

Оригинални научни рад

UDK: 371.3:004.4

DOI: 10.7251/FLZB2324221B

Наставници о базичним улогама у онлајн настави

Жана П. Бојовић♦,
Данијела Н. Василијевић

Универзитет у Крагујевцу,

Педагошки факултет у Ужицу

САЖЕТАК: Референтни оквир рада је базиран на истраживању базичних улога наставника у условима пандемије вируса Ковид19. Измењене околности живота и рада условиле су актуализацију онлајн наставе што је неминовно довело и до трансформисања улога наставника. У теоријском делу рада, путем теоријске научне синтезе, расветљен је појам „улоге“ са посебним акцентом на улоге наставника. У истраживачком делу дефинисан је проблем истраживања како наставници перципирају базичне улоге у онлајн настави, реализоване у време пандемије вируса Ковид-19 у Републици Србији. Дефинисани проблем је детерминисао циљ истраживања: Испитати како наставници перципирају базичне улоге реализоване у онлајн настави у односу на улоге остварене у класичној настави. Узорак истраживања је

♦ bojovic.zana.ue@gmail.com

обухватио 604 учитеља и наставника Републике Србије који наставу реализују у прва три циклуса образовања (основна и средња школа). Примењеним статистичким прорачуном (хи-квадрат) је идентификована висока статистичка значајност која показује да наставници сматрају да су базичне улоге знатно комплексније у онлајн настави у односу на класичну управо због измењених околности васпитно-образовног рада; да су недовољно мотивисани за њихову реализацију што за последицу има лошији квалитет онлајн наставе. Независне варијабле (школа/образовни циклус; место где се школа налази; старосна доб и радно искуство наставника) се нису показале статистички значајне те нису утицале на крајње резултате истраживања.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: пандемија Ковид-а 19, перцепција наставника, квалитетна настава, онлајн настава, класична настава.

Увод

Важна обележја образовања су променљивост, друштвена условљеност, динамичност и развојност. Еволутивни карактер система образовања опредељен је карактером еволуције људске цивилизације у оквиру које образовна технологија има значајну улогу нарочито када је реч о професионалним компетенцијама наставника. Од савременог наставника, као носиоца промена у 21. веку се очекује да перманентно преиспитује своје улоге, да их коригује, проширује и унапређује у контексту промена које друштво намеће (Hirvi, 1996). Појам „улоге“ подразумева систем прописаних и очекиваних активности за чију реализацију је одговорна особа која заузима одређени друштвени положај и чије очекивано понашање је базирано на: а) законским нормама и прописима и б) културним нормама и обичајима одређеног друштва (уобичајено или традиционално понашање) (Крстић, 1988). Појам друштвене улоге подразумева низ усвојених друштвених стандарда, сложених у систем очекиваних активности и понашања којима се регулишу односи и положај појединца у некој друштвеној групи а дефинисане су кроз различита права и обавезе појединца (Хавелка, 1998; 2000). Улоге наставника су детерминисане низом друштве-

них и наставних активности које одређују њихов статус у професионалном окружењу. Од наставника се очекује да је у већој мери истраживач, програмер наставног рада и учења и иницијатор промена, а знатно мање предавач и испитивач; да темељно познаје наставни предмет који предаје, али и проблеме науке који се налазе у основи тог наставног предмета; да има широко опште образовање и општу културу; да познаје психолошко-педагошке и методичке основе васпитања; да је овладао неопходним педагошким умењима; да је изградио потребу перманентног усавршавања (Trnavac i Đorđević 2005).

Савремени школски контекст обилује читавом лепезом разноврсних наставничких улога утемељених на различитим полазиштима као што су појам, суштина и начин остваривања (Дубљанин, 2011; Havelka, 1998; Mann et al, 1970; Marzano & Marzano, 2003; Razdevšek-Pučko, 2005; Стаматовић и Бојовић, 2016). Анализом истраживачких радова који се баве наставничким улогама најчешће се идентификују улоге које дају општи профил савременог наставника (Chivers, 1996; Coldron & Smith 1999; Jurčić, 2012; Лакета, 1998) и уско специјализоване улоге: психолошке, предметне, дидактичко-методичке, стручне, комуникацијске, организацијске, планерске, организаторске, истраживачке (Dragun, 2010), социјалне (Buljubašić-Kuzmanović и Livazović, 2010; Katz & McClellan, 1999), информатичке, интеркултуралне (Bijelić, 2010; Hrgatić и Sablić, 2008); медијске, истраживачке (Matijević, 2007) и курикуларне (Blažević, 2012; Buljubašić-Kuzmanović, 2007; Zrilić, 2013). Неуједначеност ставова аутора о бројности наставничких улога указује на њихову слојевитост, променљивост и развојност изазвану динамичним променама на пољу струке, науке, техничко-технолошких и друштвених промена.

Улоге наставника у промењеним условима

Изазови савременог образовања постали су комплекснији у доба пандемије вируса Ковид 19. Класични начин реализације наставе и устаљена организација рада замењени су онлајн наставом, што је резултирало трансформацијом наставничких улога. Иако има релативно дугу историју онлајн настава је доживела интензивнију примену тек са појавом вируса Ковид 19. (Васи-

лијевић, 2019). Дефинише се као специфичан вид реализације наставног процеса у коме су наставници и ученици просторно, неретко и временски удаљени једни од других, не деле исти простор, а међусобна комуникација се остварује техничким средствима посредством електронских комуникационих канала (Василијевић, 2016; Василијевић и сар. 2023; Вилотијевић и Мандић, 2017; Миражић-Немет и Сурдучки 2020). Развој интернета омогућио је несметану комуникацију наставника и ученика у случајевима када се они налазе на удаљеним локацијама, али и развој већ постојећег модела учења – учења на даљину, што се показало као одлично решење у реализацији наставе у промењеним околностима. Међутим, савремени концепт онлине наставе захтева високу стручност и професионализам наставника, континуирану спремност да прати, познаје и користи нову технологију и њене могућности (Кућина-Softić, 2020). У онлајн настави, улога наставника је: педагошка (јасно одређени циљеви, флексибилност, објективност, усредсређеност на релевантно); социјална (коректна комуникација с ученицима, појачавање интерактивности); управљачка (доступност, стрпљивост, осећај за могућу преоптерећеност ученика); и техничка (упознавање ученика с технологијом, помоћ у случају техничких проблема, усмеравање рада уз коришћење технолошких решења), (Berge, 1995). Разноврсност улога наставника креће се у распону од улоге наставника као живог модела и узора до улоге планера, организатора, реализатора, терапеута, дијагностичара, мотиватора, евалуатора и администратора. Тешко их је строго разграничити, будући да се међусобно прожимају и надograђују. У онлајн настави, од наставника се очекује да планира, организује и креира наставни процес, идентификује и унапређује квалитет знања, преференције и интересовања, вреднује постигнућа ученика у домену знања али и мотивацију за рад у складу са постављеним васпитно-образовним циљевима. Неретко се дешава да улоге наставника нису повезане у целину услед неодговарајућег планирања и избора садржаја; лоше организације рада, оптерећености ненаставним обавезама; недостатком времена за рад са ученицима појединачно као и преоптерећеност административним обавезама... (Василијевић и сар. 2023; Линдгрен, 1976).

У наставном процесу, како оном који припада класичној настави, тако и оном који припада виртуелном окружењу, значајно је уважити индивидуалност сваког ученика која последично обезбеђује већу мотивисаност и ученика и наставника у даљем раду. Ученици се разликују у погледу способности, интересовања, типа личности, стилова, учења, темпа и брзине учења, али и социјалног статуса, порекла, личног искуства и средине у којој живе односно из које потичу итд., те не можемо очекивати да сви ученици на исти начин уче и савладавају наставно градиво. Зато је важно индивидуалне потенцијале сваког ученика узети у обзир и у контексту наставе на даљину. Овакав став није иновативан, али је значајан за подсећање наставника о делимично модификованим улогама у онлајн настави као што су: дугорочни планер, организатор, медијатор, дијагностичар, мотиватор и евалуатор (Bonnet, 2009).

Улоге наставника у онлајн настави имају неколико нивоа: 1. приступ е-учионици и мотивација ученика; 2. онлајн социјализација; 3. представљање исхода учења и стицање знања, 4. евалуација (Klein & Godinet, 2000). У том контексту, могуће их је у најопштијем дискурсу издиференцирати на базичне улоге (планерску, организационо-реализаторску, терапеутско-дијагностичку, евалуаторску и административну) које као такве у себе интегришу све остале.

Методологија истраживања

На трагу теоријских размишљања о променљивим улогама савременог наставника, реализовано је емпиријско истраживање чији проблем истраживања гласи: како наставници перципирају базичне улоге у онлајн настави? Овако постављен проблем је наметнуо и циљ истраживања: Испитати како наставници перципирају базичне улоге реализоване у онлајн настави у односу на улоге остварене у класичној настави. Циљ је даље операционализован кроз следеће задатке истраживања:

1. Испитати процене наставника о комплексности реализације базичних улога наставника у онлајн окружењу у односу на класичну наставу;
2. Испитати процене наставника о мотивисаности за реализацију базичних улога у онлајн окружењу у односу на класичну наставу;

3. утврдити ставове наставника о квалитету наставе продукване базичним улогама наставника у онлине окружењу.

Узорак

Узорак истраживања је обухватио 604 учитеља и наставника из свих округа Републике Србије, различите старосне доби и радног искуства који наставу реализују у основним и средњим школама различитих средина (сеоска, градска и приградска) (Табела 1). Примењен је приступ квантитативне студије случаја, уз практично узорковање. Теоријско-емпиријска полазишта истраживача о резултатима реализације онлајн наставе у периоду пандемије Ковид-а 19 били су основа за конципирање онлајн упитника у оквиру којег смо добили податке о социодемографским карактеристикама испитаника; процени наставничких улога; мотивисаности за реализацију улога као и ставове о квалитету онлајн наставе у измењеним околностима.

Табела 1.

Структура узорка (N=604)

Независне варијабле	Модалитети	(f)	(%)
Школа/образовни циклус	Нижи разреди основне школе	204	33.8
	Виши разреди основне школе	250	41.4
	Средња школа	150	24.8
Школа/место	Сеоска	154	25.5
	Приградска	76	12.6
	Градска	374	61.9
Старосна доб	до 30 год.	21	3.5
	Од 31 до 40	134	22.2
	Од 41 до 50	256	42.4
	Преко 50 год.	193	32
Радно искуство	до 5 год.	48	7.9
	Од 6 до 10	69	11.4
	Од 11 до 20	213	35.3
	Од 21 до 30	181	30
	Преко 30 год.	93	15.4

Истраживање представља интегрални део обимнијег истраживања реализованог у 2022. години у Републици Србији, а које се односи на испитивање ставова наставника о ефикасности онлине наставе у Ковид режиму (Василијевић и сар., 2022; Василијевић и сар. 2023; Бојовић и Стојкановић 2022).

Анализа података

Идентификација статуса улога наставника у онлајн окружењу и степен повезаности са детерминисаним варијаблама истраживања, добијене су дескриптивном, регресионом и квантитативном анализом одговора. Подаци су анализирани IBM SPSS (верзија 19.0) израчунавањем Хи квадрата, коефицијента контингенције, и процентулног исказивања резултата. Статистичка значајност је тестирана на нивоу важности $p=.01$. и $p=.05$.

Интерпретација резултата истраживања

Полазећи од циља и задатака истраживања, целокупна обрада података усмерена је на испитивање корелационих веза између зависних и независних варијабли са циљем идентификације статистичке значајности, кључне за завршну опсервацију. Добијени параметри су показали да постоји висока статистичка значајност у процени комплексности остваривања базичних улога у онлајн настави, мотивисаности наставника за њихову реализацију и процени квалитета онлајн наставе продукване базичним улогама наставника и то у домену позитивних, негативних и неутралних ставова. Резултати су показали да независне варијабле немају утицаја на опредељење наставника у погледу процене комплексности наставничких улога, мотивисаности за њихову реализацију и квалитет наставе у онлине окружењу. Иако се очекивало да ће се показати релевантним, статистичка провера на нивоу $p=.01$. и $p=.05$ је показала да су наставници, без обзира на образовни циклус коме припадају, места где се школа налази, старосну доб и радно искуство, јединствени у процени базичних улога у онлајн окружењу. Наведено се може тумачити као нов, реалан и свеобухватан професионални изазов, лишен со-

циодемографских и географских преференција на што су указала бројна истраживања усмерена на ограничења онлајн наставе у Ковид режиму.

Комплексност реализације базичних улога наставника у онлајн окружењу у односу на класичну наставу

Наставници су процењивали базичне улоге у погледу повећаног обима посла, изазова и тешкоћа са којима су се суочавали. Више од половине испитаника (69,37%), процењује планерску онлајн улогу као веома комплексну са низом отежавајућих додатних захтева у новонасталим околностима. У прилог томе говоре и следећи показатељи ($X^2= 50,274$; $df=4$; $p=.000$), (Табела 2).

Наставници су велики професионални изазов осетили у оквиру организационо-реализационе улоге. Више од половине испитаних наставника (68,71%) сматра ову улогу комплекснијом у онлајн окружењу. Претпоставка је да су се повећан обим припремних радњи, сложена наставна технологија, додатно усклађивање и примена дидактичких метода, наставних средстава и облика рада у дигиталном окружењу, показали комплексним и изазовним за наставнике (изразито висока статистичка значајност $p= .000$).

Са тврдњом да онлајн настава у великој мери олакшава терапеутско-дијагностичку улогу наставника сагласило се свега 7,84% испитаних наставника, док је две трећине или 70,20% наставника било против. Добијена статистичка значајност је на нивоу $p<.05$ (Табела 2).

Табела 2.

Комплексност реализације базичних улога наставника у онлајн окружењу у односу на класичну наставу (N=604)

Базичне улоге наставника	Слажем се (f)	(%)	Неодлучан (f)	(%)	Не слажем се (f)	(%)	Вредности хи квадрата
Планерска	419	69,37	86	14,24	98	16,23	$X^2=50,274$; $df=4$; $p= .000$

Базичне улоге наставника	Слажем се		Неодлучан		Не слажем се		Вредности хи квадрата
	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	
Организационо-реализаторска	415	68,71	81	13,41	108	17,88	$\chi^2=38,216$; $df=4$; $p= .000$
Терапеутско-дијагностичка	424	70,20	133	20,02	47	7,84	$\chi^2=8,152$; $df=4$; $p< .05$
Евалуаторска	383	63,41	108	17,88	113	17,71	$\chi^2=18,760$; $df=6$; $p<.005$
Административна	313	51,82	90	14,90	201	33,28	$\chi^2=20,507$; $df=4$; $p= .000$

Онлајн настава отежава евалуаторску улогу и са тим се сагласило готово 63,41% наставника. Као разлог наставници истичу повећан обим посла условљен специфичношћу онлајн наставе и њених расположивих алата за примену поступака праћења, проверавања и оцењивања усмерених, приоритетно, на знање препознавања. Статистички параметри показују високу статистичку значајност на нивоу $p<.005$ (Табела 2).

Административну улогу половина испитаних наставника (51,82%) процењује кроз административне обавезе у виду додатног усложњавања наставног рада у онлајн настави, док једна трећина (33,28%) сматра да онлајн настава нуди низ погодности извршавања административних обавеза. Статистички значајне разлике у одговорима наставника су на нивоу $p=.000$ уз четири степена слободе, очитана вредности $\chi^2 = 20,507$.

Мотивисаност наставника за реализацију базичних улога у онлине наставном окружењу у односу на класичну наставу

Други задатак истраживања се односио на испитивање мотивисаности наставника за реализацију базичних онлајн улога. Статистички параметри указују на високу статистички значајну разлику у одговорима

наставника о мотивисаности за реализацију онлајн наставе, а који се тичу позитивних, негативних и неутралних ставова. Независне варијабле нису утицале на коначне резулте и у овом истраживачком сегменту.

Планерска улога наставника је одређена специфичношћу рада у онлајн настави и собом носи висок мотивациони потенцијал за постизање циља и задатака васпитно-образовног рада. Добијени резултати показују претежно уједначене ставове, мада забрињава велики број неопређених наставника. Наиме, трећина испитаника (32,28%) је неодлучна у погледу мотивисаности наставника за реализацију наставних активности у онлајн настави у односу на класичну. Исти проценат (32,28%) се не слаже са тврђом да су наставници више мотивисани у погледу планирања истичући да је систематизација и прилагођавање наставног градива учениковим потенцијалима нешто отежанија у виртуелним условима због немогућности непосреднијег контакта са ученицима, што доводи до опадања мотивације наставника за креативно планирање рада (Табела 3). Овакав став оправдавамо чињеницом да савремени наставник тежи да координира и усклади наставне системе, дидактичке методе, наставна средства, социолошке облике и дидактичка начела са циљевима и задацима сходно индивидуалним потенцијалима ученика. Изостанак непосредне комуникације, добијање правовремене повратне информације о томе колико је ученик разумео наставно градиво у тренутку добијања наставног материјала, може бити разлог слабије мотивисаности наставника за планирање онлајн радних активности. Чињеница је да наставници тешко прихватају промене које доноси иновативна технологија чије неразумевање их измешта из зоне комфора. Онлајн настава нуди нова решења што доводи до тешкоћа у раду и слабљења мотивације наставника за рад (Zobenica i Stipančević, 2018). Чак и квалитетно урађена припрема дигиталних наставних ресурса, неће допринети усвајању квалитетних знања нити обезбедити развој способности ученика ако наставник није мотивисан за рад у припремној фази наставног рада.

Табела 3.

Мотивисаност наставника за реализацију базичних улога у онлине окружењу (N=604)

Базичне улоге наставника	Слажем се		Неодлучан		Не слажем се		Вредности хи квадрата
	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	
Планерска	214	35,43	195	32,28	195	32,28	$\chi^2= 1,195$; df =2; p=.550
Организационо-реализаторска	98	16,22	83	13,74	423	70,03	$\chi^2=366,639$ df=2; p=.000
Терапеутско-дијагностичка	47	7,78	135	22,35	422	69,86	$\chi^2=382,017$; df=2; p=.000
Евалуаторска	107	17,71	110	18,22	387	64,07	$\chi^2=256,871$; df=2; p=.000
Административна	122	20,20	200	33,11	282	46,69	$\chi^2= 63,589$; df=2; p=.000

Организационо-реализаторска улога наставника подразумева добру осмишљеност наставног процеса уз захтев успостављања позитивних релација између постављеног циља и фактора наставног процеса. Успешност организације и реализације активности у оквиру онлајн наставе условљена је предношћу образовне технологије у смислу коришћења одговарајућих наставних система, метода и облика наставног рада и извора знања уз пуно поштовање индивидуалних потенцијала ученика. Међутим, кључно питање је колико су и да ли су наставници мотивисани за успешно реализовање ових улога у измењеним околностима. Посматрајући организационо-реализаторску улогу, са становишта мотивисаности за рад, наставници су и овај пут били критичнији када је онлајн настава у питању. Више од три петине испитаника (70,03%) није мотивисано за рад у онлајн окружењу тј. дају предност класично организованом настави. Тек нешто испод петине испитаника (16,22%) показује већи радни елан у измењеним условима рада (Табела 3). Статистичка значајност резултата се показала на нивоу $p=.000$.

Слични налази су добијени и за терапеутско-дијагностичку улогу наставника. Готово три петине (69,86%) је мање мотивисана за дијагностификовање у онлајн окружењу у односу на класичну наставу, једна петина или 22,35% је неодлучна, а мали проценат (7,78%) се осећају мотивисаније за дијагностификовање у виртуелној настави. Значајан проценат неодлучних наставника отвара могућност и за другачије ставове (Табела 3). Резервисаност се може приписати и опрезној самопроцени наставника у погледу стручних и дигиталних компетенција за остваривање наведених улога. Статистички параметри су значајни на нивоу $p=0.000$.

Евалуаторска улога наставника се показала нешто прихватљивијом будући да је близу једне петине испитаника (17,71%) исказало позитиван став у погледу веће мотивисаности за њену реализацију у односу на класичну наставу. Ипак, и даље три петине или 64,01% испитаних има негативан став (Табела 3). Претпоставка је да један део наставника цени могућност брзе евалуације посредством алата за тестирање при онлајн платформама, али су свесни чињенице да се на овај начин вреднује најнижи ниво знања ученика (знање препознавања). За остале нивое знања је неопходна другачија организација евалуације у којој класична настава има неоспорну предност. Осим тога, ресорно министарство је дало препоруку школама да се вредновање ученичких постигнућа реализује периодично, у школи, где се вреднује коначан и целокупан рад ученика. Претпоставка је да је ова околност утицала на процене наставника о комплексности евалуаторске улоге.

Административна улога наставника се очитује у евиденционим обавезама које су у функцији обављања како наставних активности које захтевају опсежно администрирање (припрема, организација, реализација и евалуација наставних активности које се евидентирају у посебним извештајима), тако и ненаставних активности (реч је и о обавезама које нису у директној вези са наставом, а односе се на различита чланства у комисијама, стручним телима школе, јавне активности наставника и слично). У истраживањима о улогама наставника неретко се наводи административна улога као један од извора стреса који води ка паду мотивације наставника (брзе

и перманентне промене и систему васпитања и образовања, лоши услови рада, оптерећеност рада временским роковима и осећај потцењености професије наставника у друштву...) (Kurgasov, 2001.)

Свеукупност и учесталост административних обавеза којима је изложен наставник у онлајн окружењу, готово половина наставника (46,99%) види као један од ометача који негативно утиче на мотивацију наставника; једна трећина (33,11%) наставника се није определила по овом питању, а једна петина (20,20%) процењује да су подједнако мотивисани за реализацију административних обавеза, како у класичној, тако и онлајн настави. Статистичка значајност је висока; налази су значајни на нивоу $p=.000$ (Табела 3). Евидентно је да административни послови онлајн наставе у односу на класичну захтевају више времена за припрему и обезбеђивање потребних предуслова за организацију, реализацију и евалуацију ученичких постигнућа (Sun & Chen, 2016; Vučetić i sar, 2020).

Квалитет наставе у онлине окружењу

Трећи истраживачки задатак односио се на испитивање ставова наставника о квалитету наставе продуктивне ефикасношћу базичних улога наставника у целини. Од наставника се очекује да креира подстицајно окружење за учење, планира, анализира, води и усмерава рад ученика, креативно приступа организацији и реализацији наставних активности уз континуирану евалуацију наставног процеса и постигнућа ученика. Занимало нас је да ли су назначена очекивања и могућности наставника у сагласју.

Табела 4.

Квалитет наставе у онлајн окружењу (N=604)

Ефикасност онлајн наставе у односу на класичну наставу	Слажем се		Неодлучан		Не слажем се		Вредности хи квадрата
	f	%	f	%	f	%	
	43	7,12	136	22,52	425	70,36	$\chi^2= 394,195$; $df=2$; $p= .000$

Добијени налази су у складу са резултатима добијеним у претходна два истраживачка задатка. Наиме, преко две трећине наставника (70,36%) сматра да њихове улоге резултирају већим успехом у класичној настави, нешто изнад једне петине (22,52%) је неодлучно по овом питању, док се свега 7,12% изјаснило у корист онлајн наставе (Табела 4). Јасно је да не постоји усаглашеност између очекиваних педагошких захтева и наставничке процене квалитета онлајн наставе продукване њиховим базичним улогама, односно да је квалитет онлајн наставе веома упитан.

Закључак

Пандемија Ковид 19 је знатно допринела да се привремено, класични образовни модел реализације наставе замени онлајн наставом. Отуда је наше истраживање базирано на самопроценама наставника о успешности реализације онлајн улога са аспекта образовног циклуса, места где се школа налази, старосне доби и радног искуства. У таквим, споља наметнутим „експерименталним“ условима, њихова перцепција се показала као драгоцене. Сходно постављеним задацима истраживања добијени су следећи резултати:

1. Наставници перципирају базичне улоге комплекснијим за реализацију у онлајн окружењу у односу на класичну наставу. Истичу да онлајн настава на првом месту отежава дијагностичко-терапеутско деловање наставника (70,20%), следе планерска (69,37%), организаторско-реализаторска (68,71%), потом евалуаторска (63,41%) и административна улога наставника (51,82%). Нешто испод једне петине испитаних наставника перципира поједине онлајн улоге (дијагностичко-терапеутска, организационо-реализаторска и евалуаторска) ефикаснијим у односу на класичну наставу. Једино административна улога код трећине испитаних није идентификована као комплексна.
2. Мотивација наставника за остваривање базичних улога осцилира у зависности од њихове специфичности. Када је реч о планерској улози наставника у онлајн окружењу, ставови наставника су равно-

мерно издиференцирани (од слагања, преко неодлучности до неслагања). Знатан број испитаних наставника процењује да су најмање мотивисани за организационо-реализаторске активности (70,03%), дијагностичко-терапеутско деловање у (69,86%), и евалуацију ученичког постигнућа (64,07). Нешто мање од половине испитаних (46,69%) административне обавезе доживљавају дестимулишућим у онлајн настави у односу на класичну наставу. Највише позитивних ставова (35,43%) је додељено планерској улози, следе административна (20,20%), евалуаторска (17,71%), организационо-реализаторска (16,22%), док је дијагностичко-терапеутска (7,78%) на последњој позицији.

3. Преко две трећине наставника сматра да је квалитет наставе у онлајн окружењу лошији у односу на класично организовану наставу; нешто изнад једне петине је неодлучно (22,52%) док се свега 7,12% изјаснило у корист ефикасности базичних онлајн улога.
4. Наставници су јединствени и неподељени у својим ставовима када су независне варијабле у питању. Наиме, очекивало се да ће онлајн улоге наставника бити у извесној мери условљене независним варијаблама али су статистички параметри показали да немају утицаја на коначне процене наставника.

Гледано у целини, наставници дају предност класично организованом настави и непосредном контакту са ученицима. За реализацију онлајн наставе у односу на класичну, као отежавајући фактор може се узети изненадни повећан обим активности наставника будући да су највећи део времена радили по хибридном моделу. На квалитет рада су утицали бројни неочекивани паразитарни фактори (не придржавање сатнице наставног рада од стране ученика, тешкоћа држања пажње „на даљину”, технички проблеми који нарушавају квалитет комуникације, отежани материјални, просторни, организациони услови рада наставника и сл.). Неусклађеност обавеза, уложеног труда, пројектованих очекивања и резултата активности неретко је водила фрустрацији и незадовољству које последично опредељују степен и карактер мотивације наставника, а тиме и квалитет рада.

Добијени резултати су усаглашени са сличним истраживањима онлајн наставе реализоване у време пандемије вируса Ковид 19 која дају предност класично организованој настави и указују на неопходност релаксирања наставничких обавеза, важност унапређивања дигиталних компетенција наставника за успешно остваривање онлајн улога, неопходност усавршавања перформанси онлајн платформи за учење и обезбеђивање тимске подршке раду наставника (Војовић и Стојкановић 2022; Василијевић и сар. 2022; Василијевић и сар. 2023; Ђорђевић и сар. 2021).

Литература

- Василијевић, Д. (2016). *Образовна технологија - изабране теме*. Учитељски факултет.
- Вилотијевић, М., & Мандић, Д. (2017). *Управљање развојним променама у васпитно – образовним установама*. Учитељски факултет.
- Дубљанин, С. (2011). Функција наставника и функција ученика – да ли је та подела одржива. *Настава и васпитање*, 60(1), 58–64.
- Стаматовић, Ј., и Бојовић, Ж. (2016). Улоге наставника у наставном процесу. *Педагогија*, 71(3), 279–291. ИССН 0031-3807; УДК 371.13/.15(497.11)“2014”.
- Berge, Z. L. (1995). Facilitating computer conferencing: Recommendations from the field. *Educational Technology*, 35(1), 22–30.
- Bijelić, I. (2010). Interkulturalna kompetentnost učitelja u osnovnoj školi. U A. Peko (Ur.), *Образованје за интеркултуралizam* (pp. 137–151). Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.
- Blažević, I. (2012). Kurikulumske kompetencije učitelja i odgojno-obrazovna praksa. U M. Ljubetić & S. Zrilić (Ur.), *Pedagogija i kultura* (pp. 16–28). Hrvatsko pedagoško društvo.
- Bojović, Ž., & Stojkanović, J. (2022). Izokrenuta učionica - model hibridne nastave. *Zbornik radova Pedagoškog fakulteta*, 24, 11–28. <https://doi.org/10.5937/ZRPFU2224011B>
- Buljubašić-Kuzmanović, V., & Livazović, G. (2010). Odnos dječje socijalne i interkulturalne kompetencije. *Školski vjesnik*, 59(2), 261–276.
- Vasiljević, D., Bojović, Ž., & Semiz, M. (2022). The potential of online platforms compared to in-person teaching: Different experiences of teachers. *Inovacije u nastavi*, 35(3), 91–105. <https://doi.org/10.5937/inovacije2203091V>
- Vasiljević, D., Bojović, Ž., Semiz, M., & Sudzilovski, D. (2023). Personal predictors of online teaching—Experiences of the teachers in Serbia in the COVID regime. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCR-SEE)*, 11(1), 63–75. <https://doi.org/10.23947/2334-8496-2023-11-1-63-75>
- Vučetić, I., Vasojević, N., i Kirin, S. (2020). Mišljenje učenika srednjih škola u Srbiji o prednostima onlajn učenja tokom pandemije COVID-19. *Nastava i vaspitanje*, 69(3), 345–359.

- Bonnet, A. (2009). Kooperatives Lernen. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 43, 2–9.
- Chivers, G. (1996). Towards a holistic model of professional competence. *Journal of European Industrial Training*, 20(5), 20–31.
- Coldron, J., i Smith, R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 711–726.
- Dragun, V. (2010). *Odnosi s javnošću u obrazovanju*. Školske novine.
- Dorđić, D., i sar. (2021). Izazovi za novu ulogu i nove kompetencije nastavnika: Iskustva u nastavi na daljinu. *DHS - društvene i humanističke studije*, 6(3), 481–504.
- Zrilić, S. (2013). *Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole*. Sveučilište u Zadru.
- Zobenica, N., i Stipančević, A. (2017). Uloga i kompetencije nastavnika u globalnom društvu. *Pedagoška stvarnost*, 63(2), 107–119. <https://doi.org/10.19090/ps.2017.2>
- Katz, L. G., i McClellan, D. E. (1999). *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije*. Educa.
- Hirvi, V. (1996). Change education teacher training. In S. Tella, *Teacher education in Finland* (pp. 11–19). University of Helsinki.
- Hrvatić, N., i Sablić, M. (2008). Interkulturalne dimenzije nacionalnog kurikula. *Pedagogijska istraživanja*, 2, 197–206.
- Krstić, D. (1988). *Психолошки речник*. Савремена администрација.
- Kučina-Softić, S. (2020). *Digitalne kompetencije nastavnika za primjenu e-učenja u visokom obrazovanju* [Doctoral dissertation, University of Zagreb, Faculty of Philosophy].
- Kyriacou, C. (2001). *Temeljna nastavna umijeća*. Educa.
- Laketa, N. (1998). *Učitelj-nastavnik-učenik*. Učiteljski fakultet.
- Lindgren, H. C. (1976). *Educational psychology in the classroom*. John Wiley & Sons, Inc.
- Mann, D., Arnold, et al. (1970). *The college classroom – Conflict, change and learning*. John Wiley & Sons.
- Marzano, J., & Marzano, S. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership*, 61(1), 6–13.

Matijević, M. (2007). Znanstvene kompetencije učitelja primarnog obrazovanja. U N. Babić (Ur.), *Kompetencije i kompetentnost učitelja* (str. 303–308). Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.

Miražić-Nemet, D., i Surdučki, T. (2020). Učenje na daljinu iz ugla nastavnika, učenika i roditelja. *Pedagoška stvarnost*, 66(2), 169–178.

Razdevšek-Pučko, C. (2005). Kakvog učitelja/nastavnika treba (očekuje) škola danas (i sutra)? *Napredak*, 1, 75–90.

Sun, A., & Chen, X. (2016). Online education and its effective practice: A research review. *Journal of Information Technology Education: Research*, 15, 157–190. <https://doi.org/10.28945/3502>

Trnavac, N., i Đorđević, J. (2005). *Pedagogija*. IP „Naučna knjiga Komerс“.

Teachers on Basic Roles in Online Teaching

**Žana P. Bojović,
Danijela N. Vasilijević**

University of Kragujevac,
Faculty of Education in Užice

SUMMARY: The reference framework of the paper is based on the research of the basic roles of teachers in the conditions of the Covid-19 pandemic. The new altered life and work circumstances conditioned the actualization of online teaching, which inevitably led to the transformation of teachers' roles. In the theoretical part of the paper, through a theoretical scientific synthesis, the concept of "role" is clarified with a special emphasis on the roles of teachers. In the research part, the research problem of how teachers perceive basic roles in online teaching, implemented during the Covid-19 pandemic in the Republic of Serbia, is defined. The defined problem determined the goal of the research: to examine how teachers perceive the basic roles realized in online teaching in relation to the roles realized in classical teaching. The research sample included 604 teachers from the Republic of Serbia who teach in the first three cycles of education (primary and secondary school). The

applied statistical calculation (chi-square) identified a high statistical significance, which shows that teachers believe that basic roles are significantly more complex in online teaching compared to classical teaching precisely because of the changed circumstances of educational work; that they are insufficiently motivated for their implementation, which results in a lower quality of online teaching. Independent variables (school/educational cycle; place where the school is located; age and work experience of the teacher) did not prove to be statistically significant and did not affect the final results of the research.

KEYWORDS: Covid-19 pandemic, teachers' perception, quality teaching, online teaching, classical teaching.