природе, које дигитална технологија генерално носи са собом, видимо у одговорима наставника који наводе да велики број ученика који тек започињу формално образовање носи наочаре, не разуме прочитано, не уме правилно да држи оловку, а да повећана употреба дигиталних технологија у настави, по њиховом мишљењу, још више утиче на наведене здравствене и психолошке изазове код деце. Из перспективе наставника, набројаним изазовима се могу додати: стрес због повећаног обима посла и администрације, захтеви за додатним усавршавањем и стицањем нових компетенција у кратком року, рад од куће, недостатак времена за породичне обавезе, али и немогућност да се оствари квалитетна комуникација са ученицима и њиховим родитељима из социјално осетљивих група. Набројане изазове наставника потврђују и налази домаћег истраживања обављеног током пандемије коронавируса (Роровић-Ћитић i sar., 2021).

Све три циљне групе биле су сложне у ставу да дигиталног насиља у овом периоду скоро да није ни било. Овај налаз није у складу са ранијим истраживањима. Морамо напоменути да разлог томе може бити и то што је наш узорак мали и нерепрезентативан. У истраживању које је обухватило 15 европских земаља, говори се о високом проценту насиља током периода коронавируса. Наиме, 28% деце и младих изјавило је да су били жртве дигиталног насиља, и то у периоду затварања школа. Половина испитаника навела је да познаје некога ко је доживео дигитално насиље у то време. Највише узнемиравања испитаници су доживљавали путем друштвених мрежа и чет-платформи (Milosevic, Laffan, & O’Higgins Norman, 2021).

Само је један ученик у нашим интервјуима изјавио да познаје особу која је доживела такву врсту насиља, па не чуди ни податак да су родитељи у веома малом проценту користили алат за родитељску контролу. Како налазимо у литератури, родитељска контрола представља коришћење дигиталних оруђа која омогућавају родитељима да прате и надгледају дететове активности на интернету (Zaman & Nouwen, 2016). Најчешће се користе функције које ограничавају време проведено на интернету, онемогућују приступ непримерним садржајима,

лоцирају дете у физичком простору итд., међутим, према мишљењу родитеља који су учествовали у нашем истраживању, није било потребе за тим. Судећи и према налазима ранијих истраживања, родитељи у Србији веома ретко користе ове мере заштите (Kuzmanović i sar., 2019). Резултати истог истраживања, којим су била обухваћена и деца узраста од 9 и 10 година, такође говоре о малом проценту изложености деце тој врсти насиља (8%), где је приказано да је за нијансу већа изложеност дигиталном насиљу него „уживо”, а као најчешћи облик таквог насиља наводи се слање ружних и увредљивих порука, што потврђују ученици и у нашој студији. Дигитално насиље било је мање присутно (13%) у односу на друге психолошке и здравствене изазове и у истраживањима објављеним током пандемије, где су највише дошли до изражаја: проблеми са концентрацијом (79%), прекомерна употреба интернета (72%), узнемиреност, повученост (38%) (Porović-Ćitić i sar., 2021).

Изазови социјалне природе

Према социоконструктивистичком приступу, о коме је раније већ било речи, учење је социјални процес који се не може посматрати независно од породичног, школског и ширег контекста. Учење представља процес изградње знања у интеракцији са другима (Vygotsky, 1978) и зато социјална интеракција има веома значајну улогу у развоју сваког појединца, а нарочито у периоду средњег детињства.

Из перспективе свих испитаника, а нарочито наглашено код ученика, изазови социјалне природе у великој мери допринели су негативном ставу према реализацији комбиноване наставе, што потврђују и налази страног истраживања у коме су учествовали ученици (и њихови родитељи) узраста од 6 до 12 година (Cachia et al., 2021).

Родитељи додају да је непостојање социјалне интеракције представљало проблем приликом пружања подршке деци са одређеним потешкоћама у учењу и развоју. Исто тако, родитељи сматрају да „живу реч”, стручност и ауторитет наставника ништа не може компензовати. Иако свесни да је комбинована настава „нужно зло” и да је било неопходно увести другачији начин рада, овај модел наставе, у односу на онлајн наставу и период када су школе биле потпуно затворене, доживљавају као прихватљивије решење, јер деца бар колико-толико времена проводе у школи. Када се резимира Пијажеов поглед на улогу социјалне интеракције у индивидуалном развоју детета, сматра се да управо социјална интеракција представља мотивациони фактор који делује на динамику развојног процеса. С тим у вези, родитељи у нашем истраживању сматрали су да деца нису била мотивисана за учење код куће у тој мери као када се настава одвија непосредно, јер, како наводе, нису успевали да мотивишу децу за учење као што то раде наставници у учионици, у присуству вршњака. Разлоге за претходно изнете налазе налазимо у литератури, где се наводи да охрабривање ученика да буду бољи од својих вршњака има значајан социјализујући и мотивишући ефекат (Шевкушић, 1993), који се нарочито постиже у школском окружењу.

Наставници такође сматрају да је непостојање социјалне интеракције за децу млађег узраста негативно утицало на мотивацију ученика и извршавање школских обавеза. Ученици у овом истраживању најчешће извештавају управо о социјалним изазовима, о томе како нису виђали своје другаре, нису довољно времена проводили у школи, нису могли слободно да се играју, али и како нису имали могућности за реализовање ваннаставних активности.

Многи практичари, теоретичари и истраживачи (Asher & Parker, 1989; Harris, 1998; Gorrese & Ruggieri, 2012; Тошић Radev, 2022) писали су о значају вршњачке интеракције, али и о улози наставника која је у млађем узрасту ученика, односно у добу када тек почиње њихово формално образовање, веома важна. Многа истраживања (нпр. Birch & Ladd, 1997; Rey et al., 2007) истичу да позитиван однос између наставника и ученика доприноси позитивном ставу ученика према школи, мотивацији, ангажовању и жељи за истраживањем. Иако однос са родитељима ништа не може заменити, брига, пажња и усмереност на ученика јесу особине

које у развоју сваког појединца наставника чине веома важном фигуром (Tošić Radev, 2022), а према мишљењу појединих аутора, можда и најбитнијом (Kesner, 2000). Зато и не чуде налази добијени у овом истраживању да су деци највише недостајали дружење са вршњацима, наставници, ваннаставне активности и игра.

Према социоконструктивистичкој теорији, тимски рад има важну улогу у настави, током које ученици слободно изражавају и размењују своја искуства, знања и идеје. Како показују налази нашег истраживања, о чему извештавају ученици и наставници, групног рада или рада у пару није било током комбиноване наставе, због препоруке да се сваки физички контакт и окупљање сведу на најмању могућу меру. Ово потврђује и скорашње истраживање којим се увиђа да реализација наставе потпомогнуте дигиталним технологијама није од стране наставника у великој мери препозната као повољан контекст за примену групног облика рада, што због мотивације ученика за овакав облик рада у условима пандемије, што због доступности дигиталних ресурса (Medar i Ratković, 2022).

Добре стране комбиноване наставе

У односу на негативне, добре стране комбиноване наставе током пандемије коронавируса готово су неприметне. Ученици, наставници и родитељи сматрају комбиновану наставу неопходном у периоду ванредне ситуације, али углавном истичу њена ограничења и слабости.

Ученици су као добре стране комбиноване наставе истакли то што су часови били скраћени. Подсећамо да су то изјавили ученици слабијег општег успеха. Наставници и родитељи (иако мањина) сагласни су у погледу позитивних страна комбиноване наставе и издвајају то што су сви испитаници колико-толико унапредили своје дигиталне вештине, али и постали самосталнији у проналажењу различитих информација, као и могућност да у учионици буде присутан мањи број ученика, којима се може посветити више пажње него на класичној настави.

Из перспективе наставника набројаном се може додати: напредовање у областима дигиталних компетенција, подршка колега, могућност иновације у дигиталном окружењу, самоевалуација сопственог рада, будући да се све радило „дупло” у току дана, ефективност скраћених часова, јер је на тај начин концентрација ученика све време на нивоу, па је успех био очигледан. Ови налази су у складу с неколико ретких истраживања која говоре о добрим странама комбиноване наставе.

Према речима аутора, наставници су у истраживању које је обављено пре пандемије коронавируса истакли да се, поред повећаног обима посла, успех ученика млађих разреда основне школе издвојио као позитивна и очигледна ствар током примене комбинованог модела наставе (Pence, 2022). Скорашње истраживање које је обухватило малезијске наставнике разредне наставе (Zulkflee et al., 2022) говори у прилог томе да су наставници, и поред недостатка техничке опреме, вештина и искуства за реализацију комбинованог модела наставе, имали могућности да овај модел наставе уграде у своју наставну праксу у раду са ученицима млађих разреда. Такође, професионални развој наставника, повећање иновативности, флексибилности и сналажљивости током пандемије, издвојиле су се као позитивна страна и у ранијим истраживањима (Batac, Vaquiran, & Agaton, 2021; Dhawan, 2020).

И у домаћим истраживањима налазимо позитивне стране комбиноване наставе које су у складу са налазима из наше студије. Наставници су као позитивну ствар истицали подршку и сарадњу са колегама, која је у том периоду била непроцењива (Pоровић-Ћитић i sar., 2021). Запослени у школама, односно просветни радници истицали су флексибилност у раду и могућност иновације у дигиталном окружењу (ЗУОВ, 2021б).

Родитељи из комбиноване наставе, осим претходно наведеног, као позитивну ствар издвајају време које су проводили са својом децом, будући да су ученици више времена

проводили код куће, што показују и страна истраживања која су обухватила децу до 12 година и њихове родитеље (Lee et al., 2021). Иако се број свакодневних активности и обавеза повећао, родитељи у поменутом истраживању наводе да су се више грлили и играли са својом децом у периоду пандемије коронавируса.

Најзад, испитаници из све три циљне групе увидели су након комбиноване наставе значај и важност непосредног рада, управо стога што се ради о ученицима млађих разреда основне школе којима су, у периоду када започињу своје формално образовање, нарочито важни вршњачка интеракција и контакт лицем-у-лице.

Чини се, на основу изнетих налаза, да су у периоду страха, неизвесности и стрепње управо они сами (наставници, родитељи и ученици) међусобном сарадњом и подршком, допринели да се из мноштва негативних околности „извуче” и нешто позитивно, на шта указују одговори добијени из фокус-групних интервјуа: „... само смо ми знали како нам је...”, „... сналазили смо се како смо знали и умели...”.

6.3. Организација и мотивација ученика за учење

За успешну реализацију комбиноване наставе веома је важно, међу наведеним изазовима, успешно превазилажење изазова организационе природе, нарочито из перспективе наставника и родитеља укључених у наше истраживање.

Ученици извештавају да нису имали проблем са организацијом властитог времена, односно да су имали довољно времена и за школске и за ваншколске активности. Проблем се јављао око реализације онлајн активности, јер су у великој мери зависили од својих родитеља, па би понекад своје задатке решавали касно увече.

Наставници су се жалили на повећан обим посла, односно синдром „сагоревања на послу” и недостатак времена за приватне обавезе, док су родитељи највише испољавали незадовољство због организације рада школе (кратак боравак у школи, мењање смена и распореда), као и усклађивања пословних и личних обавеза, јер су деца у том узрасту била још мала да остају сама код куће. Набројаном родитељи додају и да су били ангажовани око пружања помоћи детету у вези са школским обавезама знатно више него иначе, што потврђују и страна истраживања (Cachia et al., 2021).

Повећан обим посла за наставнике можемо увидети и на основу поређења времена које су проводили на интернету у току регуларне и комбиноване наставе. Процент наставника који су користили рачунар/интернет више од 6 сати у току комбиноване наставе троструко се повећао у односу на регуларну, те не чуди податак да наставници у великој мери не би волели да се комбинована настава уведе и у редовне околности.

Повећано радно време и обим посла наводе и наставници укључени у истраживање обављено у нашој земљи, где је чак 45% запослених у школама препознало овај проблем као један од најважнијих изазова током комбиноване наставе (ЗУОВ, 2021б).

Многи аутори писали су о томе да мотивисаност ученика за коришћење дигиталних технологија у великој мери зависи од ставова и уверења наставника (нпр. Omotayo & Haliru, 2020). Ако узмемо у обзир налаз, добијен у нашој студији, да је заинтересованост наставника за употребу дигиталних технологија најзначајнији фактор који указује на став према комбинованој настави, следећи резултати нису изненађујући.

Ниска мотивација ученика за учење и извршавање школских обавеза представљала је изазов за све три циљне групе укључене у ово истраживање. И наставници и родитељи истакли су да су често морали да подсећају децу на школске обавезе и активности које су се морале реализовати онлајн. Резултати добијени нашим истраживањем говоре да наставници нису оцењивали и вредновали све активности ученика реализоване путем наставе на даљину, што због повећаног обима посла, што због тога јер су сматрали да те обавезе родитељи преузимају на себе, па је ниска мотивација и пасивност ученика логичан след таквих поступака.

Према бихејвиористичкој теорији учења, повратна информација сматра се важном у процесу учења, како би се повећао број тачних (пожељних) облика понашања ученика (Rešikan, 2010). Евалуација, као виши когнитивни ниво, представља веома важну етапу у образовном процесу. Најчешће је наставник тај који испитује ученика и оцењује га, што ученика ставља у улогу објекта. Важно је међутим, ученика оспособити за вредновање и самовредновање, како би његова улога у процесу образовања била знатно активнија, што ће допринети томе да ученик постане самосталнији, сигурнији и заинтересованији у процесу учења (Лукић, Ристић и Благоданић, 2020).

6.4. Подршка у раду и учењу и међусобна сарадња

За успешну реализацију комбинованог модела наставе потребно је свим испитаницима пружити неопходну подршку у раду (инфраструктурну, педагошку, психолошку, социјалну и организациону).

Ученици су, на основу одговора које смо добили фокус-групним интервјуима, изјавили да су у учењу имали велику помоћ, не само породице, већ и наставника. Углавном су ученици бољег школског успеха изјављивали да им није била потребна велика помоћ у учењу и раду, док је био обрнут случај са ученицима из социјално осетљивих група.

Из перспективе родитеља, деци је била потребна велика помоћ у учењу током комбиноване наставе. Иако су се трудили да „замене” наставника у одређеним ситуацијама, ипак се не осећају довољно компетентни да обављају такве активности. Ови налази у складу су са раније објављеним истраживањима.

Резултати нашег истраживања (Врањешевић, 2021) чији су испитаници били родитељи ученика трећег и четвртог разреда показују да су родитељи, и породица уопште, били кључни у пружању подршке деци у раду и учењу у ванредним околностима и да се школа није добро снашла у тој улози, што је апсолутно проблем којим се треба позабавити у будућности.

Такође, када говоримо о деци која припадају социјално осетљивим групама, родитељи извештавају да нису могли да пруже адекватну (стручну) помоћ својој деци у раду, онако како би то могао наставник у редовним околностима. Страним истраживањем су и ови резултати потврђени, будући да су родитељи управо овакве деце показали страх да њихова деца неће напредовати у школи током пандемије (Edge Research, 2021).

Највећи родитеља и деце наводи да су имали одличну сарадњу са наставником током комбиноване наставе, коју образлажу разумевањем и давањем смерница за рад и напредовање деце у то време, али и напорима да се и они сами (наставници) прилагоде новој организацији рада. Такође, у великој мери изјављују да су наставнику увек могли да се обрате када им је била потребна помоћ око коришћења дигиталних платформи. То су у нашем истраживању потврдили и најмлађи учесници, који наводе да су њихови родитељи често тражили помоћ од наставника око техничких ствари (као што је лозинка за Гугл учионицу или помоћ за инсталирање уређаја). И у недавно објављеним истраживањима, уочена је позитивна сарадња између родитеља и наставника.

У истраживању које је реализовано током 2020/21. године, у коме су учествовали родитељи деце основношколског узраста (од 1. до 8. разреда), већина родитеља (око 70%) изјавила је да јесте била задовољна комуникацијом са наставницима током пандемије коронавируса, али није и укљученошћу у живот и рад школе, као што је то било у регуларним околностима, што се може тумачити као облик безбедносно здравствених предлога ради очувања здравља свих учесника у образовању (Ђуришић и Дућанај, 2022).

Када посматрамо ставове наставника у оквиру ове области, највећу подршку добијали су од својих колега, а она се односила на размену материјала и комуникацију. Наставници су генерално незадовољни подршком од стране образовних власти и стручном службом, али и

сарадњом са родитељима деце из социјално осетљивих група, што потврђују и налази неколико истраживања спроведених током претходне три године.

Раније поменуто истраживање говори нам о подршци коју су наставници добијали током онлајн наставе. Наиме, наставници су се изјаснили да су углавном били задовољни подршком од стране стручне службе школе у којој раде, јер су прослеђивали само важне дописе и препоруке које су доносиле образовне власти. Ипак, чак 40% наставника изјавило је да није задовољно подршком школе, која је само прослеђивала мејлове од стране МПНТР, који су били углавном неразумљиви и којих је било много. Ово истраживање нам говори о томе да многе школе у време пандемије нису биле спремне за другачији начин рада (Nikolić i Milojević, 2020).

У истраживању које је обављено у нашој земљи током априла и маја 2021. године (Poročić-Ćitić i sar., 2021), са фокусом на перспективу наставника, резултати указују на то да су наставници у највећој мери били задовољни подршком других наставника и својих колега (84%), затим подршком школске управе (64%) и, на крају, смерницама и упутствима од стране МПНТР (34%).

О истом незадовољству говори у прилог једно истраживање приказано у студији случаја, у периоду од марта 2020. до марта 2021, где је указано да је психолошко-педагошка служба у време пандемије била заузета проблематичним понашањем ученика старијих разреда, па времена за подршку наставницима није ни било, а упутства од образовних власти нису била високо вреднована нити корисна (Вујисић Живковић, 2021).

О финансијској подршци говори мањи број наставника у нашем истраживању, али је та врста подршке запажена и у домаћем истраживању објављеном током пандемије коронавируса (Spasenović, 2022), где су такође у малом проценту (7%) запослени у школи, међу којима су и наставници разредне наставе, истакли да је за исцрпљујући рад у пандемијским условима потребно обезбедити и финансијску подршку. Чини се да наставници нису извештавали о овој врсти подршке у већој мери током пандемије коронавируса из разлога што су у овом периоду били оптерећени другим изазовима, који се иначе испољавају у ванредним ситуацијама (страх, неизвесност, брига, организација и слично). Међутим, из личног угла, сматрамо да би можда баш ова врста подршке допринела томе да наставници буду заинтересованији и мотивисанији за реализацију комбиноване наставе и употребу дигиталних технологија у образовно-васпитном раду.

Комуникацијом са родитељима, наставници који су учествовали у овом истраживању у периоду комбиноване наставе били су врло задовољни. У раније поменутом истраживању, више од 60% наставника је навело да је редовно пружало родитељима информације и допунске активности за подстицање учења код куће, затим упутства о томе како да помогну деци при изради домаћих задатака и како да унапреде вештине за овладавање градивом из различитих предмета (Poročić-Ćitić i sar., 2021). Како аутори наводе, стиче се утисак да сарадња и комуникација између наставника и родитеља никад није била јача него током пандемије, а ми ћемо додати – и међусобна сарадња наставника.

7. ДОПРИНОС И ОГРАНИЧЕЊА ИСТРАЖИВАЊА

Један од доприноса овог истраживања јесте стицање увида у различите изазове с којима су били суочени ученици млађих разреда основне школе, наставници разредне наставе и родитељи током реализације комбиноване наставе у ванредним околностима условљеним пандемијом коронавируса. Ово истраживање такође је омогућило боље разумевање свих врста подршке које су потребне свим учесницима образовно-васпитног процеса. Велики значај представља то што се „чуо глас” најмлађих испитаника, који су у млађем школском узрасту, судећи на основу нама доступне литературе, били веома ретко укључени у овакав тип истраживања. Такође, добијени налази обухватају широк дијапазон тема (и подтема), које доприносе сагледавању нових проблема у вези са комбинованом наставом у раду са млађим ученицима основне школе.

На основу добијених квалитативних и квантитативних података, дефинисане су препоруке за креаторе образовне политике у вези са обезбеђивањем што квалитетнијег образовања за ученике, али и пружањем што адекватније подршке за наставнике и родитеље.

Ограничења истраживања тичу се, најпре, репрезентативности узорка. Иако су испитаници (нарочито ученици) деловали отворено за сарадњу и за искрено изношење мишљења и ставова, не може се са сигурношћу тврдити да нису давали друштвено пожељне одговоре. Иако је препорука да се фокус-групни интервјуи реализују у групама од по 5 или 6 испитаника (Popadić, Pavlović i Žeželj, 2018), сматрамо да би квалитетније и разноврсније одговоре добили у мањим групама од предложених, будући да се ради о ученицима млађих разреда основне школе који су углавном давали сличне одговоре као њихови вршњаци, или их само потврђивали, услед чега нису у довољној мери искоришћене снаге квалитативног истраживања. Такође, ограничења се огледају и у временској дистанци, јер је од периода реализације комбиноване наставе прошло две школске године, а разговор о нечему из прошлости нема исту вредност као онај о садашњем и актуелном стању.

Следеће ограничење тиче се ниских фреквенција одређених варијабли, што у неким случајевима није обезбедило довољну поузданост корелација. То можемо тумачити недовољним бројем испитаника и униформним одговорима.

Како би се обезбедила комплекснија слика о комбинованој настави у млађим разредима основне школе, било би корисно да се у истраживање укључе и ученици који су школске 2020/2021. године били трећи и четврти разред. Верујемо да би њихови одговори, будући да су ученици у том узрасту зрелији и самосталнији, омогућили дубљи увид у изазове с којима су се суочавали, али и истакли добре стране комбиноване наставе у доба пандемије коронавируса. У том смислу, било би добро испитати које су платформе биле најпогодније за рад од куће, када говоримо о ученицима млађих разреда, и које су школе биле најбоље организоване у периоду комбиноване наставе, тако да се примери добре праксе уврсте у препоруке и импликације за будућу праксу и увођење комбиноване наставе у регуларне околности.

Исто тако, неопходно би било детаљније се позабавити нивоом развоја дигиталних компетенција свих актера формалног образовања, како би се на најбољи могући начин допринело превазилажењу највећег изазова и препреке за успешну реализацију комбиноване наставе у раду са ученицима млађих разреда.

Иако су наставници „судили” о комбинованој настави у ванредним околностима, поставља се питање да ли су заправо били упознати са научним значењем, дефиницијом, као и предностима и ограничењима комбиноване наставе. Верујемо да би одговори на ово питање додатно допринели резултатима нашег истраживања и дали дубљу конотацију изазовима са којима су се наши испитаници суочавали.

8. ЗАКЉУЧАК

Глобална криза у којој се затекао свет у марту 2020. године, због појаве коронавируса, допринела је великим променама у свим сферама наших живота и захтевала је неодложно и брзо реаговање образовних система на новонастале промене. Устаљен начин функционисања школа претрпео је у кратком року велике измене којима су били погођени сви актери у образовању. У реализовању наставе у пандемијским условима значајну улогу одиграле су дигиталне технологије.

Иако дигитално образовање постаје један од приоритета креатора образовне политике на глобалном нивоу, а последњих година и у нашој земљи, на основу резултата истраживања могло би се рећи да нисмо на завидном нивоу на путу развоја дигиталног образовања.

У ванредним околностима пандемије коронавируса у први план доспело је питање о правима детета на квалитетно образовање. У складу с тим, образовне институције биле су приморане да пронађу прихватљиво решење како би се ученици што пре вратили настави као што је била пре пандемије коронавируса. Једно од тих решења било је увођење комбиноване наставе. Предложене мере за наставак школовања допринеле су томе да су у обавези да користе дигиталне технологије били и деца, родитељи и наставници који их до тада нису користили (или нису желели да користе).

Када је у питању реализација комбиноване наставе у време пандемије коронавируса, важно је нагласити чињеницу да се ради о моделу који није унапред планиран и предвиђен, већ се одвија у ванредним ситуацијама, када је потребно хитно реаговати на нове околности. Искуства тако организованог модела наставе стичу се „у ходу”, о чему су извештавали и наши испитаници, па се стога тек при реализацији самог процеса уочавају његове позитивне и негативне стране (COL, 2020). У налазима овог истраживања доминирају негативне стране и негативни ставови према комбинованој настави за ученике млађих разреда.

Када је реч о организацији рада и предусловима за извођење комбиноване наставе, увидом у резултате добијене овим истраживањем уочавамо специфичности комбиноване наставе у раду са ученицима млађих узраста. Најпре, осим примене основних препорука за рад које су се морале спровести из здравствених разлога (смањен број ученика у одељењу, подела у две групе, скраћени часови и мањи број непосредних часова), закључујемо да су наставници били аутономни у избору начина на који ће примењивати комбиновану наставу. Поред тога што су се сви обавезни предмети одвијали непосредно (што је веома важно у контексту актуелне кризе), и оцењивање је реализовано искључиво током наставе у учионици, док су само поједини предмети (допунска настава, секције, физичко, ликовно) реализовани на даљину. Наставници су улагали додатне напоре да ученицима што више помогну у раду, па су често организовали и претчасове, нарочито за ученике којима је била потребна додатна помоћ у раду. Можемо закључити да је наставни процес у оквиру комбинованог модела наставе био реализован углавном непосредно, с малим уделом наставе на даљину. Модел „изокренуте учионице”, коме се у литератури приписују бројне предности, иако препоручен од стране образовних власти, у нашој образовно-васпитној пракси током пандемије коронавируса није се примењивао. Заправо, модел по коме се реализовала комбинована настава у нашој земљи, судећи на основу одговора испитаника укључених у ово истраживање, била је најприближнија ротационом моделу.

На основу приказаних резултата увиђамо да су наставници у основним школама у Србији, током периода комбиноване наставе, били у обавези да користе неку од платформи за учење које су биле формиране још током онлајн наставе, односно периода када су школе биле потпуно обустављене, међутим, у нашем истраживању, било је оних који то нису чинили. Најчешће коришћена веб-платформа током комбиноване наставе била је Гугл учионица, док је од алата за комуникацију најчешће коришћен Вибер. Избор ових алата говори у прилог томе да су током „друге школске пандемијске године” наставници користили дигиталне алате који су им познати и једноставни, али и да нису самостално трагали за новим дигиталним алатима.

То је управо податак који не сме остати незапажен. Алати за комуникацију јесу добар избор за благовремено дељење информација великом броју корисника, али процес учења и подучавања представља сложенији процес који се не може свести само на пренос информација.

Стиче се утисак да су наставници „форме ради” користили веб-платформе и дигиталне алате за наставу на даљину, како би испунили захтеве школа у којима раде и имали „доказ” да је комбинована настава реализована.

Ако се посматрају изазови с којима су се испитаници у овом истраживању сусретали, може се рећи да се најчешће јављају изазови техничке, педагошке, социјалне и организационе природе.

У нашем истраживању потврђено је постојање дигиталног јазу првог нивоа. Ово се односи и на школско и ваншколско окружење. Дакле, и наставници и ученици били су суочени са недостатком дигиталних уређаја, како у кућним, тако и у школским условима. Квалитет интернета такође се јављао као један од ометајућих фактора у раду током комбиноване наставе. Поред овог, уочено је присуство и дигиталног јазу другог нивоа, односно уочене су велике разлике у начинима на које се дигиталне технологије користе у образовно-васпитном раду, али и свакодневном животу.

Како је онлајн настава у Србији започела одмах након проглашења ванредне ситуације, већина наставника није била припремљена за такав начин рада, што се одразило и на реализацију комбиноване наставе. Ово истраживање је показало да поједини наставници, након иницијалног образовања, нису поседовали одговарајуће дигиталне вештине за реализацију наставе у дигиталном окружењу, што је допринело томе да неки родитељи оштро критикују интеграцију одређених дигиталних алата у наставни процес од стране наставника. С друге стране, наставници изјављују да нису имали искуства у реализацији онлајн наставе пре пандемије коронавируса, иако је већина њих често користила интернет за припрему часова и евидентирање активности у Ес дневнику. Обуке и семинари што су их похађали у току пандемије често су били окарактерисани као „недовољно квалитетни”, како због временског оптерећења, јер их је ваљало савладати у кратком року па су их многи само „прелетели”, тако и због ниске заинтересованости наставника за употребу дигиталних технологија у настави.

У нашем истраживању, заинтересованост наставника за употребу дигиталних технологија показала се као најзначајнија предикторска варијабла којом се може предвидети став према реализацији комбиноване наставе. Уочено је да су наставници старији од 45 година и са дужим радним стажом (преко 21 године) показали мању заинтересованост за употребу дигиталних технологија у настави у односу на своје млађе колеге. Будући да у истраживању доминирају искусни наставници, са дужим радним стажом, овакав налаз не чуди. Ово је уједно и важан налаз, јер смо током представљања добијених резултата често причали о мотивацији ученика, која није била на завидном нивоу и која је представљала бригу нарочито родитељима. Томе је свакако допринео податак да наставници нису преферирали употребу дигиталних медија током комбиноване наставе, када говоримо о настави на даљину, нити оцењивали односно вредновали све активности које су ученици радили онлајн, а као један од најважнијих разлога за такве поступке наставници истичу дигиталну неписменост ученика.

На основу увида у повезаност фактора са ставом према комбинованој настави, можемо извући следећи закључак: што су позитивније биле процењене дигиталне вештине родитеља и ученика, техничка подршка за наставнике и ученике, али и подршка образовних власти, то је позитивније била процењена заинтересованост наставника за употребу дигиталних медија у настави. Ово су уједно најважнији предуслови за реализацију комбиноване наставе. Прецизније речено, да бисмо користили дигиталне уређаје у раду са ученицима, морамо их прво научити како да их користе, а пре тога и обезбедити основне инфраструктурне услове. У том случају, мобилни телефон, као доминантан уређај са којег ученици у нашем истраживању приступају интернету, могао би се заменити другим дигиталним медијима, чиме би се и активности које деца преферирају користећи дигиталне уређаје (садржаји забавног карактера)

могле заменити смисленијим садржајима који ће им омогућити разумевање и критички приступ тим оруђима.

Гледано из перспективе све три циљне групе испитаника, доминирају негативни ставови према увођењу комбиноване наставе у редовне школске околности. Ученици су за такав став најчешће истицали недостатак социјалне интеракције. Родитељи су као најчешће разлоге наводили то што деца нису самостална за овакав начин рада, али и то што нема тренутне повратне информације од стране наставника у процесу учења. Такође су извештавали и о „бесмисленом” креирању многобројних чет-група, које су служиле за разна обавештења, што је допринело томе да ученици постану несамостални и неодговорни у извршавању школских обавеза. Наставници су као разлоге за негативан став наводили углавном изазове организационе природе, негативне последице које настава у дигиталном окружењу носи са собом (у смислу последица по дечје здравље услед претеране употребе дигиталних уређаја, али и немогућности да се озбиљно схвате школске обавезе), као и недостатак дигиталних компетенција ученика за такав вид наставе.

Изазови социјалне природе, како смо већ напоменули, убрајају се у најважније изазове с којима су се ученици млађих разреда основне школе сусретали током комбиноване наставе. Динамичне промене, страхови и неизвесност захтевају данас другачију школу – школу која ће развијати кључне компетенције за 21. век. Током последњих неколико година најчешће су спомињане дигиталне компетенције. Не можемо, међутим, занемарити социоемоционалне компетенције, јер су оне, судећи по резултатима овог истраживања, веома важне (нарочито за ученике) за ношење са изазовима савременог (дигиталног) доба, попут још увек актуелне пандемије коронавируса. Ако се осврнемо на период средњег детињства детета, не чуди то што и ученици и родитељи у овом истраживању изјављују да није пожељно „преселити” учење са једног места на друго, притом не уважавајући узрасне карактеристике и потребе деце. Ученици су се првенствено жалили на изостајање дружења са вршњацима, недостатак физичког контакта, немогућност окупљања, заједничког учења, али и организовања наставе у природи. Родитељи су такође сматрали да „живу реч” и ауторитет наставника не може ништа заменити.

Иако социоконструктивистичке теорије наглашавају важност тимског и групног рада, на основу добијених налаза може се закључити да се многе могућности за колаборативни и групни рад ученика у комбинованој настави нису користиле, иако пружају велике предности у раду са ученицима који тек започињу своје формално образовање.

О психолошким и здравственим изазовима испитаници у овом истраживању, у односу на остале, ређе извештавају. Најчешће су посредни били страх, неизвесност и „сагоревање”, услед повећаних обавеза свих испитаника током комбиноване наставе, али и брига због и даље присутног осећаја изолованости деце и здравствених проблема изазваних актуелном пандемијом коронавируса.

Пандемија коронавируса и увођење комбиноване наставе у образовне системе повећала је обим посла наставника, али и родитеља укључених у ово истраживање. Наставници су се највише жалили на удвостручавање посла, који се тиче рада у две групе, припремање материјала за рад у учионици и онлајн активности, похађање великог броја обука у кратком року, повећану комуникацију са родитељима, који у појединим ситуацијама нису поштовали приватно време наставника, али и због ангажмана ученика за учење као и допирање до ученика (и њихових родитеља) којима је потребна додатна подршка у раду.

Губитак константне непосредне контроле наставника над ученицима, као и изостајање повратне информације и вредновања активности ученика приликом наставе на даљину представљали су највећи изазов за мотивацију ученика. Родитељи такође извештавају о том проблему, али и о повећаном ангажману у школском раду деце, уз поједине осврте на сопствену недовољну педагошку спремност да замене учитеља. О томе нарочито извештавају родитељи деце из социјално осетљивих група.

Родитељи су често извештавали и о утиску да се овим моделом наставе не стиче квалитетно знање као на класичној настави и да ученици нису напредовали у овом периоду,

али с друге стране, и о предностима које комбинована настава пружа у односу на онлајн наставу, јер се већим делом одржава у учионици, што је нарочито важно, како кажу, за децу млађег основношколског узраста.

Предности комбиноване наставае су готово неприметне у односу на њене слабе стране. Иако омогућава и подстиче самостално учење, пружа могућности не само за просторно и временски флексибилно учење већ и проширивање знања у складу са сопственим потребама, наведене добре стране комбиноване наставае нису препознате од стране наших испитаника. Сви испитаници на комбиновану наставу гледају као на „нужно зло” и једино прихватљиво решење да се обезбеди континуитет наставног процеса. Позитивне стране комбиноване наставае наставници виде у мањем броју ученика у одељењу, што омогућује већу дисциплину на часовима, унапређивање дигиталних вештина али и могућност самоевалуације на дневном нивоу, будући да су све радили „дупло”. Такође, као позитиван аспект комбиноване наставае истичу међусобну сарадњу са колегама, која им је била од непроцењивог значаја током пандемије.

Родитељи су позитиван допринос комбиноване наставае видели у времену које су проводили са својом децом, будући да су више времена у току периода када се настава одвијала по комбинованом моделу проводила код куће, затим у развијању дигиталних вештина, као и у могућности да деца похађају наставу у дупло мањим групама.

Добре стране комбиноване наставае у нашем истраживању препознао је готово занемарљив број ученика. Оне су се односиле на часове који су били скраћени, због чега су ученици имали више времена за извршавање ваншколских активности.

На крају, сви испитаници увидели су значај наставае у школском контексту, пре свега зато што се ради о ученицима млађих разреда основне школе.

Иако су постојале индивидуалне разлике, могло би се закључити да су наставници показали велико разумевање за целокупну ситуацију у којој су се сви испитаници затекли и да су, што је најбитније, улагали додатне напоре како би родитељима и деци пружили максималну подршку у измењеним околностима рада. На основу налаза истраживања увиђамо да наставници у родитељима виде важне сараднике у процесу образовања, нарочито у другачијим, новонасталим условима рада и да је њихова сарадња током комбиноване наставае била обострано високо вреднована.

Већина ученика изјавила је да је имала велику подршку од стране родитеља или других чланова породице у току реализације комбиноване наставае. Помоћ им је нарочито била потребна око онлајн активности. С друге стране, неки родитељи су сматрали да нису били у стању да пруже својој деци подршку у процесу учења, баш зато што не поседују одговарајуће дигиталне вештине.

Што се тиче подршке у учењу и пружању повратних информација од стране наставника, о чему је већ било речи, родитељи не виде ништа спорно. Свесни су да ученици у овом узрасту не могу самостално да прате наставу на даљину, па су став наставника да нема смисла оцењивати децу за активности које родитељи раде уместо њих, можемо слободно рећи, подржавали.

Иако су наставници и родитељи искусили организацију и реализацију онлајн и комбиноване наставае, и даље постоји потреба за унапређивањем дигиталних компетенција. Поред велике подршке коју су наставници добијали од својих колега, несумњиво им је била потребна још већа подршка као и систематска помоћ надлежних органа и институција. Креатори образовне политике, како сматрају наши испитаници, нису пружили довољно техничке и педагошке подршке, која је од непроцењивог значаја за наставу у дигиталном окружењу и пандемијским условима.

На основу претходно реченог, могли бисмо да изведемо општи закључак. Правовременим стручним усавршавањем, мотивисаношћу наставника, ангажованошћу родитеља и ученика (првенствено у смислу подизања нивоа дигиталних компетенција), техничком опремљеношћу, али и озбиљном припремом свих актера у образовању за улазак у

„дигитални свет” – значајно се може допринети бољој организацији и реализацији комбинованог модела наставе.

Иако углавном негативног става према комбинованој настави, резултати истраживања говоре у прилог томе да су сви актери уложили напоре да се настава прилагоди за рад у пандемијским условима. Зато је значајно обратити пажњу на сигнале и поруке које нам шаљу испитаници из све три циљне групе, како би се комбинована настава, која ће се по свему судећи задржати у образовним системима, организовала на начин да подстакне не само успешан рад већ и уверења и ставове наших испитаника према примени комбинованог модела наставе у млађим разредима основне школе. Пратећи те сигнале, у наредном поглављу предложићемо препоруке у вези са организацијом комбиноване наставе у млађим разредима основне школе.

9. ИМПЛИКАЦИЈЕ НАЛАЗА ИСТРАЖИВАЊА ЗА БУДУЋУ ПРАКСУ

На основу анализе података прикупљених током овог истраживања формулисане су импликације за будућу праксу у реализацији комбиноване наставе. Импликације ћемо такође приказати кроз четири теме, као што је то био случај и у резултатима истраживања и дискусији. Поново ћемо напоменути да се поједини изазови могу сврстати у различите теме, у зависности од тога у ком контексту се посматрају (нпр. дигиталне компетенције и техничка опремљеност свих учесника образовно-васпитног процеса могу се сврстати и у неопходне предуслове за реализацију комбиноване наставе и у изазове различите природе).

Организација комбиноване наставе и предуслови за њено извођење

- Педагошки најефикаснији рад за ученике млађих разреда основне школе, према мишљењу све три групе испитаника, јесте непосредан образовно-васпитни рад;
- За успешно реализовање комбиноване наставе неопходно је обезбедити бројне предуслове: дигиталне уређаје, квалитетну интернет мрежу, повећање нивоа дигиталних компетенција свих актера у образовању, оспособљавање ученика за самостално коришћење дигиталних уређаја и платформи намењених за наставу на даљину;
- Подела одељења у групе и „дупли рад” показао се као веома захтеван, како за наставнике, тако и за родитеље;
- Приликом формирања мањих група (односно поделе одељења у две групе) треба водити рачуна о томе да групе буду једнаких или бар приближних образовних и васпитних могућности, како би наставници били у могућности да исте образовно-васпитне циљеве и исходе реализују подједнако успешно са обе групе;
- Креатори образовне политике би требало да воде рачуна о чињеници да скраћени часови захтевају промене у наставним плановима и програмима, јер је тешко реализовати квалитетан час са постављеним циљевима који се односе на час који траје 45 минута;
- С обзиром на то да деца почињу да користе дигиталне уређаје у све млађем узрасту, веома је важно да образовне институције на време обезбеде приступ квалитетним изворима информација и образовним ресурсима, односно требало би подржати их у томе да интернет не користе искључиво за забаву, као што то већина деце ради, што би допринело подизању нивоа дигиталних компетенција ученика, што уједно представља важан предуслов за реализацију наставе у дигиталном окружењу;
- Наставници и родитељи би требало да подстичу ученике да више истражују на интернету и користе дигиталне уређаје за унапређивање сопственог знања и вештина као и проналажења различитих садржаја који су у вези са школским задацима;
- Требало би да образовне институције буду у обавези да користе само једну платформу за учење на нивоу школе (када се настава одвија онлајн или на даљину). Иако је ова мера дата у упутствима и препорукама за реализацију наставе у ванредним ситуацијама, на основу резултата овог истраживања видимо да су на нивоу исте школе наставници користили различите платформе и алате за учење, што можемо тумачити њиховом незаинтересованошћу или неадекватном припремљеношћу за коришћење дигиталних платформи.

Технолошки (инфраструктурни) изазови

- Неопходно је обезбедити основне услове за рад у дигиталном окружењу (дигиталне уређаје, програме, платформе, стабилну интернет везу) за ученике и наставнике, како у школском, тако и у кућном окружењу;
- Како би деца научила да дигиталне уређаје користе у праве сврхе, потребно је обучити их за то, што изискује доступност дигиталних уређаја и у школи и ван ње;
- Важно је да дигитални уређаји буду функционални и да корисници буду јасно упознати са инсталацијом појединих уређаја или програма. Будући да су у нашем истраживању поједини родитељи имали проблема са инсталацијом одређених уређаја током комбиноване наставе, то је утицало и на пружање подршке ученицима у коришћењу дигиталних уређаја;
- Иако су наводили добре услове за рад код куће, као најчешћи проблем јављало се заједничко коришћење дигиталних уређаја унутар породице, нарочито ако у породици има више деце школског узраста;
- Од великог је значаја да се наставницима разредне наставе омогући коришћење информатичког кабинета, како би предмети Дигитални свет (1. и 2. разред) и Пројектна настава (3. и 4. разред) били усклађени са исходима наставе и природом наставног садржаја.

Педагошки изазови и дигиталне компетенције

- Образовни систем би требало да уведе обуке великих размера, како би се наставници оснажили и подржали у спровођењу комбиноване наставе, јер наставници и даље имају потребу за унапређивањем дигиталних компетенција, које обухватају и педагошке изазове који се јављају приликом реализације комбиноване наставе (планирање наставних јединица, мотивисање ученика током наставног процеса, усклађивање активности и циљева наставног процеса с обзиром на скраћено време часова и реализовање наставе у онлајн окружењу у ванредним околностима, које треба ускладити са могућностима деце млађег школског узраста, унапређивање квалитета и континуитета оцењивања образовних постигнућа ученика у дигиталном окружењу);
- Осмислити већи број програма и обука за наставнике и родитеље који су посвећени раду са децом из социјално осетљивих група у дигиталном окружењу, јер су управо та деца највише погођена облицима наставе који подразумевају коришћење дигиталних уређаја. Ако узмемо у обзир да је у Каталогу програма стручног усавршавања био планиран само један програм за рад са децом из осетљивих група током ванредне ситуације, повећање оваквих обука може значајно допринети квалитетнијој подршци у раду са децом којој је потребна додатна помоћ, како наставницима, тако и родитељима;
- Подићи број програма за наставнике који су посвећени друштвеним мрежама и мобилним телефонима, јер су те технологије део свакодневног живота деце већ годинама уназад. У том случају, мобилни телефон, као доминантан уређај са којег ученици у нашем истраживању приступају интернету, могао би се заменити другим дигиталним медијима, чиме би се и активности које деца преферирају користећи дигиталне уређаје (садржаји забавног карактера) могле заменити смисленијим садржајима који ће им омогућити разумевање и критички приступ тим оруђима;
- Иако већина деце позитивно процењује своје дигиталне вештине, мора се имати на уму да самопроцена често није поуздан показатељ нивоа дигиталних компетенција, стога је неопходно спроводити директно процењивање дигиталних компетенција ученика;

- Неопходно је радити на развијању дигиталних компетенција родитеља, јер с обзиром на узраст деце, они чине важан сегмент и подршку у образовно-васпитном раду, нарочито када се настава реализује у дигиталном окружењу. С тим у вези, они морају бити у стању да правовремено и на примерен начин припреме децу за „улазак” у дигитални свет;
- Требало би да школе обезбеде сваком ученику могућност укључивања у образовни процес путем комбиноване наставе, у оквиру одређених платформи за учење, што значи избегавање досадашње праксе сликања обрађене лекције у школи и слања родитељима ученика који из одређених разлога не могу да прате непосредну наставу. Ово су поједини наставници у нашем истраживању радили јер су у току комбиноване наставе најчешће користили једноставне и лако доступне веб-алате. Ученицима међутим, треба пружити прилику да активно конструишу знање у настави која користи дигиталне уређаје;
- Наставницима је за реализовање комбиноване наставе потребно више вештина за самостално креирање дигиталних садржаја и материјала, па је у том смислу потребно обезбедити додатне обуке;
- Настава у дигиталном окружењу омогућава индивидуализацију у процесу праћења ученика, па се тако препоручују све предности оцењивања у дигиталном окружењу (комбинована настава пружа велике могућности за формативно оцењивање);
- Ускладити актуелни Правилник за оцењивање ученика са наставом у дигиталном окружењу;
- Уколико узмемо у обзир специфичности наставе за ученике млађег узраста основне школе и њихову потребу за наставом уживо, требало би да настава на даљину служи за то да ученици продубе и прошире своја знања;
- Комбинована настава изискује планирање наставе и редукцију програма, циљева и исхода учења у складу са ванредним околностима у којима се нађу учесници образовно-васпитног процеса.

Здравствени и психолошки изазови

- Важно је обезбедити психолошку подршку деци, наставницима и родитељима који се суочавају с било којом врстом изазова, а нарочито ученицима који испољавају страх од заразе коронавирусом или ученицима чији су чланови породице оболели;
- Децу која су склона прекомерној употреби интернета неопходно је подржати у развоју личних капацитета за самоконтролу и саморегулацију властитог времена;
- Деци која раде по неком од индивидуалних образовних програма, а нарочито деци са посебним потребама, тешко је пало прилагођавање на нове методе рада и њима су, према речима родитеља, неопходни контакт уживо и помоћ стручног лица, те би требало обезбедити додатну подршку не само за те ученике већ и за њихове родитеље;
- Одржавањем разних радионица и предавања упознати детаљније децу и родитеље с могућим здравственим и ризицима повезаним са прекомерним коришћењем дигиталних уређаја (које се тегобе могу јавити, шта се све сматра дигиталним узнемиравањем, коме пријавити дигитално насиље, упознати их са алатом за родитељску контролу итд.).

Социјални изазови

- Када говоримо о социоемоционалном аспекту у школском окружењу, контакт уживо је незаменљив у раду са ученицима млађих разреда основне школе. И овим истраживањем је потврђено да ништа не може надоместити интеракцију лицем-у-лице са наставником и вршњацима;

- Приликом прављења група у ванредним околностима, односно поделе одељења у две групе, треба укључити и уважити мишљења и жеље ученика. Ученици су нарочито били тужни уколико се нису нашли у групи са својим најбољим другом/другарицом;
- У редовним околностима, групни рад се организује на другачији начин, односно састав група се мења, у зависности од планираних активности. Оваква пракса би се могла уврстити и приликом реализације комбинованог модела наставе, што би уједно позитивно утицало на развијање когнитивних вештина, које деца усвајају игром и учењем са вршњацима;
- Иако наставници у овом истраживању то нису практиковали, настава потпомогнута дигиталним технологијама пружа велике могућности за тимски рад, те је потребно да се захтеви наставника прилагоде таквом начину рада, у складу са епидемиолошким условима;
- Социјалном разменом, кооперацијом и колаборацијом ученици могу развити сложеније когнитивне процесе, те треба реализовати активности које ће ученицима омогућити да кроз сарадњу са другима, како у реалном тако и у виртуелном окружењу, стичу искуство групног рада;
- Групни рад или рад у пару доприноси знатно позитивнијој атмосфери у раду, подизању мотивације ученика, али и развијању осећаја припадности, који је веома важан у периоду када ученици тек започињу своје формално образовање, па је с тим у вези потребно обезбедити више оваквих облика наставе.

Добре стране комбиноване наставе

- Комбинована настава подразумева имплементацију иновативних наставних метода као и квалитетну употребу дигиталних уџбеника, који у традиционалном облику наставе, нису нашли своју адекватну примену;
- Рад са мањим бројем ученика у одељењу током ванредне ситуације, наставницима је омогућио већу посвећеност индивидуалним потребама и могућностима ученика, али и већу дисциплину на часовима, што увиђају и родитељи укључени у ово истраживање;
- Главна предност комбиноване наставе у односу на друге моделе наставе потпомогнуте дигиталним технологијама јесте та што ученици колико-толико имају контакт уживо са наставницима и вршњацима;
- Након комбиноване наставе, наставници, ученици и родитељи увидели су значај и важност непосредног рада, нарочито јер се ради о ученицима млађих разреда основне школе, којима је „жива реч” наставника неопходна, као и континуирано праћење, ауторитет и правовремена повратна информација.
- Време које су родитељи проводили са својом децом, будући да су ученици више времена проводили код куће, виде као позитивну страну комбинованог модела наставе;
- Унапређивање дигиталних компетенција (у већој или мањој мери), према речима наших испитаника, логичан је след услед реализације комбиноване наставе.

Организација времена наставника, родитеља и ученика и мотивација ученика за учење

- Будући да комбинована настава изискује, према речима наставника, „дупли посао”, потребно је пружити подршку наставницима у смислу квалитетних предлога за часове који се реализују на даљину, бесплатних дигиталних алата и платформи, као и додатних материјала који су неопходни за рад по комбинованом моделу;

- Како се време проведено на интернету за наставнике увећало током комбиноване наставе, неопходно је регулисати и редуковати њихово радно време;
- Током наставе на даљину, за ученике млађих разреда основне школе, неопходна је додатна образовна подршка од стране родитеља, те је важно ускладити њихове радне обавезе са организацијом наставног процеса, како у ванредним, тако и у регуларним условима;
- У вези са претходно наведеним, усклађивањем радног времена родитеља са организацијом наставног процеса, нарочито у ванредним условима, ученици ће бити у прилици да на време извршавају своје онлајн активности. Поједини ученици су из тог разлога, чекајући родитеље да се врате са посла, касно увече извршавали своје задатке или уопште нису стизали да их ураде;
- Како би се деца више мотивисала за рад на одређеним платформама, наставници морају вредновати све онлајн активности ученика и редовно им о њима давати повратну информацију;
- Мотивација и интересовање ученика расте толико колико им се омогући укључивање током наставе на даљину. Ако родитељ уради све задатке уместо детета, оно нема мотивацију нити жељу да се укључи, поготову ако за то не буде награђено (оценом, похвалом...);
- Током комбиноване наставе (као и редовне наставе), ученици се могу мотивисати у процесу учења, тако што ће се настава обогатити подстицајним задацима блиским интересовањима сваког ученика.
- Будући да предмети Дигитални свет и Пројектна настава подразумевају употребу дигиталних технологија у раду, у оквиру ових предмета могу се знатно развити сложени когнитивни процеси ученика. Тако на пример, ако се посматра највиши ниво Блумове дигиталне таксономије – креирање, ученици ће током активности на задатку снимати, режирати и креирати различите садржаје, што ће уједно допринети већој мотивацији за учење. Иако пружа велике могућности за развијање сложених когнитивних процеса, према нашим налазима, наставници нису користили ове предности комбиноване наставе у раду са ученицима млађих узраста.

Подршка у раду и учењу и међусобна сарадња

- Пружити подршку родитељима у раду са децом, објаснити им зашто је важно да деца самостално раде своје задатке, како да их раде и какву врсту подршке они могу да пруже својој деци;
- Укључивати игру, квизове, едукативне филмове у процес учења, јер је такав приступ учењу нарочито важан у узрасту млађих основаца;
- Образовне институције као и одређени образовни портали, треба да подстичу сарадњу између наставника у оквиру школа у којима раде, али и колега из других школа и из других земаља, јер се управо ова сарадња показала као фактор који позитивно доприноси успешној реализацији комбиноване наставе;
- Отворени образовни ресурси такође пружају велику подршку наставницима у реализовању наставе у дигиталном окружењу, те је потребно искористити све њихове могућности (нпр. бесплатни су). Они могу помоћи наставницима да креирају своје ресурсе, преузимају већ постављене материјале (припреме за час, тестове, презентације, звучне записе, видео материјале...) али и да учествују у обукама или активностима у вези са развојем дигиталног образовања;
- Конкретнија упутства и смернице треба да пружи надлежно МПНТР, које наставници оцењују као најслабији вид подршке у току пандемије;

- Финансијска подршка за наставнике била би од великог значаја, у циљу подизања заинтересованости и мотивисаности за извођење комбиноване наставе, јер „дупли посао”, подразумева и већу плату;
- Редовно комуницирати и одржавати добру сарадњу са родитељима, јер су родитељи важна подршка деци у учењу током комбиноване наставе и ванредне ситуације, нарочито када су у питању деца млађег школског узраста.

10. ЛИТЕРАТУРА

Литература на ћирилици:

Антонијевић, Р. (2021). Програми образовања на даљину и својства њихове реализације. У В. Спасеновић (ур.), *Образовање у време ковид кризе - Где смо и куда даље* (стр. 9–23). Београд: Универзитет у Београду – Филозофски факултет.

Банђур, В. и Лазаревић, Ж. (2001). *Методика наставе природе и друштва*. Јагодина–Београд: Учитељски факултет у Јагодини и Учитељски факултет у Београду.

Вилотијевић, Н. (2006). *Породична педагогија (II издање)*. Београд: Школска књига.

Врањешевић, Ј. (2012). Развој социјалних компетенција у средњем детињству. *Учитель* 2, 22–28.

Врањешевић, Ј. (2021). Социоемоционално учење и резилијентност у доба кризе. У В. Спасеновић (ур.), *Образовање у време ковид кризе – Где смо и куда даље* (стр. 39–53). Београд: Универзитет у Београду – Филозофски факултет.

Вујисић Живковић, Н. (2021). Педагошки рад у време пандемије – две студије случаја. У В. Спасеновић (ур.), *Образовање у време ковид кризе – Где смо и куда даље* (стр. 55–67). Београд: Универзитет у Београду – Филозофски факултет.

Ђорић, Б. (2020). Заступљеност теорија учења у дизајну електронских курсева у контексту високог образовања. У С. Маринковић (ур.), *Наука и настава у васпитно-образовном контексту* (стр. 147–164). Ужице: Педагошки факултет. 147–164.
<https://pfunaucniskup.files.wordpress.com/2020/11/zbornik-sa-udk.pdf>

Закон о основама система образовања и васпитања (2017). „Службени гласник РС”, бр. 101/2017.
<https://www.pravnoinformacionisistem.rs/SIGlasnikPortal/eli/rep/sgrs/skupstina/zakon/2017/88/1/reg>

ЗУОВ (2021б). *Извођење васпитно-образовног процеса учењем на даљину: приказ и анализа резултата истраживања*. Преузето 8. 11. 2022. са
<https://zuov.gov.rs/prikaz-i-analiza-rezultata-istrazivanja-izvodjenje-obrazovno-vaspitnog-procesa-ucenjem-na-daljину-misljenje-50-000-prosvetnih-radnika/>

ЗУОВ (2021а). Онлајн и хибридно учење – дугорочна стремљења и краткорочне смернице. Београд: ЗУОВ. Преузето 6. 7. 2022. са
<https://ceo.edu.rs/wp-content/uploads/2021/03/SMERNICE%D0%9EnlajnHibridnaPripremnaNastava.pdf>

Ивић, И., Пешикан, А. и Антић, С. (2003). *Активно учење 2*. Београд: Институт за психологију Филозофског факултета Универзитета у Београду.

Кузмановић, Д. (2022ц). *Оцењивање у дигиталном окружењу – водич за наставнике*. Београд: Propulsion, Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања и Дигитална Србија.
<https://ceo.edu.rs/wp-content/uploads/2022/06/Ocenjivanje-u-digitalnom-okruzenju-F.pdf>

Лукић, Ј., Ристић, М. и Благданић, С. (2020). Модел Блумовог дигиталног точка у настави природе и друштва. *Методичка теорија и пракса*, 13(1), 61–74.
<http://www.metodickapraksa.rs/wp-content/uploads/2020/08/METODICKA-TEORIJA-I-PRAKSA-1-2020-II-2.pdf>

Милутиновић, Ј. (2011). Социјални конструктивизам у области образовања и учења. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 43(2), 177–194.
<http://www.doiserbia.nb.rs/img/doi/0579-6431/2011/0579-64311102177M.pdf>

МПНТР (2019). Оквир дигиталних компетенција – Наставник за дигитално доба. Београд: МПНТР и British Council. Преузето 3. 1. 2021. са
<https://prosveta.gov.rs/wp-content/uploads/2017/04/Okvir-digitalnih-kompetencija-Final-2.pdf>

МПНТР (2020). Остваривање образовно-васпитног рада учењем на даљину за ученике основних и средњих школа. МПНТР Републике Србије - Кабинет министра. Преузето 25. 1. 2022. са
<https://prosveta.gov.rs/wpcontent/uploads/2021/02/Informator-o-radufebbruar2021-cirilica.pdf>

МПНТР (2021). Стратегија образовања у Србији до 2030. године. „Службени гласник РС”, бр. 63/2021.
<http://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/eli/rep/sgrs/vlada/strategija/2021/63/1/reg>

Одлука о проглашењу ванредног стања (2020). „Службени гласник РС”, бр. 29/2020.
<https://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/viewdoc?uuid=80dda3a7-5ef6-4a6b-a1ea-884520cf15d0®actid=430092&doctype=reg>

Пешикан, А. (2016). Најчешће заблуде о информационо-комуникационим технологијама у образовању. *Настава и васпитање*, 65(1), 31–45. <https://doi.org/10.5937/nasvas1601031P>

Попадић, Д. и Кузмановић, Д. (2016). *Млади у свету интернета – коришћење дигиталне технологије, ризици и заступљеност дигиталног насиља међу ученицима у Србији*. Београд : Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије УНИЦЕФ.
http://www.unicef.rs/wpcontent/uploads/2016/09/Mladi_u_svetu_interneta_web.pdf

Правилник о посебном програму образовања и васпитања (2020). „Службени гласник РС”, бр. 110/2020.
<https://www.pravnoinformacionisistem.rs/SlGlasnikPortal/eli/rep/sgrs/ministarstva/pravilnik/2020/110/1/reg>

Правилник о стандардима компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја (2011). „Службени гласник РС – Просветни преглед”, бр. 5/2011.
<https://prosveta.gov.rs/wp-content/uploads/2015/08/Правилник-о-стандардима-компетенција-за-професију-наставника-и-њиховог-професионалног-развоја.pdf>

Ристић, М. и Благданић, С. (2017). Нове перспективе у образовању – ванучионичка настава у дигиталном окружењу. *Иновације у настави XXX* (2), 1– 14. Универзитет у Београду: Учитељски факултет. <https://doi.org/10.5937/inovacije1702001R>

Стојаковић, П. (1999). *Таксономија васпитно-образовних циљева у когнитивном подручју и Интерактивно учење I*. Бања Лука: Министарство просвете Републике Српске и UNICEF.

Требјешанин, Б. (2009). *Мотивација за учење*. Београд: Учитељски факултет.

Цветановић, З., Стојановић, Б. и Мишић, Д. (2017). Врсте текстова у разредној настави језика и књижевности. *Теме*, 41(3), 639–652. DOI: 10.22190/ТЕМЕ1703639С

Шевкушић, С. (1993). Кооперативно учење у разреду. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 25, 73–86.

Шевкушић, С. (2006). Основне методолошке претпоставке квалитативних истраживања. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 38(2), 299–316.
<http://dx.doi.org/10.2298/ZIPI0602299S>

Литература на латиници:

Aishworiya, R., & Kang, Y. Q. (2021). Including Children with Developmental Disabilities in the Equation During this COVID-19 Pandemic. *Journal of autism and developmental disorders*, 51(6), 2155–2158. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04670-6>

Al Mosawi, A., & Wali, E. A. (2015). Exploring the potential of mobile application to support learning and engagement in elementary classes. *International Journal of Mobile and Blended Learning*, 7(2), 33–44. <https://www.igi-global.com/gateway/article/125854>

Al Bataineh, K., & Atoum, M. (2021). A Silver Lining of Coronavirus: Jordanian Universities Turn to Distance Education. *International Journal of Information and Communication Technology*, 17(2), 1–11.
https://www.researchgate.net/publication/343713214_A_Silver_Lining_of_Coronavirus_Jordanian_Universities_Turn_to_Distance_Education

Ala-Mutka, K., Punie, Y., & Redecker, C. (2008). *Digital competence for lifelong learning (policy brief)*. European Communities.

Allen, J., Jimmieson, N. L., Bordia, P., & Bernd E. I. (2007). Uncertainty during Organizational Change: Managing Perceptions through Communication. *Journal of Change Management*. *Journal of Change Management*, 7(2), 187–210. <http://dx.doi.org/10.1080/14697010701563379>

Allen, I. E., & Seaman, J. (2010). Class Differences: Online Education in the United States. *Sloan Consortium*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED529952.pdf>

Ally, M. (2005). Using learning theories to design instruction for mobile learning devices. In J. Attwell and C. Savill-Smith (Eds.), *Mobile learning anytime everywhere* (pp. 5–8). Proceedings of the Third World Conference on Mobile Learning, Rome.

Ally, M. (2008). Foundations of Educational Theory for Online Learning, In Anderson, T. (Eds.), *The theory and practice of online learning* (pp. 15–45). AU Press, Athabasca University.

Al-Okaily, M., Alqudah, H., Matar, A., Lutfib, A., & Taamneh, A. (2020). Dataset on the Acceptance of e-learning System among Universities Students' under the COVID-19 Pandemic Conditions. *Data in Brief* (32). <https://doi.org/10.1016/j.dib.2020.106176>

Anderson, L., & Krathwohl, D. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives: Complete Edition*. New York: Longman.

- Antić, S. (2014). *Udžbenik kao instrument za konstrukciju i ko-konstrukciju školskog znanja*. (doktorska disertacija, Filozofski fakultet, 2014). Preuzeto sa: <https://nardus.mpn.gov.rs/bitstream/handle/123456789/3312/Disertacija.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Asher, S. R., & Parker, J. G. (1989). Significance of peer relationship problems in childhood. In Schneider, B. H., Attili, G., Nadel, J., & Weissberg, R. P. (Eds.), *Social Competence in Developmental Perspective*, (pp. 5–23). Dordrecht: Kluwer. https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/978-94-009-2442-0_1
- Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human behavior and Emerging Technologies* 2(2), 113–115. <https://doi.org/10.1002/hbe2.191>
- Barbieri, A. (2020). *Digitalna kompetencija nastavnika u kontekstu digitalnog usavršavanja*. (diplomski rad, Fakultet informatike, 2020). Preuzeto sa: <https://repositorij.unipu.hr/en/islandora/object/unipu%3A4740/datastream/PDF/view>
- Barnett, J., McPherson, V., & Sandieson, R. M. (2013). Connected teaching and learning: The uses and implications of connectivism in an online class. *Australian Journal of Educational Technology*, 29(5), 685– 698.
- Batac, K.I.T., Baquiran, J.A., & Agaton, C.B. (2021). Qualitative Content Analysis of Teachers' Perceptions and Experiences in Using Blended Learning during the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20, 43–225.
- Bates, A., & Poole, G. (2003). *Effective Teaching with Technology in Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass/John Wiley.
- Bates, A., & Sangra, A. (2011). *Managing Technology in Higher Education: Strategies for Transforming Teaching and Learning*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Bates, A.W. (2019). *Teaching in a Digital Age* (2nd ed.). Vancouver, B.C.: Tony Bates Associates Ltd. <https://pressbooks.bccampus.ca/teachinginadigitalage2/>
- Baum, W. M. (1994). *Understanding behaviorism: Behavior, Culture and Evolution*. Blackwell.
- Bee, H. (1995). *The Growing Child*. New York: Harper Collins Publishers.
- Berge, Z. L. (1995). The role of the online instructor/facilitator. *Educational Technology*, 35(1), 22–30.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61–79.
- Blended learning: further reading and research. (2020). *Blended learning*. Preuzeto: 7. 11. 2021. sa: <https://www.education.gov.scot/media/nzme4xxa/cerblendlearningfurtherreadingresearchnew.pdf>
- Bloom, B. S. (1956). Taxonomy of educational objectives. Cognitive domain. *New York: McKay I*, 20–24.
- Bloom, B., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Handbook I: Cognitive domain. New York: David McKay Company.

- Bognar, B. (2016). Theoretical backgrounds of e-learning. *Croatian Journal of Education*, 18(1), 225–256.
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to Corona Virus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i–iv.
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., ... Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 Pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1–126.
<https://zenodo.org/record/3878572#.ZAKBKXbMLIU>
- Branch, R. M., & Dousay, T. A. (2015). *Survey of instructional development models* (5th Ed.). Association for Educational Communications and Technology.
- Braun, V., & Clark, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 72–101.
https://www.researchgate.net/publication/235356393_Using_thematic_analysis_in_psychology
- Brewer, J., & A. Hunter (1989). *Multimethod research: A synthesis of styles*. Newbury Park, CA: Sage.
- Brković, A. (2011). *Razvojna psihologija*. Čačak: Regionalni centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bryan, A., & Volchenkova, K. N. (2016). Blended Learning: Definition, Models, Implications for Higher Education. *Bulletin of the South Ural State University. Ser. Education. Educational Sciences* 8(2), 4– 30. <http://dx.doi.org/10.14529/ped160204>
- Buckingham, D. (2006). Is there a digital generation?. In D. Buckingham, & R. Willett (Eds.), *Digital generations: Children, young people and new media* (pp. 1–13). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Buđevac, N. (2012). *Razvojni efekat simetrične vršnjačke interakcije tokom početnog ovladavanja čitalačkom pismenošću* (doktorska disertacija, Filozofski fakultet, 2012). Preuzeto sa:
https://hdl.handle.net/21.15107/rcub_nardus_3279
- Bürgener, L., & Matthias B. (2017). „Sustainability competencies in teacher education: making teacher education count in everyday school practice”. *Journal of Cleaner Production*, 174, 821–826.
- Cachia, R., Velicu, A., Chaudron, S., Di Gioia, R., & Vuorikari, R. (2021). *Emergency remote schooling during COVID-19, A closer look at European families*, EUR 30866 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/f7776bf6-4b48-11ec-91ac-01aa75ed71a1>
- Carliner, S. (1999). *Overview of online learning*. Amherst, MA: Human Resource Development Press.
- Carstens, A., & Beck, J. (2005). Get ready for the gamer generation. *Tech Trends*, 49(3), 22–25.

Chaudron, S. (2015). *Young Children (0-8) and digital technology: A qualitative exploratory study across seven countries*. Joint Research Centre, Institute for the Protection and Security of the Citizen. <http://dx.doi.org/10.2788/00749>

Churches, A. (2009). Bloom's digital taxonomy. https://www.researchgate.net/publication/228381038_Bloom's_Digital_Taxonomy

COL (2020). *Guidelines on Distance Education during COVID-19*. Burnaby: COL. <https://oasis.col.org/colserver/api/core/bitstreams/068cb6c9-ca15-4463-b044-bdc5ba8c3262/content>

Collins, A., & Halverson, R. (2010). The second educational revolution: Rethinking education in the age of technology. *Journal of computer assisted learning*, 26(1), 18–27.

Creswell, J. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of qualitative research*. London: SAGE Publications.

Đerić, I. (2021a). Podrška tokom nastave i učenja na daljinu u vreme Kovid-19 krize: perspektiva stručnih saradnika. U I. Jeremić, N. Nikolić i N. Koruga (ur.), *Vaspitanje i obrazovanje u digitalnom okruženju – Zbornik radova sa nacionalnog naučnog skupa Susreti pedagoga*, (str. 25–34). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta i Pedagoško društvo Srbije.

Đerić, I. (2021b). Učenje na daljinu u vreme pandemije Covid-19: koje lekcije smo naučili?. Preuzeto: 11. 1. 2022. sa : <http://www.ekof.bg.ac.rs/wp-content/uploads/2016/06/Sekcija4-2.pptx>

Dhawan, S. (2020). Learning: A Panacea in the Time of COVID-19 Crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(1), 5–22. <https://doi.org/10.1177/0047239520934018>

Đorđić, D., Šimonji Černak, R. i Beljanski M. (2021). Izazovi za novu ulogu i nove kompetencije nastavnika: iskustva u nastavi na daljinu. *Društvene i humanističke studije*, 481– 504. <https://doi.org/10.51558/2490-3647.2021.6.3.481>

Driscoll, M. (2002). Blended learning: Let's get beyond the hype. *e-Learning*, 1(4), 1–4.

Đurić, S. (2005). Metodologija fokus-grupnog istraživanja. *Sociologija*, XLVII, 1–26.

Đurišić, M. i Duhanaj, N. (2022). Mišljenje roditelja o saradnji sa školom tokom pandemije KOVID-19. U Ž. Krnjaja, M. Senić Ružić i Z. Krneta (ur.), *Susreti pedagoga, Nacionalni naučni skup: Obrazovanje u vreme krize i kako dalje*, (str. 145–150). Beograd: Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju Pedagoško društvo Srbije.

Džinkić, O. i Milutinović, J. (2018). Ideje konstruktivizma u savremenoj školskoj praksi. *Zbornik Odseka za pedagogiju (129-149)*. Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu – Filozofski fakultet. <http://dx.doi.org/10.19090/zop.2018.27.129-149>

Edge Research (2021). A Year into the Pandemic: Parents' Perspectives on Academics, State Assessments, and Education. Learning Heroes. <https://r50gh2ss1ic2mww8s3uvjvq1-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/2021/02/PTA-LH-Survey-Deck-Final-slides.pdf>

Erikson, E. (1959). *Identity and the life cycle*. Psychological issues (Monograph 1). New York: International Universities Press.

- European Commission (2013). *Survey of schools: ICT in education*. Brussels, Belgium: European Commission. Preuzeto 15. 4. 2021. sa:
<https://ec.europa.eu/digital-singlemarket/sites/digital-agenda/files/KK-31-13-401-EN-N.pdf>
- European Commission (2020). *Blended learning in school education – guidelines for the start of the academic year 2020/21*. European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2019). *Digital Education at School in Europe*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Parliament and the Council of the European Union (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, L394/10.
- Farmer, H. (2020). *6 Models for Blended Synchronous and Asynchronous Online Course Delivery*, EDUCAUSE Review.
- Ferrari, A. (2012). *Digital competence in practice: An analysis of frameworks*.
- Ferri, F., Grifoni, P., & Guzzo, T. (2020). Online Learning and Emergency Remote Teaching: Opportunities and Challenges in Emergency Situations. *Societies*, 10(4), 86.
<http://dx.doi.org/10.3390/soc10040086>
- Fraillon, J., Ainiey, J., Schulz, W., Friedman, T., & Duckworth, D. (2020). *Preparing for Life in a Digital World. IEA International Computer and Information Literacy Study 2018 International Report*. Switzerland: Springer. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED610528.pdf>
- Friesen, N. (2012). Report: Defining blended learning.
https://www.normfriesen.info/papers/Defining_Blended_Learning_NF.pdf
- Garbe, A., Ogurlu, U., Logan, N., & Cook, P. (2020). COVID-19 and Remote Learning: Experiences of Parents with Children during the Pandemic. *American Journal of Qualitative Research*, 4(3), 45–65. <https://doi.org/10.29333/ajqr/8471>
- Garcia-Ponce, E. E., & Mora-Pablo, I. (2020). Challenges of using a blended learning approach: A flipped classroom in an English teacher education program in Mexico. *Higher Learning Research Communications*, 10(2), 116–133. <https://doi.org/10.18870/hlrc.v10i2.1209>
- Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *Internet and Higher Education*, 7, 95–105.
<https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.02.001>
- Gillani, B. B. (2010). Inquiry-Based Training Model and the Design of E-Learning Environments. *Issues in Informing Science & Information Technology*, 7.
<http://iisit.org/Vol7/IISITv7p001-009Gillani721.pdf>
- Gonzalez-Major, J., & Albright, A. (2008). Modifying Bloom's Taxonomy to Meet 21st Century Pedagogies.
<https://www.rsu.lv/sites/default/files/documents/PIC/Publikacijas/Bloom's%20Digital%20Taxonomy.pdf>
- Gorrese, A., & Ruggieri, R. (2012). Peer attachment: A meta-analytic review of gender and age differences and associations with parent attachment. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(5), 650–672.

- Graham C. R. (2006). Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, and Future Directions. https://www.academia.edu/563281/Blended_learning_systems_Definition_current_trends_and_future_directions
- Graham, C.R. (2009). Blended Learning Models. <https://doi.org/10.4018/978-1-60566-026-4.CH063>
- Greene, C., Caracelli, J., & Graham, W. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255–274.
- Gutnick, A. L., Robb, M., Takeuchi, L., & Kotler, J. (2010). *Always connected: The new digital media habits of young children*. New York: The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop.
- Hargittai, E. (2002). Second-level digital divide: Differences in people's online skills. *First Monday*, 7(4). <https://journals.uic.edu/ojs/index.php/fm/article/view/942/864>
- Harris, J. R. (1998). *The nurture assumption: Why children turn out the way they do*. Simon and Schuster.
- Havelka, N. N. (1999). Konceptije obrazovanja i položaj učenika u obrazovnom procesu. *Pedagogija*, 37(3), 19–33.
- Helsper, E. J., & Eynon, R. (2010). Digital natives: where is the evidence?. *British Educational Research Journal*, 36(3), 503–520.
- Herreid, C. F., & Schiller, N. A. (2013). "Case studies and the flipped classroom." *Journal of College Science Teaching* 42(5), 62–66.
- Hodges, C., S. Moore, B. Lockee, T. Trust, & A. Bond (2020). *The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Teaching*. Educ. Rev. 2020. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/thedifference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Hoić-Božić, N. i Holenko Dlab, M. (2021). *Uvod u e-učenje: obrazovni izazovi digitalnog doba*. Rijeka: Sveučilište u Rijeci.
- Hoić-Božić, N., Mornar, V. i Botički, I. (2009). A Blended Learning Approach to Course Design and Implementation. *IEEE Transactions on Education*, 52(1), 19–30.
- Holmberg, B. (2008). *The evolution, principles and practices of distance education*, 11. Oldenburg: BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. <https://docplayer.net/20659853-The-evolution-principles-and-practices-of-distance-education.html>
- Hrastinski S. (2019). What do we mean by blended learning?. *TechTrends*, 63(5), 564–569. <https://doi.org/10.1007/s11528-019-00375-5>
- Jerry, M., & Yunus, M. M. (2021). Blended learning in rural primary ESL classroom: Do or don't. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20(2), 152–173.
- Johnson, R. B., & Onwegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Reseracher*, 33 (7), 14–26.
- Johnson, R., & L. Christensen (2004). *Educational research: Qualitative, quantitative and mixed approaches*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

- Jonassen, D., & Land, S. (Eds.). (2012). *Theoretical foundations of learning environments*. NY and London: Routledge.
- Jonassen, D. H. (2006). On the Role of Concept in Learning and Instructional Design. *Educational Technology Research and Development* 54(2), 177–196.
- Kanuka, H. (2006). *Instructional Design and eLearning: A Discussion of Pedagogical Content Knowledge as a Missing Construct*. Canada: Athabasca University.
- Kennedy, G., Judd, T.S., Churchward, A., Gray, K., & Krause, K. (2008). First Year Students' Experiences with Technology: Are They Really Digital Natives. *Australian Journal of Educational Technology*, 24(1), 108–122.
- Kesner, J. E. (2000). Teacher characteristics and the quality of child-teacher relationships. *Journal of School Psychology*, 38(2), 133–149.
- Khan, B. (1997). Web-based instruction: What is it and why is it?. In: B. Khan, (Eds.). *Web-based instruction*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Kidd, W., & Murray, J. (2020). „The Covid-19 pandemic and its effects on teacher education in England: how teacher educators moved practicum learning online”, *European Journal of Teacher Education*, 43, 542–558.
- Kirsch, C., Engel de Abreu, P. M. J., Neumann, S., & Wealer, C. (2021). Practices and experiences of distant education during the COVID-19 pandemic: The perspectives of six- to sixteen-year-olds from three high-income countries. *International journal of educational research open*, 2. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100049>
- Kuzmanović, D. (2017). *Emirijska provera konstrukata digitalne pismenosti i analiza prediktora postignuća* (Doktorska disertacija, Univezitet u Beogradu: Filozofski fakulet, 2017). Preuzeto sa: https://dobrinkakuzmanovic.weebly.com/uploads/2/6/4/8/26488972/dr_20.11.2017.pdf
- Kuzmanović, D. (2022a). *Formalno obrazovanje u Srbiji tokom pandemije koronavirusa: nalazi istraživanja i preporuke*. Užice: Užički centar za prava deteta.
- Kuzmanović, D. (2022b). Izazovi nastavnika u radu sa učenicima iz osetljivih socijalnih grupa tokom pandemije koronavirusa. U Ž. Krnjaja, M. Senić Ružić i Z. Krneta (ur.), *Susreti pedagoga*, Nacionalni naučni skup: *Obrazovanje u vreme krize i kako dalje*, (str. 173– 180). Beograd: Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju Pedagoško društvo Srbije.
- Kuzmanović, D. i Baucal, A. (2016). *Korišćenje IKT-a i informatičke kompetencije učenika na kraju osnovne škole*. Preuzeto sa: <http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2016/06/Istrazivanje-racunari-i-internetrezultati-29.5.2016.pdf>
- Kuzmanović, D., Pavlović, Z., Popadić, D. i Milošević, T. (2019). *Korišćenje interneta i digitalne tehnologije kod dece i mladih u Srbiji: rezultati istraživanja Deca Evrope na internetu*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- Lalić-Vučetić, N. (2015). *Postupci nastavnika u razvijanju motivacije učenika za učenje* (doktorska disertacija, Univerzitet u Beogradu: Filozofski fakultet, 2015). Preuzeto sa: <https://nardus.mpn.gov.rs/bitstream/handle/123456789/4947/Disertacija557.pdf?sequence=6&isAllowed=y>

- Lee, S. J., Ward, K. P., Chang, O. D., & Downing, K. M. (2021). Parenting activities and the transition to home-based education during the COVID-19 pandemic. *Children and youth services review*, 122, 105585. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105585>
- Leontyeva, I. A. (2018). Modern distance learning technologies in Higher Education: Introduction problems. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(10), 1–8.
- Levy, M., & G. Stockwell. (2006). CALL dimensions: Options and issues in computer-assisted language learning. Mahawah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Livingstone, S. (2009). *Children and the Internet: Great Expectations, Challenging Realities*. Cambridge: Polity Press.
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Ólafsson, K. (2011). *Technical Report and User Guide: The 2010 EU Kids Online Survey*. LSE, London: EU Kids Online.
- Mangan, K. (2013). Inside the flipped classroom. *The Chronicle of Higher Education*. Preuzeto sa: <https://www.chronicle.com/article/inside-the-flipped-classroom/>
- Margaryan, A., Littlejohn, A., & Vojt, G. (2011). Are Digital Natives a Myth or Reality?. University Students' Use of Digital Technologies. *Computers & Education*, 56(2), 429–440.
- Marsh, D. (2012). *Blended learning: Creating Learning Opportunities for Language Learners*. New York: Cambridge University Press.
- Masi, A., Mendoza Diaz, A., Tully, L., Azim, S. I., Woolfenden, S., Efron, D., & Eapen, V. (2021). Impact of the COVID-19 pandemic on the well-being of children with neurodevelopmental disabilities and their parents. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 57(5), 631–636. <https://doi.org/10.1111/jpc.15285>
- Matović, M. (2021). *Programi digitalnih obrazovanja u Republici Srbiji*. Beograd: Društvo za kreativne inicijative – RE.KreAKTa.
- Medar, J. i Ratković, M. (2022). Grupni oblik nastavnog rada u uslovima pandemije COVID-19. U Ž. Krnjaja, M. Senić Ružić i Z. Krneta (ur.), *Susreti pedagoga, Nacionalni naučni skup: Obrazovanje u vreme krize i kako dalje*, (str. 131–137). Beograd: Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju Pedagoško društvo Srbije.
- Mićić, K., Kovács Cerović, T., & Vračar, S. (2021). Trends in primary school teachers' experience over the first year of the COVID-19 pandemic in Serbia: A narrative analysis. *Psihološka istraživanja*, 24(2), 163–182. <https://doi.org/10.5937/PSISTRA24-32799>
- Milosevic, T., Laffan, D., & O'Higgins Norman, J. (2021). *Kids' Digital Lives in Covid-19 Times: Key Findings from Ireland*. Dublin: National Anti-Bullying Research and Resource Centre. https://antibullyingcentre.ie/wp-content/uploads/2021/12/Short-report_Covid_for-media_TM_with-Author-names-1-2.pdf
- Milanović-Nahod, S. (1988). *Kognitivne teorije i nastava*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja i Prosveta.
- Milićević, V., Milićević, Z. i Milić, N., (2014). Elektronsko učenje u Srbiji primenom Moodle softvera. *BizInfo*, 5(1), 71–82.
- Miočinović, Lj. (2002). *Pijaževa teorija intelektualnog razvoja*: Institut za pedagoška istraživanja.

- Moore, J. L., Dickson-Deane, C., & Gaylen, K. (2011). e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same?. *Internet and Higher Education*, 14, 129–135.
- Neece, C., McIntyre, L. L., & Fenning, R. (2020). Examining the impact of COVID-19 in ethnically diverse families with young children with intellectual and developmental disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 64(10), 739–749.
- Nikolić, N. i Milojević, Z. (2020). *Trenutno stanje u onlajn nastavi u Srbiji i regionu: Obrazovno kreativni centar*.
<https://okc.rs/wp-content/uploads/2020/06/Istra%C5%BEivanje-Stanje-u-onlajn-nastavi-u-Srbiji.pdf>
- Oblinger, D., & Oblinger, J. (Eds.). (2005). *Educating the net generation* (EDUCAUSE Online book ed.). Washington, DC: EDUCAUSE. <http://www.educause.edu/ir/library/pdf/pub7101.pdf>
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/0d310598-en>
- OECD (2020). *PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools*, PISA, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/ca768d40-en>
- Ofcom (2015). *Children and parents: Media use and attitudes – report*. Preuzeto 17. 1. 2023. sa: https://www.ofcom.org.uk/_data/assets/pdf_file/0027/81558/factsheets_and_activity_sheets_8-11.pdf
- Omotayo, F. O., & Haliru, A. (2020). Perception of task-technology fit of digital library among undergraduates in selected universities in Nigeria. *The Journal of Academic Librarianship*, 46(1). <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2019.102097>
- Oruč, A. i Smlatić Harčević, B. (2021). Praćenje, vrednovanje i ocjenjivanje učenika razredne nastave tokom realizacije kombinovanog modela nastave. U S. Nesimović i E. Nikšić (ur.), *Prozor u svijet obrazovanja, nauke i mladih*, (str. 384–404). Univerzitet u Sarajevu: Pedagoški fakultet. http://www.pf.unsa.ba/images/izdanja/20210601_Prozor_u_svijet_obrazovanja_nauke_i_mladih_Zbornik%20radova.pdf
- Palloff, R. M., & Pratt, K. (2007). *Building Online Learning Communities, effective strategies for the virtual classroom*. Published by Jossey-Bass, A Wiley Imprint.
- Panjaitan, R., Murniarti, E., & Sihotang, H. (2021). Learning Plan with Blended Learning in Elementary School. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 8(2), 558–572.
- Paraušić, A. i Stojanović, M. (2021). *Upravljanje alatima za onlajn učenje: Vodič za nastavnike*. Beograd: CEPORA.
- Patrinos, H. A., Gajderowicz, T., & Jakubowski, M. (2023, January, 24). Learning loss: a Covid-19 mass casualty, [Let's Talk Development, World Bank Group]. Preuzeto: 22. 3. 2023. <https://blogs.worldbank.org/developmenttalk/learning-loss-covid-19-mass-casualty>
- Pence, S. (2022). *Teachers' Perceptions of Their Roles in Blended Learning Environments*. (Doctoral dissertation, University of New Orleans Theses and Dissertations, 2022). <https://scholarworks.uno.edu/td/3047>

- Pešikan, A. (2010). Savremeni pogled na prirodu školskog učenja i nastave: socio-konstruktivističko gledište i njegove praktične implikacije. *Pshološka istraživanja*, 13(2), 157–185.
- Piaget, J. (1960). *The moral judgment of the child*. London: Routledge.
- Pier, L., Christian, M., Tymeson, H., & Mayer, R. H. (2021). *Supporting Child and Student Social, Emotional, Behavioral, and Mental Health Needs*. Washington: U.S. Department of Education. <https://www2.ed.gov/documents/students/supporting-child-student-social-emotional-behavioral-mental-health.pdf>
- Pijaže, Ž. i Inhelder, B. (1996). *Intelektualni razvoj deteta, izabrani radovi*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pokorni S. (2009). Obrazovanje na daljinu, *Vojnotehnički glasnik*, 57(2), 138–146. <https://doi.org/10.5937/vojtehg0902138P>
- Popadić, D., Pavlović, Z. i Žeželj, I. (2018). *Alatke istraživača: metodi i tehnike istraživanja u društvenim naukama*. Beograd: Clio.
- Popadić, D., Pavlović, Z., Petrović, D. i Kuzmanović, D. (2016). *Global Kids Online Serbia: Balancing between opportunities and risks: Results from the pilot study*. University of Belgrade. www.globalkidsonline/serbia
- Popović-Čitić, B., Bukvić Branković, L., Kovačević-Lepojević, M., Paraušić, A. i Stojanović, M. (2021). *Potrebe osnovnih škola u Srbiji tokom pandemije KOVID-19 u kontekstu prevencije rizičnih ponašanja učenika: perspektiva nastavnika*. Beograd: CEPORA – Centar za pozitivan razvoj dece i omladine.
- Pravilnik o izmenama i dopuni Pravilnika o planu nastave i učenja za prvi ciklus osnovnog obrazovanja i vaspitanja i programu nastave i učenja za prvi razred osnovnog obrazovanja, (2020). „*Službeni glasnik RS– Prosvetni glasnik*”, br. 2/2020.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5).
- Radović-Marković, M. (2010). Advantages and disadvantages of e-learning in comparison to traditional forms of learning, *Annals of the University of Petroșani, Economics*, 10(2), 289–298. <https://www.upet.ro/annals/economics/pdf/2010/20100227.pdf>
- Reimers, F. M., & Schleicher, A. (2020). *A framework to guide an education response to the COVID-19 pandemic of 2020*. OECD Publishing.
- Rey, R. B., Smith, A. L., Yoon, J., Somers, C., & Barnett, D. (2007). Relationships between teachers and urban African American children: The role of informant. *School Psychology International*, 28(3), 346–364.
- Ristić, M. (2018). Digitalne kompetencije nastavnika i saradnika. U Katić, V. (ur.). XXIV Skup Trendovi razvoja: „Digitalizacija visokog obrazovanja”, (str. 1–4). Novi Sad: Fakultet tehničkih nauka.
- Ristić, M. i Mandić, D. (2017). *Obrazovanje na daljinu*. Beograd: Učiteljski fakultet.

- Rowlands, I., Nicholas, D., Williams, P., Huntington, P., Fieldhouse, M., Gunter, B. ... Tenopir, C. (2008), „The Google generation: the information behaviour of the researcher of the future“, *Aslib Proceedings*, 60(4), pp. 290–310. <https://doi.org/10.1108/00012530810887953>
- Ruble, D. N. (1994). A phase model of transitions: cognitive and motivational consequences. *Advances in Experimental Social Psychology*, 26, 163–214.
- Šćepanović, D. (2010). *Elektronsko učenje i obrazovanje na daljinu: Odabrane teme*. Beograd: Proarte.
- Schulmeister, R. (2008). Is There a Net Gener in the House?. Dispelling a Mystification. *E-learning and Education*, 4(5). <https://eleed.campussource.de/archive/5/1587>
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analyses*. New York: Academic Press.
- Selwyn, N. (2009). The Digital Native: Myth and Reality. *ASLIB Proceedings: New Information Perspectives*, 61(4), 364–379.
- Senić Ružić, M. (2019). *Razvijanje digitalne pismenosti u osnovnoj školi* (doktorska disertacija, Univerzitet u Beogradu: Filozofski fakultet, 2019). Preuzeto sa: <https://nardus.mpn.gov.rs/bitstream/handle/123456789/12227/Disertacija.pdf?sequence=6&isAllowed=y>
- Siemens, G. (2004). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2.
- Singh, V., & Thurman, A. (2019). How Many Ways Can We Define Online Learning?. A Systematic Literature Review of Definitions of Online Learning. *American Journal of Distance Education*, 33(4), 289–306. <https://doi.org/10.1080/08923647.2019.1663082>
- Situmorang, E. L., & Purba, B. M. M. (2020). Online Learning And Its Challenges For Parents. https://www.researchgate.net/publication/344282792_Online_Learning_And_Its_Challenges_For_Parents
- Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., ... Hasebrink, U. (2020). *EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries*. *EU Kids Online*. http://eprints.lse.ac.uk/103294/1/EU_Kids_Online_2020_March2020.pdf
- Spasenović, V. (2022). Podrška prosvetnih vlasti školama u vreme kovid krize: Očekivanja praktičara. U Ž. Krnjaja, M. Senić Ružić i Z. Krneta (ur.), *Susreti pedagoga, Nacionalni naučni skup: Obrazovanje u vreme krize i kako dalje*, (str. 92–97). Beograd: Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju Pedagoško društvo Srbije.
- Staker, H., & Horn, M. B. (2012). *Classifying K-12 Blended Learning*. Mountain View, CA: Innosight Institute. <http://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf>
- Stoilova, M., Livingstone, S., & Khazbak, R. (2021). Investigating Risks and Opportunities for Children in a Digital World: A rapid review of the evidence on children’s internet use and outcomes, *Innocenti Discussion Papers*, 2020-03, UNICEF Office of Research–Innocenti, Florence. <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/Investigating-Risks-and-Opportunities-for-Children-in-a-Digital-World.pdf>

- Stoković, G. i Ristić, M. (2016). Razvoj digitalnih kompetencija nastavnika razredne nastave. U: Ristić, M. i Vujović, A. (ur.). Zbornik sa međunarodnog naučnog skupa *Didaktičko-metodički pristupi i strategije – podrška učenju i razvoju dece*, 432–435. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Sun, P. C., Tsai, R. J., Finger, G., Chen, Y. Y., & Yeh, D. (2008). What drives a successful e-Learning? An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction. *Computers & education*, 50(4), 1183–1202.
- Tapscott, D. (2009). *Grown up digital: How the net generation is changing your world*. Toronto: McGraw-Hill.
- Thorne, K. (2003). *Blended Learning*. London, Kogan Page.
- Tošić Radev, M. (2022). *Nastavnik kao sigurna baza: Afektivna vezanost u učionici*. Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu.
- Tucker, C., Wycoff, T., & Green, J. (2017). *Blended learning in action: A practical guide toward sustainable change*. Thousands Oaks, CA: Corwin.
- UNESCO (2020). *COVID-19 response–hybrid learning*. Preuzeto sa: <https://en.unesco.org/sites/default/files/unesco-covid-19-response-toolkit-hybrid-learning.pdf>
- UNICEF (2020). *Praćenje načina učešća i procesa učenja učenika iz osetljivih grupa tokom ostvarivanja obrazovno-vaspitanog rada učenjem na daljinu*. Beograd: UNICEF.
- United Nations (2020). Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond. https://www.un.org/development/desa/dspd/wpcontent/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf
- Van Dijk, J.A.G.M. (2006). Digital divide research, achievements and shortcomings. *Poetics*, 34(4), 221–235. <https://research.utwente.nl/files/6461579/Dijk06digital.pdf>
- Verkroost, M. J., Lintsen, H., Veen, W., & Meijerink, L. (2008). Finding a balance in dimensions of blended learning. *International Journal on E-Learning* 7(3), 499–522.
- Vygotski, L. S. (1983). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.
- Vygotski, L. S. (1996). *Sabrana dela*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vilig, K. (2013). *Kvalitativna istraživanja u psihologiji*. Beograd: Clio.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: Development of higher psychological processes. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Walsh, G., Purdy, N., Dunn, J., Jones, S., Harris, J., & Ballentine, M. (2020). *Home-schooling in Northern Ireland during the COVID-19 crisis: the experiences of parents and carers*. Belfast: Centre for Research in Educational Underachievement/Stranmillis University College. <https://bit.ly/3s0gdYO>
- Watson, J. F. (2008). Blended learning: The convergence of online and face-to-face education. Promising Practices in Online Learning. *North American Council for Online Learning*. <https://eric.ed.gov/?id=ED509636>

WHO – World Health Organization (2020). *WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19 – 11. March 2020*. Preuzeto 1. 12. 2021. sa:
<https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>

Williams, R. T. (2004). Social cognitive theories of Jean Piaget and Jerome Bruner. *Takamatsu's University 41*, 117–123.

Xie X., Siau, K., & Fui-Hoon Nah, F. (2020). COVID-19 pandemic – online education in the new normal and the next normal, *Journal of Information Technology Case and Application Research*, 22(3), 175–187. <https://doi.org/10.1080/15228053.2020.1824884>

Yu, Z. (2021). A meta-analysis of effects of blended learning on performance, attitude, achievement, and engagement in different countries. Research Square.
<https://orcid.org/0000-0002-3873-980X>

Zaman, Z., & Nouwen, M. (2016). Parental controls: advice for parents, researchers and industry. EU Kids Online, London, UK.
http://eprints.lse.ac.uk/65388/1/lse.ac.uk_storage_LIBRARY_Secondary_libfile_shared_repository_Content_EU%20Kids%20Online_EU_Kids_Online_Parental%20controls%20short%20report2016.pdf

Zulkflee, Z., Nor Azmi, N., Sheikh Kamaruzaman, S., Prakas, J., Ng, M., & Benjamin Jeyaraja, S. (2022). Issues and Challenges of Malaysian Primary School Teachers in Incorporating Blended Learning in ESL Classroom. *International Journal Of Advanced Research In Education And Society*, 4(4), 117–130. <https://myjms.mohe.gov.my/index.php/ijares/article/view/20797>

11. ПРИЛОЗИ

Прилог 1. Системи за управљање е-учењем

Многе школе које раде по непосредном образовно-васпитном раду, неке од својих програма конципирају у облику учења на даљину, а након проглашења ванредног стања и затварања образовних институција, већина школа била је приморана да озбиљно организује програме за учење на даљину. За потребе реализације оваквог вида наставе, било да се ради о настави на даљину или комбинованој настави, школа је у обавези да формира и одржава одговарајућу инфраструктуру, чиме се обезбеђује: доступност материјала за учење, комуникација између свих актера наставе, праћење напретка ученика и реализација свих осталих активности које су неопходне за обезбеђивање квалитета наставе на даљину или комбиноване наставе (Milićević, Milićević i Milić, 2014).

Алати за е-учење могу се, врло грубо, поделити у неколико категорија (Paraušić i Stojanović, 2021):

- системи за управљање учењем
- алати за сарадњу и дељење садржаја
- друштвене мреже
- алати за креирање и уређивање презентација и видео-материјала
- алати за креирање интерактивних садржаја
- платформе које нуде бесплатне садржаје
- опције за складиштење садржаја
- алати за аудио и видео снимање

LMS (енгл. *Learning Management System*) представља систем за учење који омогућава мулти-корисничко окружење где наставници, аутори и дизајнери могу да креирају одговарајуће области и да их касније поново употребе и испоруче у формату као један од основних садржаја е-учења. Овај систем омогућава креирање наставних садржаја за велики број различитих наставних предмета, додавање унапред припремљених образовних садржаја, организацију наставе, упис, праћење и вредновање рада великог броја ученика, као и многе друге активности које омогућавају активно учешће ученика у реализацији образовно-васпитног рада (Šćeranović, 2010). Значај LMS-а огледа се у флексибилности алата и његовој доступности великом броју корисника, који му могу приступити користећи компјутер, таблет, паметни телефон или неки други дигитални уређај што поседује интернет конекцију (Hoić-Božić i Holenko Dlab, 2021).

На званичној страници ЗУОВ-а¹¹, након проглашења ванредног стања, дати су предлози и упутства за коришћење алата у извођењу образовно-васпитног процеса учењем на даљину, као и линкови ка дигиталним уџбеницима и бесплатним ресурсима.

Системи и алати за управљање учењем које је предложио ЗУОВ биће представљени у наставку овог одељка¹². Ради прегледности, системи и алати ће бити подељени у 4 групе: платформе, дигитални алати, алати за сарадњу и дељење, и алати за креирање и уређивање презентација и видео-материјала.

¹¹ <https://zuov.gov.rs/alati/>

¹² Сва објашњења која се тичу платформи преузета су са интернет странице <https://zuov.gov.rs/alati/>, па се нисмо позивали на извор код сваке од навођених платформи, осим у случајевима када смо објашњења система или алата за управљање учењем употпунили објашњењима других аутора.

❖ Платформе

Министарство просвете, науке и технолошког развоја покренуло је Мудл платформу „Моја школа”, где су се могли пронаћи тестови и додатни материјали који су се односили на часове емитоване на Јавном медијском сервису.

Microsoft Teams је током трајања ванредног стања омогућио бесплатно коришћење Office 365 платформе. Ова платформа омогућавала је свим наставницима и ученицима да организују удаљено извођење наставе преко интернета путем групног видео-позива, у коме наставник може са ученицима да дели садржај свог екрана, као и да снима цео ток часа и учини га доступним за прегледање свим ученицима из групе. Како би се наставници што боље припремили за коришћење платформе, Microsoft је организовао и бесплатне обуке за наставнике.

Едмодо – виртуелна учионица представља платформу за учење на даљину. Она омогућава приступ наставницима, ученицима и родитељима. Наставници могу да постављају поруке и текстове, као и задатке и тестове које могу и да оцењују. Они су организатори радног окружења и њиме управљају. Ученици имају приступ свим наставним садржајима које наставник подели са њима и немају могућност комуникације без надзора наставника, тј. укључују се само по његовом позиву (Paraušić i Stojanović, 2021).

Гугл учионица је једноставна и прегледна платформа. За разлику од Мудла, нема инсталације и одржавања платформе, већ је само потребан gmail налог и учење је омогућено у виртуелној учионици. Гугл учионица нуди могућност наставницима да направе свој виртуелни простор у којем могу да комуницирају са ученицима, деле материјале, линкове, постављају питања и задатке, оцењују њихове активности. Платформа у извесном смислу подразумева коришћење других алата ове корпорације, за ворд документе, ПП презентације или ексел табеле (Paraušić i Stojanović, 2021).

Мудл представља најзаступљенији систем за управљање учењем на свету, па тако и код нас (Milićević i sar., 2014). Према доступним подацима које налазимо у литератури, прва институција у Србији која је поред класичних вежби и предавања увела употребу интернет сервиса у учењу био је Медицински факултет у Београду (1999. године), који се определио за употребу Мудла као једне од најпознатијих платформи за онлајн учење. Систем захтева инсталацију на веб серверу. Софтвер је бесплатан и погодан за извођење програма учења који су базирани на онлајн учење, али и за оне који се реализују комбиновано (Ђорђевић i sar., 2021). Мудл карактеришу следећи елементи: дизајн веб сајта је јасан, очигледан, прикази софтвера су једноставни за разумевање, документација и садржаји су обимни али једноставни, форуми су добро структурирани и једноставни за коришћење (Milićević i sar., 2014). Оно што Мудл може да пружи наставницима јесте: израда великог броја курсева; планирање курсева – распоред активности, календар; управљање корисницима и групама корисника на курсу; рад са постојећим датотекама и образовним садржајима; провере знања и оцењивање корисника; многобројни алати за комуникацију и сарадњу међу ученицима; управљање системом – сигурносне копије, статистике и опсежан систем помоћи.

❖ Дигитални алати

Гугл упитници – Уколико има отворен gmail налог, корисник може да приступи и овом алату. Гугл упитник је моћан алат за израду анкета, упитника, квизова и тестова. Још више могућности пружа ако се користи у склопу Гугл учионице.

Сократив – Одличан и врло занимљиво дизајниран алат за онлајн тестирање. У бесплатној верзији могу се креирати тестови за ученика, а у једном тренутку може се покренути само један тест и креирати само један простор за приступ. Овај алат је прилагођен свим узрастима, атрактивног је изгледа и заснован је на идеји учења кроз игру (Paraušić i Stojanović, 2021).

Ментиметер – Моћан софтвер за сарадњу и презентације који садржи неограничен број анкета, текст блокова, питања са вишеструким избором, квизова и још много тога.

❖ Алати за сарадњу и дељење

Зум (енгл. *ZOOM*) – Ова апликација намењена је одржавању онлајн састанака где учествује група корисника. Бесплатна верзија доноси одређена ограничења у функционалностима (трајање једног видео-позива ограничава се на 40 мин.). За употребу ове апликације није потребна посебна подршка, већ свака установа креира налог за себе и њим даље управља. Предности Зум апликације огледају се у томе што се на једноставан начин заказују и одржавају онлајн предавања и што омогућава контакт уживо када то није могуће реализовати у учионицама. Ова апликација омогућава пренос видеа, гласа, размену текстуалних порука, снимање предавања, поделу учесника за рад у групама, дељење презентација и видео-конференција (Ђорђевић и сар., 2021).

Вибер комуникација – У сарадњи са компанијом Вибер, омогућена је и употреба апликације Вибер као и услуге Вибер комуникација (енгл. *Viber Community*), која омогућава ефикасну размену информација, што може бити од користи у датим условима. Иако коришћени и пре онлајн наставе, и Вибер и Зум су у току пандемије добили додатну функцију – коришћени су за одржавање наставе, консултација, провера знања и слично (Ђорђевић и сар., 2021).

Гугл диск – представља алат за чување и дељење датотека, али и за креирање онлајн докумената као што су текстуална документа, табеле, презентације, упитници и цртежи.

❖ Алати за креирање и уређивање презентација и видео-материјала

Прези – веб алат који служи за креирање презентација. Једноставан је за коришћење, а чак и бесплатна верзија пружа сасвим довољно могућности. Могу се додавати различити садржаји, слике, текстови, видео-записи. За разлику од других алата за креирање презентација, Прези нуди опције смањивања, увећавања и нелинеарног кретања кроз садржаје, што их може учинити занимљивијим за ученике (Параушић и Стојановић, 2021).

Бајтабл (енгл. *Biteable*) – платформа за креирање занимљивих анимираних презентација. Бајтабл нуди готово неограничене могућности формирања садржаја и поседује напредније опције у односу на друге платформе овог типа. Једина мана му је што захтева виши степен познавања коришћења дигиталних алата (Параушић и Стојановић, 2021).

Аниматрон је платформа која корисницима омогућава да креирају и уређују анимације и интерактивне садржаје. Платформа нуди две основне опције: уређивање видео-записа и креирање анимација. Ова платформа, као и претходна, такође захтева виши степен познавања коришћења дигиталних алата.

На сајту су, осим система и алата, издавачке куће омогућиле линкове за бесплатан приступ садржајима у дигиталним уџбеницима, које су главни актери у образовању могли користити док је трајала ванредна ситуација.

Прилог 2. Листа варијабле у матрици интеркорелација предиктора

Редни број варијабле	НАЗИВ ВАРИЈАБЛЕ
1.	Став према комбинованој настави
2.	Задовољство подршком од стране МПНТР
3.	Наставничка процена позитивног доприноса комбиноване наставе у развијању самосталности ученика приликом проналажења информација
4.	Наставничка процена организације властитог времена ученика
5.	Процена успешности наставника у креирању презентација
6.	Процена преоптерећености административним пословима
7.	Приступ дигиталним уређајима са приступом интернету
8.	Наставничка процена негативног доприноса комбинованој настави услед недостатка дигиталних вештина родитеља
9.	Наставничка процена негативног доприноса комбинованој настави услед недостатка дигиталних вештина ученика
10.	Наставничка процена негативног доприноса комбинованој настави услед недостатка техничке подршке
11.	Наставничка процена негативног доприноса комбинованој настави услед недовољне заинтересованости за употребу дигиталних технологија

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	1	.198*	.203*	.297**	.235*	.231*	.264**	.244*	.211*	.269**	.435**
2		1	.122	-.241*	-.061	.006	.072	.017	-.043	-.147	-.289**
3			1	-.155	-.052	.025	-.063	-.060	-.097	-.022	-.101
4				1	.171	.068	.031	-.085	-.125	-.015	.159
5					1	.186	-.186	.200*	.311**	.128	.146
6						1	-.023	.166	.198*	.098	.162
7							1	.342**	.285**	-.194	-.146
8								1	.515**	.498**	.533**
9									1	.497**	.452**
10										1	.641**
11											1

*корелација је значајна на нивоу .05

**корелација је значајна на нивоу .01

Прилог 3. Регресиона анализа (предикторске варијабле)

	Нестандардизован и кофицијенти		Стандардизован и кофицијенти	t	Sig.
	B	SE	β		
Константа	1.838	0.440		4.175	.000
Процена успешности наставника у креирању презентација	-0.152	0.083	-0.157	-1.823	.072
Наставничка процена позитивног доприноса комбиноване наставе у развијању самосталности ученика приликом проналажења информација	0.128	0.054	0.210	2.372	.020
Процена преоптерећености административним пословима	0.162	0.084	0.166	1.926	.057
Приступ дигиталним уређајима са приступом интернету	-0.382	0.144	-0.240	-2.657	.009
Наставничка процена негативног доприноса комбинованој настави услед недостатка дигиталних вештина родитеља	-0.070	0.178	-0.043	-0.394	.695
Наставничка процена негативног доприноса комбинованој настави услед недовољне заинтересованости за употребу дигиталних технологија	0.591	0.176	0.347	3.354	.001

*B – парцијални допринос, SE – стандардна грешка, β – стандардизовани парцијални допринос, t – Студентов тест за утврђивање статистичке значајности, Sig. – значајност

Прилог 4. Водич за фокус-групни интервју са ученицима

Након представљања, водитељ (истраживач) фокус-групног интервјуа говори ученицима о каквом истраживању је реч, за које потребе ће се резултати истраживања користити и која је његова улога у истраживању. Разговара са ученицима о томе како су похађали наставу у претходне три или четири године. На тај начин испитује колико ученици познају термине као што су *редовна настава*, *настава на даљину*, *комбинована настава* и пружа им помоћ у њиховом дефинисању и то језиком који им је близак, како би се присетили одређеног модела наставе. Водитељ објашњава ученицима да редовна настава подразумева да сви ученици долазе у школу истовремено и да се настава одвија у учионици тако што наставник предаје, објашњава одређене садржаје, а ученици слушају, записују, прате, па код куће раде домаће задатке. Подсећа их затим на период када су школе биле потпуно затворене (за ученике који су тада били други разред) и када су пратили часове на ТВ-у, а наставници им слали материјале за учење и рад путем Вибера, имејла, Гугл учионице или неке друге платформе. Разговарају о томе како су учили само код куће и нису долазили у школе – и долазе до закључка да је то била настава на даљину.

Након тога, када је почела нова школска година (2020/2021) и они су кренули у први односно други разред, похађали су комбиновани модел наставе. Водитељ их подсећа да је то био период када су били подељени у две групе (А и Б) и када су имали највише по 4 скраћена часа, да су имали задатке које су морали и код куће да раде, да нису имали све предмете у школи, да им се распоред мењао из недеље у недељу...

Будући да је реч о ученицима млађег узраста, све термине које не буду разумели водитељ ће додатно појаснити на лицу места. Исто тако, ако примети да је ученицима попустила пажња или да постају узнемирени, водитељ прави паузу, која је свакако предвиђена у току фокус-групног интервјуа, како би се ученици одморили и спремили за наставак разговора, што ће и ученицима бити предочено, исто као и време које ће бити потребно за разговор (око сат времена).

Водитељ фокус-групног интервјуа охрабрује ученике да буду искрени и слободни током разговора и уверава их да све информације које добије од њих неће делити ни са ким, да се нигде њихова имена неће спомињати, да не постоје тачни и нетачни одговори и да му је једино важно да чује њихова искуства, ставове и мишљења која су у вези са комбинованим моделом наставе. Говори им да је важно да сви учествују, да се слободно јаве ако имају нешто да додају, да је потпуно у реду ако се њихов одговор разликује од одговора других и слично. Наглашава да му је битно да разговор снимим, и то само зато што не може да стигне све да запише, а да ће након завршеног разговора направити белешке на основу аудио-снимка.

Од ученика је претходно добијена сагласност за учешће у истраживању и снимање разговора – коју су потписали родитељи. Образац сагласности налази се на крају Водича.

За почетак, водитељ пита ученике неколико основних питања која се односе на њихове социодемографске одлике.

- Колико имате година? Који сте разред?
- Да ли имате брата или сестру који иду у школу (основну, средњу или факултет)? Да ли су и они у то време ишли у школу/факултет по неком од ових облика наставе (онлајн/комбиновано)?
- Са каквим успехом сте завршили школску годину када сте ишли у школу по комбинованом моделу наставе? А са каквим успехом сте завршили претходни разред?

Организација комбиноване наставе и предуслови за њено извођење

- Објасните ми како је била организована комбинована настава у вашој школи. Да ли сте ваши другари и ви ишли сваки дан у школу? Да ли сте имали часове и када дођете кући?
- Да ли сте сваке недеље ишли по истом распореду часова или сте мењали распоред? Објасните ми како је то изгледало.
- Које предмете сте имали у школи, а које на даљину?
- Занима ме како су изгледали часови у учионици, а како на даљину? По чему се они разликују?
- Да ли је било предмета које нисте имали ни у школи ни на даљину?
- Како су реализовани ти часови? Да ли сте имали допунску, додатну наставу? Како је настава била организована из тих области?
- Да ли је наставник на часовима у учионици користио рачунар или пројектор како би вам пустио неку презентацију, филм, едукативну игрицу, квиз...? Колико често је то чинио?
- Да ли сте ви некада имали задатак да код куће урадите неку презентацију, шему, да пронађете неке занимљивости о нечему? Како је то изгледало?
- Да ли сте од школе добили неки дигитални уређај који само ви можете користити (таблет, лаптоп, нетбук, мобилни телефон...) за потребе комбиноване наставе?

Изазови ученика током комбиноване наставе

Изазови техничке природе

- Да ли имате своју собу или простор где можете неометано да приступите интернету?
- Које дигиталне уређаје сте користили како би пратили наставу на даљину?
- Да ли имате свој рачунар или га делите са још неким чланом породице?
- Да ли се десило да сте имали проблема некада са интернетом или неки други проблем због којег нисте могли да радите задатке из предмета који су реализовани на даљину?

Изазови социјалне природе

- Да ли сте могли да упознате своје вршњаке током комбиноване наставе?
- Да ли су вам током реализације комбиноване наставе недостајали другари из друге групе (групе Б или групе А)? А учитељица?
- Шта вам је још недостајало? Које ваннаставне активности су вам недостајале: боравак, излети, рекреативна настава? Да ли су вам недостајале приредбе, изложбе, међудодељењска спортска такмичења?

Изазови психолошке и здравствене природе

- У којој мери сте ви или чланови ваше породице били у страху од коронавируса? Да ли сте се ви плашили за некога из породице ко је радио у здравству и био више изложен вирусу него ми остали? Како сте се осећали тада?
- Да ли је то утицало на ваш однос према школи, школским обавезама, задацима...? Опишите ми на који начин.

- Да ли сте користећи дигиталне медије (телефон, рачунар, таблет...) у то време доживели неку непријатност, да ли вас је неко вређао, узнемиравао, на пример на друштвеним мрежама? Објасните ми, како је то тачно изгледало.

Дигиталне компетенције ученика

- Да ли сте и пре поласка у школу користили телефон, таблет, рачунар? На који начин сте користили те уређаје? Јесте ли играли игрице, дописивали се, претраживали по интернету, гледали слике...?
- Да ли имате друштвене мреже? (Ако неко има, водитељ их пита које су то друштвене мреже...) Чему вам служе те мреже? Шта радите на њима? Да ли сте их сами отворили или вам је неко помогао?
- Да ли умете сами да претражујете интернет, користите мобилни телефон, Гугл учионицу, четујете са другарима? Шта умете сами, а за шта вам је потребна помоћ?
- Да ли сте могли сами да пратите часове које су ваши наставници постављали на разне платформе? (Објашњава им да то може бити путем мејла, Гугл учионице, Вибера...)

Праћење и оцењивање образовних постигнућа ученика

- Да ли је градиво било обимније? Како су вас наставници оцењивали? Да ли су били строжи него обично?
- Да ли су наставници оцењивали и вредновали предмете који су се одвијали на даљину? На који начин су то радили? Колико је вама било важно да вам наставник прегледа и оцени то што сте радили код куће?
- Да ли се то разликује од оцењивања у учионици? По чему?
- Да ли је за све што сте радили онлајн наставник давао повратну информацију (како сте то урадили, шта је било добро, а шта није...)?

Организација властитог времена и мотивација ученика за рад

- Да ли мислите да сте те године били преоптерећени обавезама или мислите да је било лакше него када идете „нормално” у школу?
- Да ли је градиво било обимније? Да ли сте учили и радили код куће више него када сте ишли редовно у школу? Можете ли то да објасните?
- Да ли су родитељи морали да вас подсећају на школске обавезе? Да ли је учитељ морао да вас подсећа на ваше обавезе код куће? Због чега се то дешавало?
- Да ли сте постали самосталнији у учењу за време комбиноване наставе? У ком смислу? Наведите примере...
- Да ли сте у време пандемије имали времена и за извршавање ваших других обавеза (тренинзи, часови енглеског, музичка школа...)?

Подршка у учењу

- Да ли вам је било ко од чланова породице помагао у учењу у време када сте ишли у школу подељени по групама? Ако јесте, ко вам је помагао и на који начин?
- Да ли су они знали да вам помогну? Да ли је некада био проблем то што ни родитељ ни неки други члан породице није могао да вам помогне у раду са дигиталним медијима? Од кога су они тражили помоћ? Да ли сте могли од наставника да добијете неопходну помоћ у сваком тренутку? Како је то изгледало?
- Да ли вам је неко помагао у учењу и раније, пре оваквог облика наставе?

- Да ли вам се некада десило да имате да урадите онлајн задатак а да то не можете без родитеља, па сте морали да сачекате да они дођу с посла и да тек касно увече извршавате своје школске обавезе? Како је то изгледало?
- Да ли сте некада учили заједно са другарима? Како је то изгледало?
- Да ли су наставници увек били на располагању за додатна објашњења ако нешто нисте разумели или сте одређене лекције прескочили због тога што сте били, на пример, болесни ви или неко од ваших чланова породице? Да ли су имали времена да вам се посвете? Објасните ми како је то изгледало.

На крају, водитељ их пита шта мисле о комбинованој настави сада када су се вратили у школске клупе и наставу похађају „нормално” и да ли имају још нешто да додају а да нису били питани? Која врста наставе се вама највише свиђа? Због чега? Шта би требало, по вашем мишљењу, променити ако се комбинована настава буде реализовала и у будућности, у „нормалним околностима”?

Водитељ говори ученицима да су дошли до краја интервјуа и много им захваљује што су издвојили своје време и учествовали у овом истраживању.

Сагласност родитеља за учешће детета у истраживању

Ја, _____ (име и презиме родитеља), дајем сагласност да моје дете може да учествује у истраживању, које је део докторске дисертације на Филолошком факултету у Београду на тему: Комбинована настава у млађим разредима основне школе током пандемије коронавируса: изазови и импликације за будућу праксу. Упознат/а сам да ће разговор бити снимљен (аудио-снимак) и да је истраживање анонимно, те да се нигде неће спомињати име и презиме мог детета.

Потпис родитеља

Сагласност детета за учешће у истраживању

Ја, _____, сагласан/а сам да учествујем у
(име и презиме и разред)

истраживању, које је део докторске дисертације на Филолошком факултету у Београду на тему: Комбинована настава у млађим разредима основне школе током пандемије коронавируса: изазови и импликације за будућу праксу. Упознат/а сам да ће разговор бити снимљен (аудио-снимак) и да је истраживање анонимно, те да се нигде неће спомињати моје име и презиме.

Потпис детета

Прилог 5. Водич за фокус-групни интервју са наставницима разредне наставе

Након представљања, водитељ фокус-групног интервјуа наставницима говори о каквом истраживању је реч, за које потребе ће се резултати истраживања користити, која је његова улога у истраживању и које су главне теме разговора. Подсећа их на период када су деца, услед пандемије коронавируса, похађала наставу по комбинованом моделу. Уколико је потребно, може их детаљније подсетити на начин организовања наставе (подела у групе, скраћени часови...).

Водитељ говори наставницима да буду искрени и слободни током разговора и уверава их да све информације које добије од њих неће делити ни са ким, да се нигде њихова имена неће спомињати, да не постоје тачни и нетачни одговори и да му је једино важно да чује њихова искуства, ставове и мишљења у вези са комбинованим моделом наставе. Наглашава да се разговор снима, и то само зато што не може да стигне све да запише, а да ће након завршеног разговора направити белешке на основу аудио-снимка. Водитељ напомиње да ће фокус-групни интервју трајати око сат времена.

Од наставника је унапред добијена писмена сагласност за учешће у истраживању и снимање разговора. Образац сагласности налази се на крају Водича.

На почетку интервјуа водитељ поставља неколико питања која се односе на социодемографске одлике наставника и моли их да на та питања сви одговоре.

- Колико имате година?
- Колико дуго радите у настави? Колико дуго користите рачунар/интернет у настави?
- Колико времена у току радног дана (у просеку) проводите користећи интернет? Да ли имате друштвене мреже? Колико дуго их имате?

Организација комбиноване наставе и предуслови за њено извођење

- Објасните ми како је била организована комбинована настава у вашој школи.
- Да ли су ученици сваке недеље ишли по истом распореду часова или сте мењали распоред? Објасните ми како је то изгледало.
- Које предмете сте имали у школи, а које на даљину?
- Занима ме како су изгледали часови у учионици, а како на даљину? По чему се они разликују?
- Да ли је било предмета које нисте имали ни у школи ни на даљину? Колико је било таквих предмета? Који су то предмети?
- Како су реализовани ти часови? Да ли сте имали допунску, додатну наставу? Како је настава била организована из тих области?
- Да ли сте на часовима у учионици користили рачунар или пројектор како бисте пустили неку презентацију, филм, едукативну игрицу, квиз...? Колико често сте то радили?
- Да ли сте ученицима некада дали задатак да код куће ураде неку презентацију, шему, пронађу неке занимљивости о некој теми из градива? Како је то изгледало?
- Да ли сте можда од школе добили неки дигитални уређај који само Ви можете користити (таблет, лаптоп, нетбук, мобилни телефон...) како бисте могли да реализуете комбиновану наставу? Да ли су га и ваши ученици добили?

Изазови комбиноване наставе током пандемије

- Који Вам вид наставе највише одговара? Због чега?

- Да ли су сви наставници у Вашој школи имали обавезу да реализују наставу на исти начин? Ако нису, да ли знате на који начин су они реализовали наставу?
- Да ли Ваша школа има систем за управљање е-учењем или платформу (нпр. Moodle, Google учионица...)?
- Да ли сте имали већ искуства са комбинованом наставом?

Изазови техничке природе

- Да ли у школи у којој радите имате могућност коришћења рачунара са приступом интернету кад год вам је то потребно?
- Које дигиталне уређаје сте користили приликом реализовања наставе на даљину?
- Да ли имате своју собу или простор где можете неометано да приступите интернету када сте код куће?
- Да ли имате свој рачунар или га делите с још неким чланом породице?
- Да ли се десило да сте некада имали проблема са интернетом или неки други проблем због којег нисте могли да постављате садржаје из предмета који су реализовани на даљину? (Ако су имали, питати их како су превазилазили одређене препреке.)
- На који начин сте комуницирали са децом из социјално угрожених група? Да ли сте имали потешкоћа у комуникацији с њима? Како сте то решавали?

Изазови социјалне природе

- По вашем мишљењу, да ли је и на који начин недостатак социјалне интеракције са вршњацима/наставницима, негативно утицао на реализацију комбиноване наставе?
- Како се недостатак међусобних контаката одразио на школско постигнуће ученика, као и на њихово залагање у доба пандемије?
- Шта мислите, шта је још ученицима недостајало? Излети, рекреативне, приредбе...?

Изазови психолошке и здравствене природе

- У којој мери сте Ви или чланови Ваше породице били у страху од коронавируса? Да ли сте се плашили за некога из породице ко је радио у здравству и био изложен корони више него ми остали? Како сте се осећали тада?
- Да ли је то утицало на Ваш однос према послу, школским обавезама? Опишите ми, на који начин?
- Да ли су деца, користећи дигиталне медије (телефон, рачунар, таблет...) у то време, доживела неку непријатност или неки облик дигиталног насиља, да ли их је неко вређао, узнемиравао, на пример на друштвеним мрежама? Да ли су Вам се деца или њихови родитељи пожалили? А да ли је пре пандемије тога било?
- Да ли су се родитељи или ученици жалили да проводе пуно времена испред екрана (или много више него обично)? Ако јесу, о чему се конкретно радило?

Изазови педагошке природе

- Да ли је градиво било обимније? Да ли сте били строжи него обично?
- Да ли сте оцењивали и вредновали предмете који су се одвијали на даљину? На који начин сте то радили? Да ли сте више оцењивали формално или сумативно у овом периоду?
- Да ли се то разликује од оцењивања у учионици?
- Да ли сте за све што су ученици радили онлајн давали повратну информацију (како су то урадили, шта је било добро, а шта није...)?

- Да ли мислите да су у овом периоду ученици попустили или су напредовали?
- Да ли су некад родитељи или други чланови породице радили онлајн задатке уместо ученика? Како сте то решавали?
- Да ли сте имали тешкоћа у раду са ученицима из осетљивих социјалних група, у смислу процене количине захтева, потешкоћа у комуникацији, захтевне припреме материјала...? Како сте то решавали?
- Шта је за Вас лично био највећи изазов педагошке природе?

Дигиталне компетенције

- Да ли сте знали да користите платформе и програме које су вам биле потребне за реализацију комбиноване наставе? Да ли сте поседовали одговарајуће дигиталне компетенције? Где сте их стекли? Да ли сте похађали обуке за реализацију комбиноване наставе и пре пандемије?
- Да ли је школа у којој радите обезбедила обуке и семинаре у оквиру којих сте могли да се дигитално усавршавате или да стичете нове вештине? Ако није, зашто није? Ако јесте, да ли вам је било потребно још обука? Какав је био квалитет тих обука? Шта мислите да би у том погледу требало променити, како би требало да изгледа обука?
- Коју платформу сте најчешће користили за потребе наставе на даљину? А које за комуникацију са ученицима и родитељима?
- Да ли мислите да сте након реализације комбиноване наставе унапредили Ваше дигиталне вештине?
- У којој мери су ученици били дигитално писмени? Да ли су деци били неопходни родитељи током праћења наставе на даљину, или су ученици самостално могли да је прате?
- Да ли су њихови родитељи знали да им помогну? На шта су се они посебно жалили? Да ли су тражили помоћ од Вас и, ако јесу, какве врсте? Како бисте оценили дигиталне вештине родитеља?

Организација времена наставника и ученика и мотивација ученика за учење

- Шта мислите, који облик наставе више одговара ученицима – непосредан образовно-васпитни рад или комбинована настава? Због чега тако мислите?
- Да ли су ученици имали проблем са организацијом учења и слободног времена током комбиноване наставе? На шта су вам се највише жалили?
- Да ли сте морали да подсећате ученике на школске обавезе или да их мотивишете за рад? Колико често (чешће или ређе него у уобичајеним околностима)?
- У којој мери су ученици постали самосталнији у учењу за време комбиноване наставе?
- У којој мери сте Ви имали проблем са организацијом сопственог времена? Да ли сте имали више обавеза него обично? Шта Вам је одузимало највише времена током комбиноване наставе?

Подршка у раду и међусобна сарадња

- Да ли сте Ви наставници међусобно комуницирали и размењивали садржаје, презентације, пружали помоћ једни другима (техничке, педагошке, психолошке природе...)?
- Да ли сте од управе и МПНТР добијали неопходну стручну помоћ уколико вам је била потребна?
- Да ли су ученици или родитељи увек могли да Вам се обрате за помоћ уколико су имали потешкоће у учењу? Да ли сте Ви увек имали времена да им помогнете?

- Да ли сте генерално задовољни сарадњом са родитељима и ученицима? Колико Вам та сарадња заправо значи?
- Шта мислите, која врста подршке би Вама била најпотребнија ако би се комбинована настава реализовала у будућности (не само у ванредним већ и у уобичајеним околностима)?

На крају, водитељ их пита шта мисле о комбинованој настави сада када су се вратили у школске клупе и наставу похађају „нормално”, и да ли они имају још нешто да додају, а да нису били питани? Да ли сте наставили да користите комбиновани модел наставе? На који начин то радите? Који је, по вашем мишљењу, највећи изазов у реализовању комбиноване наставе у раду са ученицима млађих разреда? Шта бисте издвојили као добре стране комбиноване наставе и примере добре праксе?

Водитељ говори наставницима да су дошли до краја интервјуа и захваљује им што су издвојили своје време и учествовали у истраживању. Информише их да ће, уколико буду желели, моћи да имају увид у налазе истраживања и да ће о томе бити накнадно обавештени.

Сагласност за учешће у истраживању

Ја, _____ (име и презиме наставника), дајем сагласност за учешће у истраживању, које је део докторске дисертације на Филолошком факултету у Београду на тему: Комбинована настава у млађим разредима основне школе током пандемије коронавируса: изазови и импликације за будућу праксу. Узгледат/а сам да ће разговор бити снимљен (аудио-снимак) и да је истраживање анонимно, те да се нигде неће спомињати моје име и презиме.

Потпис наставника разредне наставе

Прилог 6. Водич за фокус-групни интервју са родитељима

Након представљања, водитељ фокус-групног интервјуа говори родитељима о каквом истраживању је реч, за које потребе ће се резултати истраживања користити, која је његова улога у истраживању и које су главне теме разговора. Подсећа их на период када су деца похађала наставу по комбинованом моделу. То је школска година након потпуног затварања школа (када се настава одвијала онлајн), и тада су ученици ишли у школу у комбинацији са наставом на даљину. Били су подељени у групе (А и Б). Уколико је потребно, подсећа их и детаљније (скраћени часови, мењање распореда...).

Водитељ охрабрује родитеље да буду искрени и слободни током разговора и уверава их да све информације које добије од њих неће делити ни са ким, да се нигде неће спомињати ни њихова имена ни имена њихове деце, да не постоје тачни и нетачни одговори и да му је једино важно да чује њихова искуства, ставове и мишљења у вези са комбинованим моделом наставе. Наглашава да му је важно да разговор снимити, и то само зато што не може да стигне све да запише, а да ће након завршеног разговора направити белешке на основу аудио-снимка. Напомиње да ће разговор трајати око сат времена.

Од родитеља је унапред добијена писмена сагласност за учешће у истраживању и снимање разговора. Сагласност се налази на крају Водича.

За почетак, водитељ их пита неколико основних питања која се односе на њихове социодемографске одлике.

- Колико година имате?
- Чиме се бавите? Који је Ваш ниво образовања? Да ли користите рачунар/интернет на послу? Колико дуго га користите?
- Колико времена у току дана проводите користећи интернет? Да ли имате друштвене мреже? Колико дуго их имате?
- Колико имате деце? Ког су узраста? Ког узраста је било дете (или деца, ако их је више) које је похађало наставу по комбинованом моделу? Каква су школска постигнућа (успех) Вашег детета?

Организација комбиноване наставе и предуслови за њено извођење

- Објасните ми како је била организована комбинована настава у школи коју похађа ваше дете.
- Да ли су ученици сваке недеље ишли по истом распореду часова или су мењали распоред? Објасните ми како је то изгледало.
- Које предмете су имали у школи а које на даљину?
- Занима ме како су изгледали часови у учионици а како на даљину? По чему се они разликују?
- Да ли је било предмета које нису имали ни у школи ни на даљину?
- Како су реализовани ти часови? Да ли су имали допунску, додатну наставу, секције? Како је настава била организована из тих области?
- Да ли су на часовима у учионици користили рачунар или пројектор како би пустили неку презентацију, филм, едукативну игрицу, квиз...? Колико често су то радили?
- Да ли су ученици некада имали задатак да ураде неку презентацију, шему, пронађу неке занимљивости о нечему? Како је то изгледало? Да ли је Ваше дете то могло самостално да уради или му је била неопходна помоћ?

- Да ли је Ваше дете од школе можда добило неки уређај за потребе комбиноване наставе?

Изазови комбиноване наставе током пандемије

- Са каквим сте се тешкоћама Ви и Ваше дете суочавали током комбиноване наставе?
- Шта је Вама највише сметало код комбиноване наставе? Да ли Вам је нешто конкретно представљало проблем?
- Да ли у школи коју похађа Ваше дете постоји систем за управљање е-учењем или платформа (нпр. Moodle, Google учионица...)? Да ли су је наставници користили и пре комбиноване наставе и пандемије уопште?
- Коју платформу су наставници најчешће користили за потребе наставе на даљину? Како су најчешће комуницирали са Вама?
- Шта мислите, колико су деца заиста могла да науче похађајући овакав модел наставе? Да ли мислите да је он примерен њиховом узрасту? Због чега тако мислите?
- Да ли Ваше дете више воли да иде у школу или да учи од куће? Који су разлози за то?
- Да ли је Ваше дете заиста похађало наставу на даљину или је то неко други радио уместо њега? Објасните, молим Вас.
- Са којим изазовима сте се Ви као родитељи суочавали приликом оваквог облика рада?

Изазови техничке природе

- Да ли је Ваше дете имало (мисли се на време када је похађан комбиновани модел наставе) свој лични дигитални уређај са приступом интернету? Колико дуго га има?
- Да ли Ваше дете има собу или простор где може неометано да приступи интернету?
- Да ли има свој рачунар (дигитални уређај) или га дели с још неким чланом породице?
- Да ли се десило да је дете некада имало проблем са интернетом или неки други проблем због којег није могло да прати наставу на даљину? (Ако јесте, питати их како су превазилазили одређене препреке.)

Изазови социјалне природе

- По Вашем мишљењу, да ли је недостатак социјалне интеракције са вршњацима у школи негативно утицао на ваше дете? Како, на који начин? На шта конкретно мислите? А са наставницима?
- Како се недостатак међусобних контаката одразио на школско постигнуће, као и на дететово залагање у доба пандемије?
- Шта мислите, шта је још Вашем детету недостајало? Учитељица, излети, рекреативне, приредбе...?

Изазови психолошке и здравствене природе

- У којој мери сте Ви или чланови Ваше породице били у страху од коронавируса? Да ли сте се плашили за некога из породице ко је радио у здравству и био изложен корони више него ми остали? Како сте се осећали тада?
- Да ли је то утицало на однос Вас и Вашег детета према школи, школским обавезама, задацима...? Опишите ми, на који начин?
- Да ли је Ваше дете, користећи дигиталне медије (телефон, рачунар, таблет...) у то време, доживело неку непријатност, да ли га је неко вређао, узнемиравао, на пример на

друштвеним мрежама? Да ли Вам се дете пожалило? Можда сте чули од других родитеља да је тога било? А пре пандемије?

- Да ли је школа предузела неке активности поводом тога (едукација родитеља и деце, ресурси, подршка, бројеви телефона где се то може пријавити...)? Шта школа, по Вашем мишљењу, може и треба да предузме?
- Да ли мислите да је Ваше дете проводило испред екрана више времена него обично? Да ли сте били забринути због тога? Да ли се десило да се у том случају дете жали на одређене болове у леђима, врату, бол у очима...? Шта сте радили у том случају?
- Да ли сте користили неки алат за родитељску контролу или додатну заштиту уређаја? Због чега?

Дигиталне компетенције

- Да ли је Ваше дете поседовало дигиталне вештине пре короне? Да ли је користило дигиталне уређаје и пре школе? Које? На који начин, тј. у које сврхе? Да ли мислите да боље управља дигиталним технологијама након комбиноване наставе? У ком смислу?
- Да ли је Ваше дете тражило помоћ од вас у учењу? Да ли сте знали да помогнете детету? Како бисте оценили ваше дигиталне вештине?
- Да ли сте знали да користите платформе и програме које су биле потребне за реализацију комбиноване наставе? Да ли сте поседовали одговарајуће дигиталне компетенције? Где сте их стекли?
- Да ли мислите да сте након реализације комбиноване наставе унапредили Ваше дигиталне вештине?
- По вашем мишљењу, да ли је наставник имао довољно дигиталних вештина за потребе комбиноване наставе? Да ли је он могао да Вам пружи помоћ у раду са одређеним платформама или алатима за учење? На који начин вам је помагао?

Праћење и оцењивање ученика

- Да ли је градиво било обимније него иначе? Да ли је наставник био строжи него обично?
- Да ли је оцењивао и вредновао предмете који су се одвијали на даљину? На који начин је то радио?
- Да ли се то разликовало од оцењивања у учионици? Објасните ми на који начин.
- Да ли је Ваше дете за све што је радило онлајн добијало повратну информацију (како је урадило, шта је добро, а шта није...)?
- Да ли мислите да је Ваше дете у овом периоду попустило или је напредовало?
- Да ли сте некада уместо Вашег детета радили задатке онлајн? Због чега?

Организација времена родитеља и ученика и мотивација ученика за учење

- Шта мислите, који облик наставе више одговара Вашем детету – редовна или комбинована настава? Због чега тако мислите?
- Да ли је Ваше дете имало проблем са организацијом учења и слободног времена? На шта вам се највише жалило?
- Да ли сте морали дете да подсећате на школске обавезе или да мотивишете за рад?
- Да ли је дете постало самосталније у учењу за време комбиноване наставе?
- Да ли сте Ви имали проблем са организацијом сопственог времена? Да ли сте имали више обавеза него обично? Шта вам је одузимало највише времена током комбиноване наставе?

Подршка детету у учењу и сарадња са наставницима

- Да ли сте Ви или чланови породице помагали деци у учењу? Опишите у којој мери је то било пре комбиноване наставе (или после, будући да су након „друге школске пандемијске године” ученици враћени у школске клупе и редовној настави) и током ње.
- Да ли сте увек могли да се обратите за помоћ наставнику уколико је дете имало потешкоћа у учењу? Да ли сте Ви увек имали времена да му помогнете?
- Да ли Вам је дете тада тражило помоћ више него обично? Због чега?
- Да ли су наставници постављали јасне, деци разумљиве садржаје? Да ли су се трудили да их мотивишу за учење? Како?
- Да ли сте генерално задовољни сарадњом са наставницима за време комбинованог модела наставе? Колико вам та сарадња заправо значи?

На крају, водитељ их пита шта мисле о комбинованој настави сада када су се деца вратила у учионице и наставу похађају „нормално” и да ли они имају још нешто да додају, а да нису били питани?

Који су били највећи изазови, по вашем мишљењу, у реализацији комбиноване наставе? Шта бисте издвојили као добру праксу овакве наставе, што би могло да се задржи и у будућности? Шта би требало, по вашем мишљењу, променити уколико се комбинована настава буде одвијала и у „нормалним околностима”?

Водитељ говори родитељима да су дошли до краја интервјуа и много им захваљује што су издвојили своје време и учествовали у овом истраживању. Информише их да ће, уколико буду желели, моћи да имају увид у налазе истраживања и да ће о томе бити накнадно обавештени.

Сагласност за учешће у истраживању

Ја, _____ (име и презиме родитеља), дајем сагласност за учешће у истраживању, које је део докторске дисертације на Филолошком факултету у Београду на тему: Комбинована настава у млађим разредима основне школе током пандемије коронавируса: изазови и импликације за будућу праксу. Упознат/а сам да ће разговор бити снимљен (аудио-снимак) и да је истраживање анонимно, те да се нигде неће спомињати моје име и презиме, као ни име и презиме мог детета.

Потпис родитеља

Прилог 7. Упитник за наставнике разредне наставе

УПИТНИК ЗА НАСТАВНИКЕ РАЗРЕДНЕ НАСТАВЕ

Поштовани/а,

Овај упитник садржи питања која се односе на реализацију комбиноване наставе у школској 2020/2021. години („другој школској пандемијској години”), као и на Ваше ставове и уверења о њеној примени код ученика млађих разреда основне школе.

Упитник је део истраживања које се спроводи за потребе израде докторске дисертације на Филолошком факултету у Београду, на тему *Комбинована настава у млађим разредима основне школе током пандемије коронавируса: изазови и импликације за будућу праксу*.

У првом делу упитника потребно је навести основне податке о себи, а у другом делу треба изнети личне ставове, мишљења и искуства током реализације комбиноване наставе.

Упитник је анониман, а добијени подаци користиће се искључиво у научноистраживачке сврхе.

Хвала Вам на труду и издвојеном времену!

1. Назив школе:

2. Ког сте пола?

- Женског
- Мушког

3. Колико имате година?

4. Колико година радите у настави?

- 0–5
- 6–10
- 11–20
- 21 и више

5. Колико дуго у настави користите рачунар/интернет? (*Означите један одговор*)

- Између 1 и 3 године
- Од 4 до 9 година
- Више од 10 година

6. Колико времена у току радног дана (у просеку) проведете користећи интернет? (*Означите један одговор*)

- Мање од 2 сата
- Од 3 до 4 сата
- Од 5 до 6 сати
- Више од 6 сати

7. Колико сте у току радног времена (у просеку) проводили користећи интернет у периоду када сте реализовали комбиновану наставу? (Одаберите један одговор)

- Мање од 2 сата
- Од 3 до 4 сата
- Од 5 до 6 сати
- Више од 6 сати

8. Под којим условима сте у Вашој школи за време комбиноване наставе имали приступ следећим уређајима?

	Немам приступ	Имам на захтев	Имам стални приступ	Друго
Десктоп или лаптоп рачунар БЕЗ приступа интернету	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Десктоп или лаптоп рачунар СА приступом интернету	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Интерактивна табла	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Пројектор	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Информатички кабинет (учионица са рачунарима)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Да ли је школа у којој радите обезбедила дигиталне уређаје за Вас и Ваше ученике (таблет, лаптоп, паметни телефон или нетбук), намењене за потребе комбиноване наставе?

- Да, само за наставнике
- Да, само за ученике
- Да и за наставнике и за ученике
- Није обезбедила дигиталне уређаје

10. Колико често сте за време комбиноване наставе радили следеће:

	Никад или скоро никад	Најмање једном недељно	Најмање једном месечно	Сваки или скоро сваки дан
Претраживали интернет и припремали се за час	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Креирали сопствене дигиталне презентације, квизове, игре	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Постављали додатне садржаје на одређене веб-платформе у оквиру одељења	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Комуницирали са родитељима ученика путем интернета	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Комуницирали са колегама, размењивали материјале, искуства...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Како је била реализована комбинована настава током школске 2020/2021. године?
(Одаберите један или више одговора који описују тај период)

- Ученици су били подељени у две групе (А и Б).
- Часови су трајали по 30 мин.
- Радили смо по принципу „изокренуте учионице”.
- Сви обавезни предмети реализовали су се непосредно.
- Изборни предмети се нису одржавали.
- Изборни предмети, додатни и допунски часови одржавали су се на даљину.
- У учионици смо обрађивали садржаје, а онлајн сам постављао/ла садржаје за утврђивање градива.

12. Коју веб-платформу или веб-алат сте најчешће користили у реализацији комбиноване наставе? (Одаберите један или допишите свој одговор)

- Google classroom
- Microsoft Teams
- Moodle
- Viber
- Facebook

Остало: _____

13. У којој мери се слажете са следећим тврдњама?

	Уопште се не слажем	Не слажем се	Нисам сигуран(а)/ Неодлучан(а) сам	Слажем се	У потпуност и се слажем
Комбинована настава није примерена деци млађег школског узраста.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Имао/ла сам тешкоће у раду са ученицима из социјално осетљивих група (техничка опремљеност, процена у	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

количини захтева, подршка од стране родитеља).					
Недостатак социјалне интеракције са вршњацима негативно је утицао на ученике у смислу мотивације за извршавање школских обавеза.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ученицима су недостајале и ваннаставне активности (излети, рекреативне, приредбе...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Поједини ученици и чланови њихових породица били су у великом страху од короне, и то се негативно одразило на однос према школским обавезама.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ученици су проводили више времена испред екрана него обично.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ученици су током комбиноване наставе били изложени дигиталном насиљу више него у периоду када су ишли регуларно у школу.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. Са ДА, НЕ или ДЕЛИМИЧНО изјасните се на следећа питања:

	Да	Не	Делимично
Да ли сте знали да користите веб-платформе и програме које су вам биле потребне за реализацију комбиноване наставе?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Да ли је школа у којој радите обезбедила обуке и семинаре у оквиру којих сте могли да се дигитално усавршавате?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Да ли мислите да сте након реализације комбиноване наставе унапредили Ваше дигиталне вештине?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Да ли имате потребу за даљим дигиталним усавршавањем?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Да ли су ученици Вашег разреда умели самостално да користе веб-платформе за наставу на даљину за време комбиноване наставе?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Колико сте били успешни током комбиноване наставе у следећим активностима?

	Нимало	Мало	Осредње	Веома
Коришћење програма за обраду текста	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Креирање онлајн упитника	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Коришћење програма за табеларно рачунање и цртање графикана	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Креирање презентација	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Учествовање у друштвеним мрежама	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Преузимање и инсталирање програма	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Подучавање ученика како да се безбедно понашају на интернету	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Припрема материјала за коришћење на интерактивној табли	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Преузимање и постављање материјала за учење на платформе за учење	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. Како бисте, на скали од 1 до 5, оценили следеће области у оквиру својих дигиталних вештина за време реализације комбиноване наставе?

	1. веома лоше	2. лоше	3. добро/ солидно	4. веома добро	5. одлично
Познавање дигиталног окружења (безбедност на интернету, предострожност, етичност, заштита података, здравствена заштита, допринос друштву)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Коришћење дигиталних ресурса (претраживање интернета, селекција и евалуација садржаја, адаптација и креирање садржаја, управљање садржајима)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Настава и учење (примена технологије у настави, креирање дигиталног окружења за ученике, примена система за управљање учењем)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Оцењивање и праћење напретка ученика (сумативно и формативно оцењивање, прављење е-портфолија)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Подршка ученицима (инклузија, диференцирана настава, доступност садржаја)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Професионални ангажман (комуникација и сарадња, професионални развој у онлајн окружењу, е-портфолио)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. Изјасните се са ТАЧНО или НЕТАЧНО на следеће тврдње:

	Тачно	Нетачно
Било је тешко одржати квалитетан час за 30 минута.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Често сам био/ла у ситуацији да не стигнем да погледам и оценим активности које су ученици радили онлајн.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Родитељи су често радили уместо деце онлајн задатке.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ученици су напредовали у периоду када су похађали комбиновани модел наставе.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. Реализација процеса праћења, припреме и оцењивања ученика у комбинованом моделу наставе у поређењу са реализацијом истог у класичном моделу јесте:

- Тежа
- Лакша
- Иста / Ништа се није променило.

19. У којој мери се слажете са следећим тврдњама?

	Уопште се не слажем	Не слажем се	Нисам сигуран(а) / Неодлучан(а) сам	Слажем се	У потпуности се слажем
Често сам морао/ла да подсећам ученике на школске обавезе и на активности које је ваљало реализовати онлајн.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ученици су постали самосталнији у учењу.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ученици су због комбиноване наставе имали проблем са организацијом властитог времена.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Родитељи су у извршавању и праћењу дететових школских обавеза имали више обавеза него раније.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
За припрему комбиноване наставе требало ми је више времена него за класичну.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Био/ла сам „затрпан/а” разним административним пословима у овом периоду.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. У којој мери сте током комбиноване наставе били задовољни?

	Нимало	Мало	Осредње	Много
Подршком коју Вам је пружало МПНТР (смернице, правила, упутства за коришћење разних платформи)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Подршком коју сте добијали од стручне службе у школи у којој радите	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Комуникацијом и сарадњом са колегама	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Комуникацијом и сарадњом са родитељима	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Комуникацијом и сарадњом са родитељима деце из социјално угрожених група	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. У којој мери су, по Вашем мишљењу, на реализацију комбиноване наставе НЕГАТИВНО утицале следеће околности?

	Нимало	Мало	Осредње	Много
Недовољан број исправних рачунара у школи (покварена тастатура, миш...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Слаб проток интернета	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Недовољан број интерактивних табли и пројектора	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Недостатак дигиталних вештина наставника	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Недостатак дигиталних вештина родитеља	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Недостатак дигиталних вештина ученика	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Недовољно техничке подршке за наставнике и ученике	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Недовољно педагошке подршке за наставнике	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Незаинтересованост наставника за употребу дигиталних технологија	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. У којој мери се слажете са следећим тврдњама?

Примена комбиноване наставе за ученике млађих разреда основне школе

ПОЗИТИВНО доприноси:

	Уопште се не слажем	Не слажем се	Слажем се	У потпуности се слажем
Мотивацији ученика	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Самосталности у проналажењу информација	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Групном раду и сарадњи са другим ученицима	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Развијању дигиталних компетенција свих актера у образовању (наставника, родитеља, ученика)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Школском постигнућу ученика	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. Да ли бисте волели да се комбинована настава уведе у школску праксу и у регуларним околностима?

- Да
- Не

24. Који су, по Вашем мишљењу, најважнији предуслови за успешну реализацију комбиноване наставе?

25. Да ли бисте желели нешто да додате у вези са овом темом? (*Комбинована настава у млађим разредима основне школе током пандемије коронавируса*)

Прилог 8. Упитник за родитеље

Упитник за родитеље

Поштовани/а,

Овај упитник садржи питања која се односе на реализацију комбиноване наставе у школској 2020/2021. години („другој школској пандемијској години”), као и на Ваша уверења и Ваше ставове према њеној примени код ученика млађих разреда основне школе.

Упитник је део истраживања које се спроводи за потребе израде докторске дисертације на Филолошком факултету у Београду, на тему *Комбинована настава у млађим разредима основне школе током пандемије коронавируса: изазови и импликације за будућу праксу*.

У првом делу упитника потребно је навести основне податке о себи, а у другом делу треба да изнесете Ваше ставове, мишљења и искуства током реализације комбиноване наставе. Упитник је анониман, а добијени подаци користиће се искључиво у научноистраживачке сврхе.

Хвала Вам на труду и издвојеном времену!

1. Ког сте пола?

- Мушког
- Женског

2. Да ли на послу користите рачунар/интернет?

- Да
- Не

3. Уколико је Ваш одговор на претходно питање био ДА, молимо Вас да одговорите на следеће питање, а уколико је одговор био НЕ, прескочите га.

Колико дневно (у просеку) проведете времена користећи рачунар/интернет на послу?

- Мање од 4 сата
- Од 5 до 7 сати
- Више од 8 сати
- Нисам сигуран(а)

4. Који је ниво Вашег образовања? (*Означите само један одговор, односно највиши ниво образовања који сте стекли*)

- Основна школа
- Средња школа
- Виша школа
- Висока (факултет)
- Висока (магистратура или докторат)

5. Који разред је Ваше дете тренутно (школска 2022/2023)?

- Трећи
- Четврти

6. Какав школски успех је Ваше дете имало на крају 2020/2021. године, када је похађало комбиновану наставу?

- Одличан успех
- Врло добар успех
- Добар успех
- Довољан успех
- У првом разреду нису имали општи успех, оцене су биле описне

7. Са каквим успехом је Ваше дете завршило претходни разред (школске 2021/2022)?

- Одличан успех
- Врло добар успех
- Добар успех
- Довољан успех

8. Да ли Ваше дете у кући има нешто од наведеног?

	ДА	НЕ
Своју собу	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Радни сто	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Мирно место за учење	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Рачунар (таблет, нетбук...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Интернет	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Телевизор	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Колико година је Ваше дете имало када је први пут приступило интернету?

- 3 године или мање
- 4–6 година
- 7–9 година
- 10
- Нисам сигуран/на

10. Колико често Ваше дете користи неки од дигиталних уређаја када није у школи?

	Никада	Ретко	Барем једном месечно	Барем једном недељно	Сваки или скоро сваки дан	Више пута дневно
Десктоп рачунар	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Лаптоп рачунар	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Таблет	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Паметни телефон	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Телевизор са приступом интернету	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Да ли је Ваше дете, за потребе комбиноване наставе, добило од школе неки од дигиталних уређаја (таблет, лаптоп, рачунар, паметни телефон...)?

- Да
- Не

12. Како је била организована комбинована настава током 2020/2021. године? *(Можете означити више одговора, све који се односе на Ваше дете)*

- Ученици су били подељени у групе А и Б.
- Ученици су усвајали садржаје код куће, а на часовима у учионици увежбавали су научено.
- Сви обавезни предмети реализовани су у учионици.
- Изборни предмети, допунска и додатна настава одржавали су се онлајн.
- Учитељи су постављали материјале и за оне предмете који су се реализовали у учионици – за ученике који желе више да науче.
- Распоред као и број часова мењао се из недеље у недељу.

13. Материјале за рад код куће (наставу на даљину) учитељ је најчешће слао користећи:

- Viber
- Google учионицу
- E-mail
- Moodle
- Facebook
- Microsoft Teams

Остало: _____

14. Своје школске обавезе Ваше дете је током комбиноване наставе испуњавало:

- Потпуно самостално
- Уз малу помоћ родитеља или другог члана породице
- Уз велику помоћ родитеља детета или другог члана породице
- Искључиво уз нечију помоћ

15. У којој мери се слажете са следећим тврдњама?

	Уопште се не слажем	Не слажем се	Нисам сигуран(а)/ Неодлучан(а) сам	Слажем се	У потпуности се слажем
Комбинована настава је била прилагођена ученицима млађих разреда.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Садржаји које је учитељ слао били су прилагођени способностима мог детета.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Комбинована настава је „нужно зло” у ванредним околностима, као што је пандемија коронавируса.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Деца су могла да напредују својим темпом захваљујући оваквом моделу наставе.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Градиво је било сажето, учитељи су имали проблем са временом које су проводили у школи.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Тешко је било ускладити пословне и личне обавезе будући да сам био/ла ангажован/а око пружања подршке детету у вези са школским обавезама знатно више него иначе.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. У којој мери су, по Вашем мишљењу, следеће околности НЕГАТИВНО допринеле реализацији комбиноване наставе?

	Нимало	Мало	Осредње	Много
Недостатак социјалне интеракције са вршњацима	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Дуго седење испред екрана (ТВ-а, рачунара, таблета...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Недостатак дигиталних вештина наставника	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Недостатак дигиталних вештина родитеља	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Недостатак дигиталних вештина ученика	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Школска организација времена код комбиноване наставе (скраћени часови, мењање смена, распореда часова, краћи боравак у школи...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Недовољно техничке подршке за децу и родитеље (дигитални уређаји, интернет мрежа...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. Изразите степен слагања са следећим тврдњама.

Примена комбиноване наставе за ученике млађих разреда основне школе ПОЗИТИВНО доприноси:

	Уопште се не слажем	Не слажем се	Нисам сигуран(а) / Неодлучан(а) сам	Слажем се	У потпуности се слажем
Мотивацији ученика	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Самосталности у проналажењу информација	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Групном раду и сарадњи са другим ученицима	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Развијању дигиталних компетенција свих актера у образовању (наставника, родитеља, ученика)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Школском постигнућу ученика	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. Са ДА, НЕ или ДЕЛИМИЧНО одговорите на следећа питања:

	ДА	НЕ	ДЕЛИМИЧНО
Да ли сте знали да користите платформе и програме који су били потребни за реализацију комбиноване наставе?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Да ли сте могли да се обратите учитељу за помоћ око коришћења дигиталних платформи кад год је за то било потребе?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Да ли мислите да сте унапредили своје дигиталне вештине током комбиноване наставе?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Да ли је Ваше дете могло само да извршава задатке који су били намењени за рад путем интернета?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Да ли је учитељ давао повратну информацију (оцену) за све активности које су реализоване на даљину?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Да ли је Ваше дете морало да учи за потребе комбиноване наставе више него иначе?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Да ли мислите да је Ваше дете развило и унапредило своје дигиталне вештине захваљујући оваквом облику наставе?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. Изразите степен слагања са следећим тврдњама:

	Уопште се не слажем	Не слажем се	Нисам сигуран(а) / Неодлучан(а) сам	Слажем се	У потпуности се слажем
Класични облик наставе је прилагођенији потребама деце млађег узраста.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Дете сам морао/ла често да подсећам на његове обавезе и рад од куће.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Наставници (учитељи) били су строжи и захтевнији него иначе.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. Колико често су се за време комбиноване наставе дешавале следеће ситуације?

	Никад	Ретко	Често	Веома често
Дете ми се жалило на бол у леђима, очима или врату због дугог седења испред рачунара, тв-а или неког другог уређаја.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Користећи дигиталне медије, моје дете је доживело непријатности (увреде, узнемиравања, непримерене слике или поруке).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Морао/ла сам да користим алат за родитељску контролу дигиталних уређаја.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. На скали од 1 до 5 процените своју комуникацију са учитељем за време комбиноване наставе.

Веома лоше	1	2	3	4	5	Веома добро
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

22. У којој мери су тачне наведене тврдње?

	Нетачно	Донекле тачно	Прилично тачно	Тачно у потпуности
Знам више о дигиталним уређајима и интернету од свог детета.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Задовољан/на сам својим дигиталним вештинама.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Имам потребу за додатним стицањем дигиталних вештина.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. Да ли бисте волели да се комбинована настава уведе у школску праксу и у регуларним околностима?

- Да
- Не

24. Шта је, по Вашем мишљењу, највећи изазов у реализовању комбиноване наставе у млађим школскимзрастима?

25. Да ли бисте желели нешто да додате у вези са овом темом? (Комбинована настава у млађим разредима основне школе током пандемије коронавируса)

12. БИОГРАФИЈА АУТОРКЕ

Невена В. Талов је 2006. године уписала Учитељски факултет у Београду и била је корисник стипендије града Београда. Дипломирала на смеру – професор разредне наставе 2010. године са просечном оценом 8,81 и исте године стекла звање дипломирани учитељ. У току студирања похађала курс језика и положила испит енглеског као страног језика, YAFLS Association of Foreign Language Schools, 2010. године.

Од 2010. до 2011. године похађала је мастер студије на Учитељском факултету у Београду, и стекла звање *учитељ – мастер*, са просечном оценом 9,14.

2012. године уписала докторске студије на Филолошком факултету у Београду, смер *Култура* и до јула 2014. године положила све испите.

Поседује 11 година радног стажа у струци, а тренутно ради на месту професора разредне наставе у Основној школи „Јован Ристић” у Борчи.

У току школовања и рада похађала је велики број стручних обука и семинара.

Списак објављених научних и стручних радова:

- Ојданић, Н. (2014). Ученичко познавање лексема у читанкама за други разред основне школе. *Методички видици*, 5(5), 57–79.
- Ојданић, Н. (2016). Сугласник Ј у млађим разредима основне школе. *Иновације у настави*, 29(3), 128–142.

13. ИЗЈАВА О АУТОРСТВУ (Прилог 1), ИЗЈАВА О ИСТОВЕТНОСТИ ШТАМПАНЕ И ЕЛЕКТРОНСКЕ ВЕРЗИЈЕ ДОКТОРСКОГ РАДА (Прилог 2) и ИЗЈАВА О КОРИШЋЕЊУ (Прилог 3)

Изјава о ауторству

Име и презиме аутора Невена Талов

Број досијеа 12005/д

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

Комбинована настава у млађим разредима основне школе током пандемије коронавируса:
изазови и импликације за будућу праксу

- резултат сопственог истраживачког рада;
- да дисертација ни у целини ни у деловима није била предложена за стицање дипломе студијских програма других високошколских установа;
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио/ла интелектуалну својину других лица.

Потпис аутора

У Београду, 31.3.2023.

Невена Талов

Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора Невена Ђалов

Број досијеа 12005/д

Студијски програм Језик, књижевност, култура

Наслов рада Комбинована настава у млађим разредима основне школе током пандемије коронавируса: изазови и импликације за будућу праксу

Ментор Доц. др Добринка Кузмановић

Изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла ради похрањивања у **Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци за добијање академског назива доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

Потпис аутора

У Београду, 31.3.2023.

Невена Ђалов

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

Комбинована настава у млађим разредима основне школе током пандемије коронавируса: изазови и импликације за будућу праксу

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Београду, и доступну у отвореном приступу, могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла:

1. Ауторство (CC BY)
2. **Ауторство – некомерцијално (CC BY-NC)**
3. Ауторство – некомерцијално – без прерада (CC BY-NC-ND)
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима (CC BY-NC-SA)
5. Ауторство – без прерада (CC BY-ND)
6. Ауторство – делити под истим условима (CC BY-SA)

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци.
Кратак опис лиценци је саставни део ове изјаве).

Потпис аутора

У Београду, 31.3.2023.

Невена Чандо