



Institut za psihologiju

Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu | 2024



1838



INKLUZIVNO OBRAZOVANJE U VREME KRIZE:

Studija slučaja obrazovnih iskustava
učenika sa teškoćama u učenju tokom
pandemije koronavirusa u Srbiji

Nataša Simić

Nataša Simić
*Inkluzivno obrazovanje u vreme krize:
Studija slučaja obrazovnih iskustava učenika sa
teškoćama u učenju tokom pandemije koronavirusa u Srbiji*
Prvo izdanje, Beograd 2024.

Izdavač
Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet,
Institut za psihologiju,
Čika Ljubina 18–20, Beograd 11000, Srbija
www.f.bg.ac.rs

Za izdavača
Dr Zora Krnjaić

Recenzenti
Prof. dr Dragana Bjekić
Dr Zrinka Ristić Dedić
Prof. dr Danijela Petrović

Lektura
Vesna Đorđević

Dizajn korica
Nataša Simić

Priprema i štampa
Dosije studio, Beograd

Tiraž
50

ISBN 978-86-6427-306-0

Pripremu ove publikacije finansijski je podržalo Ministarstvo nauke, tehnološkog razvoja
i inovacija Republike Srbije u sklopu finansiranja naučnoistraživačkog rada na
Univerzitetu u Beogradu – Filozofskom fakultetu (broj ugovora 451-03-66/2024-03/ 200163).

Sadržaj

7		Predgovor
9		I Uvod
15		II Kriza obrazovanja izazvana pandemijom koronavirusa
17		2.1. Pregled međunarodnih studija protektivnih faktora, faktora rizika i efekata obrazovanja tokom pandemije na učenike
17		2.1.1. Metodologija pregleda međunarodne literature
19		2.1.2. Opšti faktori rizika i efekti obrazovanja tokom pandemije na učenike – međunarodna perspektiva
29		2.1.3. Specifični faktori rizika i efekti obrazovanja tokom pandemije na učenike sa teškoćama u učenju – međunarodna perspektiva
32		2.1.4. Opšti protektivni faktori i efekti obrazovanja tokom pandemije na učenike – međunarodna perspektiva
40		2.1.5. Specifični protektivni faktori i efekti obrazovanja tokom pandemije na učenike sa teškoćama u učenju – međunarodna perspektiva
43		2.2. Pregled studija protektivnih faktora i faktora rizika, kao i efekata obrazovanja tokom pandemije na učenike u Srbiji
43		2.2.1. Opis konteksta – modaliteti školovanja tokom pandemije
45		2.2.2. Metodologija pregleda literature na nacionalnom nivou

47		2.2.3. Opšti faktori rizika i efekti obrazovanja tokom pandemije na učenike – nacionalna perspektiva
54		2.2.4. Specifični faktori rizika i efekti obrazovanja tokom pandemije na učenike sa teškoćama u učenju – nacionalna perspektiva
55		2.2.5. Opšti protektivni faktori i efekti obrazovanja tokom pandemije na učenike – nacionalna perspektiva
56		2.2.6. Specifični protektivni faktori i efekti obrazovanja tokom pandemije na učenike sa teškoćama u učenju – nacionalna perspektiva
59		III Prikaz empirijskog kvalitativnog istraživanja obrazovnih iskustava tokom pandemije učenika sa teškoćama u učenju
59		3.1. Kontekstualni i metodološki okvir
65		3.2. Rezultati
66		3.2.1. Faktori rizika
75		3.2.1.1. Analize faktora rizika – poređenje grupa ispitanika
77		3.2.2. Protektivni faktori
85		3.2.2.1. Analize protektivnih faktora – poređenje grupa ispitanika
87		3.2.3. Efekti pandemije na obrazovne ishode i dobrobit učenika
92		3.2.3.1. Analize efekata – poređenja grupa ispitanika
93		3.2.4. Analize efekata – povezanost sa faktorima rizika i sa protektivnim faktorima
95		3.2.5. Analize efekata – povezanost sa modalitetom nastave
99		3.3. Diskusija
109		IV Zaključci i preporuke
121		V Executive summary
127		VI Literatura

Predgovor

U vremenima krize, kao što je to bila pandemija koronavirusa, vrednosti inkluzivnog obrazovanja, pa i inkluzivnog digitalnog obrazovanja, bivaju uzdrmane. Ova monografija se bavi vulnerabilnošću, odnosno rezilijentnošću inkluzivnog obrazovanja u Srbiji, analizirajući obrazovna iskustva i efekte obrazovanja na daljinu tokom pandemije na učenike sa teškoćama u učenju. Uz pregled međunarodne i nacionalne literature koja se odnosi na obrazovanje u toku pandemije, centralno mesto u monografiji zauzima prikaz rezultata kvalitativne studije sprovedene u prvoj polovini 2022. godine sa učenicima osnovnih i srednjih škola širom Srbije, nastavnicima i roditeljima učenika. Na kraju su definisane i preporuke za praktičare¹ i donosiocice odluka za obezbeđivanje rezilijentnosti inkluzivnog obrazovanja u Srbiji.

Priprema ove monografije ne bi bila moguća bez uspostavljene uspešne saradnje istraživača² sa Instituta za psihologiju i Odeljenja za psihologiju na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu i kolega sa Instituta za društvena istraživanja u Zagrebu i Pedagoškog fakulteta Univerziteta u Ljubljani u okviru regionalnog projekta praćenja efekata pandemije na obrazovne prakse u Hrvatskoj, Sloveniji i Srbiji. Takođe, ne bi bila moguća bez Ministarstva prosvete Republike Srbije i kancelarije UNICEF-a u

1 U tekstu se koriste imenice koje označavaju profesije, funkcije, zvanja i sl. u muškom rodu. Gramatički muški rod se koristi kao neutralan – da označi osobe oba pola (na primer, ako kažemo praktičari, podrazumevamo i praktičare i praktičarke; ako kažemo učenici, podrazumevamo i učenike i učenice, i sl.)

2 U pitanju su (abecednim redom): Aleksandar Bauca, Ana Altaras Dimitrijević, Danijela Petrović, Dragan Janković Ivana Stepanović Ilić, Ksenija Krstić, Marina Vidević, Milana Rajić, Olja Jovanović, Zora Krnjaić i Zorana Jolić Marjanović.

Beogradu, koji su podržali istraživanje u Srbiji u okviru ovog regionalnog projekta, kao i Ministarstva nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije. Ovom prilikom se zahvaljujem svim kolegama, organizacijama i institucijama koji su pomogli u koncipiranju i realizaciji istraživanja, te i početnim analizama podataka, kao i recenzentima na pomoći da se sadržaj monografije unapredi.

I Uvod

Istorijski gledano, pandemija koronavirusa, odnosno pandemija COVID-19, koja je izbila 2020. godine nije bila jedinstveni slučaj prekida uobičajnog svakodnevnog života i obrazovanja, ali svakako jeste bila prvi slučaj prekida obrazovanja na globalnom nivou u vreme negovanja vrednosti i prakse inkluzivnosti i digitalizacije. Dve vizije, prisutne u svim međunarodnim obrazovnim politikama, a ujedno i dva velika izazova u svim zemljama sveta – inkluzivno obrazovanje i digitalno obrazovanje, sve češće zajedno nazivani *inkluzivno digitalno obrazovanje*, našli su se na probi, kako u vreme prekida školovanja, tako i u kasnijem, dužem periodu različitih modela i oblika obrazovanja tokom pandemije.

Osnovu inkluzivnog obrazovanja čini princip da svako dete ima pravo na kvalitetno obrazovanje među svojim vršnjacima, čime se poštuje dostojanstvo deteta i obezbeđuje njegov optimalan razvoj, a u skladu sa *Konvencijom o pravima deteta* (1989) i *Konvencijom o pravima osoba sa invaliditetom* (2006). UNESCO određuje inkluzivno obrazovanje kao proces koji podrazumeva transformaciju škola i drugih mesta gde se uči – u formalnom i neformalnom obrazovanju u široj zajednici – tako da služe svoj deci. Inkluzivno obrazovanje promovise različitosti i afirmativno pristupa specifičnostima učenika u pogledu njihovih sposobnosti, interesovanja ili osobina. Sedam stubova inkluzivnog obrazovanja (Loreman, 2007) jesu: pozitivan stav, zatim politike i liderstvo, procesi u školi i odeljenju, kurikulum i pedagogija, zajednica, smislena refleksija i trening i resursi. To znači da je važno istovremeno raditi na školskim politikama, te kulturi i praksama u pravcu kreiranja škole kao *zajednice koja uči* (Cochran-Smith & Lytle, 1999; Giles & Hargreaves, 2006), kao i

na opštim obrazovnim politikama i vrednostima (poput saradnje i uvažavanja različitosti) u celom društvu.

Iako je inkluzivno obrazovanje pristup koji obuhvata *sve učenike* (Ainscow, 1991), fokus obrazovnih politika i praksi je najčešće na učenicima koji su iz bilo kog razloga izloženi većem riziku od isključivanja (ili su već isključeni), kao što su deca sa smetnjama u razvoju i invaliditetom, deca iz manjinskih grupa, migranti, deca sa hroničnim bolestima ili deca iz siromašnih sredina. Tačnije, zagovara se sistem višeslojne podrške (engl. *Multi-tiered system of support*, npr. Lane et al., 2014; Lewis et al., 2010), koji polazi od ideje da svi učenici imaju različite potrebe i kapacitete, ali da je svaki učenik u stanju da uči uz adekvatnu podršku. U školi treba da se radi na prevenciji i da se odluke donose u skladu sa podacima, kao i da se podstiče saradnja sa svim važnim akterima i kolektivna odgovornost. Na prvom nivou podrške, na donjem „sloju” trebalo bi da se nalazi takozvana univerzalna podrška, odnosno prakse upravljanja odeljenjem i nastavne metode zasnovane na naučnim podacima (engl. *evidence-based*) koje odgovaraju svim učenicima. Na drugom nivou podrške, ukoliko se primeti da učenik ne uspeva da savlada gradivo, koriste se suptilne metode prevencije i intervencije, odnosno prilagođavanja, a tek ukoliko i to ne da rezultate – treći nivo podrške podrazumeva individualizovane, fokusirane, intenzivnije intervencije.

U Srbiji je inkluzivno obrazovanje uvedeno *Zakonom o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* 2009. godine. Mere predviđene na nivou celog sistema dodatno su elaborisane kroz posebne zakone i pravilnike.³ Važni elementi legislative su zabrana diskriminacije (uključujući i segregaciju svih oblika odvajanja koja nisu u najboljem interesu deteta), izmene u procesu upisa u školu (uključujući i afirmativne mere), izmene u pogledu nastave i ocenjivanja i mogućih oblika podrške detetu, a u vezi sa tim i izmene u funkcionisanju timova i istaknuta saradnja škole sa drugim važnim akterima (roditeljima, resursnim centrima, lokalnom zajednicom). Prema *Pravilniku o bližim uputstvima za unapređivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje* (2009), dodatnu podršku (u formi individualizacije, IOP1 ili IOP2) treba da dobije dete koje: a) ima teškoće u učenju (zbog specifičnih smetnji u učenju ili zbog problema u ponašanju i emocionalnom razvoju), b) ima smetnje u razvoju ili invaliditet (telesne, motoričke, čulne, intelektualne ili višestruke smet-

3 Više o međunarodnim politikama i relevantnim nacionalnim politikama videti u Nacionalnom izveštaju o inkluzivnom obrazovanju u Republici Srbiji za period od 2019. do 2021. godine (Ministarstvo prosvete, Delegacija Evropske unije u Srbiji i UNICEF, 2022).

nje, ili različite smetnje koje se podvode pod spektar autizma), c) potiče, odnosno živi u socijalno nestimulativnoj sredini (socijalno, ekonomski, kulturno, jezički siromašnoj sredini ili dugotrajno boravi u zdravstvenoj, odnosno ustanovi socijalne zaštite), d) iz drugih razloga ima pravo na dodatnu podršku.

Na nivou sistema dopunjeni su i unapređeni standardi kvaliteta rada ustanova, uspostavljene su Asocijacija pedagoških asistenata Srbije i Nacionalna asocijacija roditelja i nastavnika. Mreža za podršku inkluzivnom obrazovanju formalizovana je i sada je reč o mreži savetnika – spoljnih saradnika koji pružaju podršku školama, između ostalog i u oblasti inkluzivnog obrazovanja. Najzad, unapređena je i saradnja sa nacionalnim i međunarodnim organizacijama civilnog društva koje se bave unapređivanjem inkluzivnog obrazovanja (Ministarstvo prosvete, Delegacija Evropske unije u Srbiji i UNICEF, 2022). I pored toga, poslednji izveštaj o stanju inkluzivnog obrazovanja u Srbiji iz 2022. godine pokazuje da je potrebno još dosta raditi na unapređivanju kapaciteta zaposlenih na svim nivoima obrazovanja i zaposlenih pri jedinicama lokalne samouprave, kao i na senzibilisanju zaposlenih, roditelja i šire javnosti za podršku inkluzivnom obrazovanju, te i na unapređivanju praćenja i finansiranja inkluzivnog obrazovanja (Ministarstvo prosvete, Delegacija Evropske unije u Srbiji i UNICEF, 2022).

U približno isto vreme kada su se globalno razvijale ideje i prakse inkluzivnog obrazovanja, ispitivale su se i mogućnosti korišćenja savremenih informaciono-komunikacionih tehnologija (IKT) u obrazovanju. Poslednjih godina fokus je na „pojačanoj”/virtuelnoj realnosti (AR/VR), te i na veštačkoj inteligenciji (AI). Često su se savremene tehnologije posmatrale kao jedan od načina koji može povećati pravednost sistema, i to prvenstveno svojom mogućnošću da dopru do svakog deteta i obezbede mu podsticajni sadržaj po niskoj ceni (GEM, 2021; EASNIE, 2022a). OECD govori i o *digitalnoj pravednosti* (engl. *digital equity*), koja podrazumeva obezbeđivanje digitalnih kapaciteta (pristup i veštine) svakoj osobi da bi u potpunosti učestvovala u društvu (OECD, 2023). Stoga ne čudi što Digitalni obrazovni plan Evropske unije (2021–2027) predstavlja dugoročnu viziju visoko kvalitetnog, inkluzivnog i dostupnog obrazovanja, a kao osnovni cilj ističe se podsticanje razvoja efektivnog digitalnog obrazovnog ekosistema. U Srbiji je potencijal digitalnog obrazovanja i veštačke inteligencije istaknut u *Strategiji razvoja obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji do 2030. godine*.

.....

Digitalno učenje u obrazovanju najširi je pojam i odnosi se na korišćenje savremenih tehnologija kako bi se podržalo i unapredilo iskustvo učenja. Obuhvata širok spektar praksi, uključujući i onlajn učenje, koje se određuje kao učenje koje se odvija putem interneta. **Onlajn nastava** može biti **sinhrona** (u realnom vremenu), kada često govorimo i o video pozivima ili konferencijama ili virtualnoj nastavi putem alata kao što su Google Meet ili Zoom, i **asinhrona**, koja je najčešće praćena korišćenjem i nekog **sistema za upravljanje učenjem** na kome se pohranjuje edukativni materijal (Learning Management System – LMS, poput Google Classroom-a ili Moodle-a).

E-učenje, sa druge strane, može obuhvatati i onlajn učenje (najčešće asinhrono, i to u sopstvenom ritmu – engl. *self-paced*, preko nekog LMS-a), ali i korišćenje savremenih tehnologija na času u učionici (npr. kompjutera, VR uređaja i sl.). Kada se tradicionalna nastava u učionici kombinuje sa onlajn nastavom, govori se o **kombinovanom učenju** (engl. *blended learning*).

Najzad, **učenje na daljinu** (engl. *distance/remote learning*) podrazumeva bilo koji oblik nastave i učenja koji se odvija izvan učionice, odnosno u kome su učenici i nastavnici odvojeni, i obuhvata ne samo onlajn nastavu, već i TV i radio nastavu ili učenje putem nastavnih materijala koje zaposleni u školi dostavljaju u papirnom obliku učenicima (Zawacki-Richter & Jung, 2022).

.....

Ipak, istraživanja koja su na sistematičan način ispitivala efekte korišćenja savremenih tehnologija nisu dala tako obećavajuće nalaze. GEM 2023 izveštaj, na primer, ukazuje na to da tehnologije nisu dostupne svima, kao ni sadržaj jer je većina kvalitetnog sadržaja na engleskom jeziku. Takođe, OECD izveštaj (OECD, 2023) ističe da 74% domaćinstava koja pripadaju najsiromašnijem sloju stanovništva nemaju pristup internetu, kao i da postoje velike varijacije između zemalja i između škola unutar jedne zemlje. Uz to, tehnologije se toliko brzo razvijaju da često ne stignu čak ni da budu proverene od strane recenzenata, a kamoli evaluirane na adekvatan način pre nego što se puste u masovnu upotrebu. Tako, na primer, u svega 11% slučajeva bila je obavljena recenzija novih tehnologija od strane stručnjaka (engl. *peer review*) pre uvođenja tih tehnologija u obrazovanje (GEM Report, 2023).

U vremenima krize, odnosno iznenadnih događaja koji prekidaju uobičajeno svakodnevno funkcionisanje, koji su intruzivni i bolni (Rudling et al., 2023), vrednosti inkluzivnog obrazovanja, pa i inkluzivnog digitalnog obrazovanja posebno su uzdrmane. U kriznim vremenima škole se obično transformišu iz mesta za učenje u mesta upravljanja krizama u zajednici. Navedeno, udruženo sa pretnjama po sigurnost i zdravlje, dodatno ugrožava decu i mlade, koji su i onako prepoznati kao posebno osetljivi na efekte krize (npr. Peek et al., 2017). Koncept *vulnerabilnosti* nam pomaže da razumemo načine na koje globalne krize pojačavaju nejednakosti u obrazovanju i kreiraju nove sfere potreba. Mnogi autori kritikuju neoliberalne vrednosti na kojima su obrazovni sistemi zasnovani, ukazujući na to koliko oni čine sistem osetljivim na krize (Green et al., 2021). Istovremeno, kao antipod *vulnerabilnosti*, potrebno je da istražujemo i *rezilijentnost* ustanova, te i čitavih obrazovnih sistema, koja se definiše kao sposobnost pojedinca, organizacije ili sistema da upravlja pretnjama i rizicima nastalim usled neočekivanih spoljnih događaja, da prilagodi svoje rutine i preorganizuje korišćenje svojih resursa (Conz & Magnani, 2020). Suština *rezilijentnosti* je intrinzička sposobnost organizacije (sistema) da održi ili povрати dinamički stabilno stanje, što omogućava nastavak funkcionisanja nakon većih teškoća ili kontinuirano prisutnih pritisaka (Hollnagel et al., 2006). Ne samo zbog pandemije, već i zbog različitih drugih mogućih kriza, danas, dakle, više nije dovoljno govoriti samo o digitalnom inkluzivnom obrazovanju, već i o *rezilijentnom* digitalnom inkluzivnom obrazovanju (EASNIE, 2021; Pontuschka et al., 2022). Smatra se da *rezilijentnost* treba da bude deo procesa kontinuiranog usavršavanja obrazovnog sistema. Neki autori govore i o *okviru adaptibilnosti*, pod kojim se podrazumeva jačanje sposobnosti obrazovnog sistema da brzo

odgovori na promene, održavajući pritom stabilnost, promovišući pravednost i dobrobit pojedinaca (Green et al., 2021). Okvir podržava onu dimenziju obrazovanja koja se odnosi na „opšte dobro”, ukazujući na značaj kolektivne odgovornosti (te i rizika) i kolaborativnih rešenja. Ključni elementi *okvira* – saradnja, inkluzija i fleksibilnost, prisutni u odnosima između svih važnih aktera – pojedinaca, zajednica i celog sistema, mogu doprineti rezilijentnosti sistema (Green et al., 2021).

Oslanjajući se na ove ključne pojmove i okvire, kao i na sociokulturni pristup učenju i obrazovanju (Bronfenbrenner, 1979, Engeström, 1987; Vygotski, 1978), ovom monografijom nastojimo da doprinesemo debati o faktorima vulnerabilnosti i rezilijentnosti inkluzivnih obrazovnih sistema. Ova monografija se neće baviti digitalnim obrazovanjem, već specifično obrazovanjem na daljinu u vanrednim okolnostima (engl. *emergency remote education*). To znači da ćemo analizirati prakse koje su opažane pozitivno (kao podsticajne i delotvorne) – protektivne faktore, zatim prakse koje se opažane negativno (kao nepodsticajne, nedelotvorne ili čak štetne po učenike) – faktore rizika, kao i konkretne ishode tih praksi – efekte na učenike. Specifično, fokusiraćemo se na iskustva *učenika sa teškoćama u učenju*⁴, koje određujemo kao učenike sa urođenim ili stečenim smetnjama koje dovode do drugačije obrade informacije i emocije, te i ponašanja, usled čega se javljaju poteškoće pri školskom učenju. Studija slučaja ove grupe dece pomoći će nam da uvidimo tačke vulnerabilnosti sistema obrazovanja u Srbiji, te i da damo preporuke za kreiranje rezilijentnijeg inkluzivnog obrazovanja. Iako će zaključci i preporuke biti bazirani na iskustvima sa pandemijom, verujemo da će moći da se generalizuju i na druge potencijalne krizne situacije kao što su ratovi ili vremenske nepogode.

4 U pregledu literature nekada je bilo teško striktno odvojiti radove koji su se bavili učenicima sa teškoćama u učenju od onih koji su se bavili učenicima sa smetnjama u razvoju i invaliditetom, a nekada učenici imaju i višestruke faktore rizika i potrebe za podrškom, tako da su prikazani naučni radovi usmereni na obe grupe učenika.

II Kriza obrazovanja izazvana pandemijom koronavirusa

Dana 26. januara, Kina je bila prva zemlja koja je sprovela zatvaranje škola i univerziteta u celoj državi. Kako je UNESCO objavio prvi globalni izveštaj o obrazovnom uticaju pandemije 3. marta 2020. godine, dvadeset dve zemlje su zatvorile škole i univerzitete kao deo mera za suzbijanje širenja virusa (UNESCO, 2020a). Nakon objave Svetske zdravstvene organizacije 11. marta 2020. godine da je COVID-19 globalna pandemija, broj zemalja koje su zatvorile škole brzo se povećavao, te je u narednim danima 79 zemalja zatvorilo škole, što je značilo trenutni totalni ili delimični prekid obrazovanja (UNESCO, 2020a).

Nakon početnog potpunog zatvaranja škola u većini zemalja širom sveta, usledilo je delimično ponovno otvaranje škola, u nekim slučajevima uz zatvaranje samo pojedinih škola. Do kraja januara 2021. godine, UNESCO je procenio da su škole širom sveta potpuno bile zatvorene u proseku 14 nedelja, a trajanje zatvaranja škola se produžilo na 22 nedelje ukoliko se uključe lokalna zatvaranja (UNESCO, 2021). Postoje velike razlike od regiona do regiona u trajanju zatvaranja škola, koje se kreće od 20 nedelja potpunog zatvaranja u Južnoj Americi i na Karibima do samo jednog meseca zatvaranja u zemljama Okeanije i 10 nedelja u proseku u Evropi.

Prema procenama OECD-a (2020) i Ujedinjenih nacija (2020), promena načina školovanja usled pandemije uticala je na preko 1,7 milijardi učenika, uključujući 99% učenika u zemljama sa niskim i srednjim

dohocima. Kriza prouzrokovana pandemijom i zatvaranjem škola posebno je bila izazovna za učenike koji inače pripadaju osetljivim grupama, pre svega za siromašne, učenike sa teškoćama u učenju i učenike sa invaliditetom (Reimers, 2022), jer škola deci obezbeđuje i pristup kvalitetnoj vodi i hrani, zadržavstvenu zaštitu i psihosocijalnu podršku, te ih i štiti od nasilja u kući, ranih brakova i dečjeg rada (Reuge et al., 2021). Otuda su se na obrazovne izazove često nadovezivali smanjeni prihodi domaćinstva usled gubitka posla ili bolesti članova porodice, što se daleko češće dešavalo upravo u porodicama iz osetljivih grupa i u jednoroditeljskim porodicama (Engzell et al., 2020; Gore et al., 2021; Iwabuchi et al., 2022; Maldonado & De Witte, 2021; Thorn & Vincent-Lancrin, 2022;), kao i problemi sa fizičkim i mentalnim zdravljem (Thorn & Vincent-Lancrin, 2022).

Koronavirus je izazvao krizu koja je, dakle, bila svojevrsan lakmus papir za proveru rezilijentnosti obrazovnih sistema. Neki bi isticali njenu moć kao katalizatora promene (Reimers & Schleicher, 2020), okarakterisali je kao pojavu koja može imati loše posledice, ali i biti sredstvo za napredak, bolja postignuća i pozitivniji stav (DeCapua 2016; Custodio & O'Loughlin, 2017). Bilo je autora koji su govorili da je prisilno usporavanje svakodnevnog života dovelo do izolacije, sa jedne strane, ali i do novih oblika solidarnosti i prilagodljivosti, sa druge; dovela je do smanjenja ontološke sigurnosti, ali je i stvorila mogućnosti za rezonancu – novi susret pojedinaca, subjekata i sveta koji može voditi transformaciji, kako u privatnom životu, tako i u kontekstu škole (Rosa, 2020, prema Szulevicz, 2023).

Pandemija je svakako postavila pred obrazovne sisteme zadatak da rade ne samo na kvalitetu već i na rezilijentnosti (Borazon & Chuang, 2023; EASNIE, 2022). Otud se veliki broj naučnika posvetio istraživanju obrazovnih iskustava, te faktora rizika i protektivnih faktora (za učenike, nastavnike, roditelje, pa i čitave obrazovne sisteme), a potom i efekata (kratkoročnih i dugoročnih, na pojedince i čitave sisteme) izmenjenih modaliteta obrazovanja tokom pandemije. Elaborisani su primeri dobre prakse i naučene lekcije za neke eventualne buduće krizne situacije i smernice za kvalitetno, fer i rezilijentno obrazovanje budućnosti. Ipak, većina primera dobre prakse i smernica nije se specifično bavila decom sa teškoćama u učenju. Uz to, pitanje je koliko se te smernice mogu primeniti na sistem obrazovanja i vaspitanja u Srbiji.

2.1. Pregled međunarodnih studija protektivnih faktora, faktora rizika i efekata obrazovanja tokom pandemije na učenike

2.1.1. Metodologija pregleda međunarodne literature

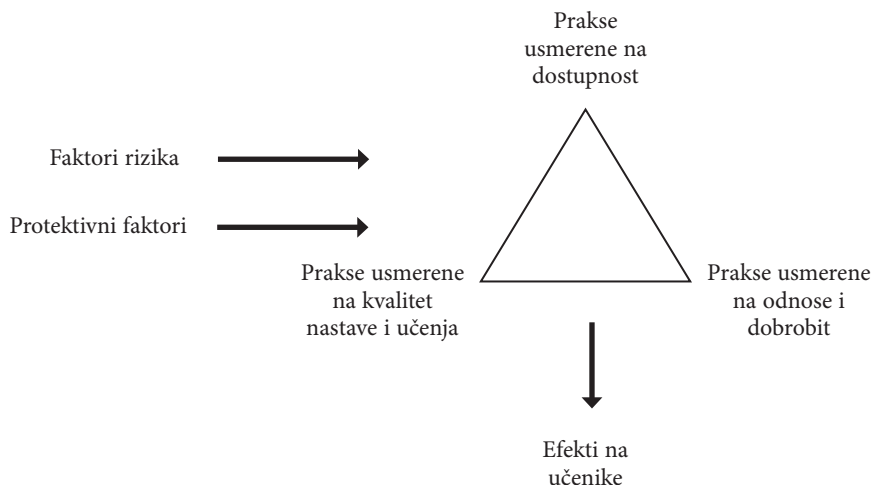
Na narednim stranama prikazaćemo nalaze studija publikovanih u periodu 2020–2023. Za potrebe detaljnog pregleda pretražene su baze Google Scholar, ERIC, DOAJ za publikacije, i to tako što su ukucane reči⁵: *COVID-19*, *SARS-CoV-19*, *coronavirus*, *pandemic*, kao i *school* i *education* u kombinaciji sa *risk factors*, *protective factors*, *good practice* i *effects*. Radi pronalaženja publikacija o deci sa teškoćama, ukucavano je i *disabilities*, *special education needs* i nazivi konkretnih teškoća (npr. *autism*, *dyslexia*). Iz daljih analiza izostavljene su publikacije koje su se odnosile ne predškolsko ili na visoko obrazovanje. Pored ovog prvog nivoa pretrage, korišćenja je i metoda „grudve snega”, odnosno pretraživane su i reference koje bi se našle u spisku referenci relevantnih publikacija, od kojih su neke bile na francuskom, španskom ili nemačkom.

Tako je na kraju pregledano deset knjiga i 424 naučna članka o iskustvima iz različitih krajeva sveta. Neke publikacije su već predstavljale svojevrstne metaanalize na međunarodnom uzorku (npr. Betthäuser et al., 2023), dok su neke publikacije predstavljale empirijske studije koje su koristile kvalitativne (npr. Wythe, 2022), kvantitativne (npr. Baten et al., 2021) ili mešovite podatke (npr. Hernandez et al., 2023). Uz to, analizirani su izveštaji međunarodnih agencija/organizacija, koji su često sadržali statistike, ali i preporuke za organizovanje školovanja i primere dobre prakse (npr. EASNIE, 2021; UNESCO, 2021; UNICEF, 2020a). Ograničenja pojedinih istraživanja ogledaju se u malom uzorku ili velikom osipanju ili izostanku perspektiva više obrazovnih aktera. Gledano na nivou celokupnog uzorka publikacija, jedan od problema jeste i deficit studija iz pojedinih krajeva sveta (dominiraju SAD i Evropa, a mali broj publikacija se odnosi na Aziju i Afriku).

Pregled publikacija organizovaćemo ukrštajući sledeće teme: 1) faktori rizika za učenje i razvoj učenika (sve dece i dece sa teškoćama u učenju specifično), 2) protektivni faktori za učenje i razvoj učenika (sve dece i dece sa teškoćama u učenju specifično) i 3) efekti obrazovanja tokom pandemije na učenike (na svu decu i decu sa teškoćama u učenju specifično),

5 Za pretragu časopisa označeno je da se ove reči na engleskom traže u apstraktima radova, a za pretragu knjiga/zbornika – u naslovima publikacija.

sa jedne strane, i 1) dostupnost obrazovanja, 2) kvalitet obrazovanja (nastave i učenja) i 3) dobrobit učenika⁶, sa druge strane⁷ (Shema 1).



Shema 1. Organizujući pojmovi pregleda publikacija

Pod *faktorima rizika* podrazumevamo sve odlike organizacije nastave, rada škole i nastavnika, kao i praksi porodice, vršnjaka i šire sredine uz koje se vezuju negativne percepcije i doživljaj negativnog uticaja na učenike. To su faktori koji bi, kada bi bili prisutni duže vreme i u većem intenzitetu, izvesno negativno uticali na razvoj, dobrobit i učenje učenika. *Protektivni faktori*, sa druge strane, predstavljaju prakse na nivou nastavnika i škole, ali i porodice, vršnjaka i šireg sistema, koje se opažaju pozitivno, te se uz njih vezuju očekivanja pozitivnih uticaja na razvoj, dobrobit i učenje učenika. Pod *dostupnošću* obrazovanja podrazumevamo pristup formalnom obrazovanju (engl. *access*), uključujući i pristup tehnologiji koja je omogućavala praćenje nastave. Za razliku od često citirane definicije (UNICEF, 2000b),

6 U ovoj knjizi fokusirali smo se samo na dobrobit učenika iako smo svesni da su se stres, poteškoće sa mentalnim zdravljem i sagorevanje nastavnika sigurno odrazili i na postignuća i dobrobit učenika.

7 Za ove tri oblasti smo se odlučili u skladu sa idejom izloženom u publikaciji „Izgradnja otpornih sistema obrazovanja nakon pandemije kovida-19: pitanja od značaja za donosiocje odluka na nacionalnom, lokalnom i školskom nivou” (UNICEF, 2020a) da rezilijentni obrazovni sistemi treba da analiziraju, planiraju, realizuju, revidiraju i održavaju strategije u četiri međusobno povezane oblasti: pristup, odnosno dostupnost obrazovanja, kvalitetno i inkluzivno obrazovanje, dobrobit (mentalno zdravlje i psihosocijalna podrška) i bezbednost. Za potrebe ove publikacije bezbednost nije bila od centralnog značaja, pa nismo razmatrali nalaze u tom svetlu.

a koju za ove potrebe smatramo suviše širokom, ovde ćemo pod *kvalitetom nastave i učenja* smatrati meru efikasnosti obrazovnih procesa da obezbede svim učenicima sticanje relevantne kompetencije. To znači da ćemo se nužno osvrnuti i na pitanje pravednosti obrazovanja, odnosno stepena u kome su sistemi pružali jednake šanse za učenje i razvoj deci iz većinske populacije, ali i osetljivim, marginalizovanim grupama. Radi bolje preglednosti izdvojili smo dobrobit i mentalno zdravlje učenika kao posebnu temu, pri čemu smo *dobrobit* (engl. *wellbeing*) odredili kao kombinaciju pozitivnih osećanja i efektivnog funkcionisanja (Huppert & So, 2013). Analiza ovih tema kako u kontekstu učenika iz opšte populacije, tako i u kontekstu učenika sa teškoćama u učenju⁸ omogućiće nam i da bolje razumemo nalaze istraživanja koje zauzima centralno mesto u ovoj monografiji, i poslužiće nam za definisanje zaključaka i preporuka za kreiranje rezilijentnih pojedinaca, škola i sistema primenljivih u kontekstu Srbije.

Prvo ćemo prikazati rezultate iz međunarodne literature, iz različitih krajeva sveta, o opštim faktorima rizika za učenje i razvoj sve dece, a potom i o faktorima rizika utvrđenim specifično u kontekstu dece sa teškoćama u učenju. Nakon toga prikazaćemo protektivne faktore, kako na nivou opšte populacije, tako i one specifično utvđene u istraživanjima sa učenicima sa teškoćama, kao i studije efekata obrazovanja tokom pandemije na učenike. Nalaze istraživanja koji su se odnosili na funkcionisanje sistema, na politike i prakse primenjivane na nivou celog obrazovnog sistema razmotrićemo u okvirima podnaslova o vulnerabilnosti i rezilijentnosti obrazovnog sistema.

2.1.2. Opšti faktori rizika i efekti obrazovanja tokom pandemije na učenike – međunarodna perspektiva

Dostupnost

Po zatvaranju škola, a videvši da vakcina neće postati dostupna u kratkom vremenskom periodu, te da potencijalni gubici u znanju usled izostanka nastave mogu biti preveliki, obrazovni sistemi su na različite načine nastojali da obezbede kontinuitet u nastavi i učenju. Na scenu je stupila nastava na daljinu u kriznim situacijama (engl. *Emergency remote education*), koja podrazumeva privremeni prelazak na alternativne načine izvođenja nastave zbog kriznih okolnosti, a podrazumeva onlajn nastavu, TV i radio

8 Faktore i efekte koji se odnose na sve učenike (dobijene u istraživanjima na opštoj populaciji učenika) imenovaćemo kao Opšte, a faktore i efekte koji se odnose na učenike sa teškoćama u učenju (dobijene u istraživanjima sa učenicima iz ove specifične populacije) imenovaćemo kao Specifične.

nastavu, kao i dostavljanje edukativnih materijala i zadataka za učenike putem mejla, pošte i drugih kanala komunikacije (Hodges et al., 2020).

Prema nekim procenama (Giannini, 2020), 99 država (okvirno skoro milijarda učenika) okrenulo se onlajn rešenjima, 28 država (sa obuhvatom od nešto preko 100 miliona učenika) opredelilo se za TV/radio nastavu, dok je 29 država (oko 112 miliona učenika) nastojalo da obezbedi i onlajn i TV/radio nastavu. Zanimljivo je da su se neke države opredelile isključivo za onlajn nastavu iako je procenat učenika koji imaju tehničke uslove za praćenje onlajn nastave kod kuće mali, odnosno u proseku tek nešto veći od polovine (Giannini, 2020). To je dovelo do velikih nejednakosti već u dostupnosti obrazovanja. U nekim državama su nastavnici dostavljali štampane materijale učenicima – procenat takvih slučajeva kretao se od 11% u Francuskoj do 54% u SAD (Thorn & Vincent-Lancrin, 2022). Iako je ova mera bila zamišljena kao način da se kompenzuje nedostatak tehničkih uslova za onlajn nastavu kod pojedinih učenika, ispostavilo se da su nekada nastavnici tome pribegavali da ne bi držali onlajn sinhronu časove (Thorn & Vincent-Lancrin, 2022). Zabrinjavajuće je da je 30% zemalja izvestilo da nisu obezbedile nijedan oblik nastave na daljinu (Conto et al., 2021).

Prema longitudinalnoj studiji iz Čilea, oko 1,2% učenika nije imalo pristup onlajn nastavi tokom pandemije, dok su učenici sa slabijom internet konekcijom dobijali samo sažetke lekcija preko WhatsApp-a ili mejla. Oko 33% učenika iz čileanskih državnih škola imalo je uslova da učestvuje u onlajn nastavi, dok je u privatnim školama koje pohađaju učenici iz porodica boljeg socioekonomskog statusa 85% učenika nesmetano učestvovalo u onlajn nastavi koristeći pogodnosti interakcije sa nastavnikom i vršnjacima (Elige Educar, 2020). Tome treba dodati i činjenicu da su učenici iz državnih škola imali daleko manje kontakata sa svojim drugovima iz odeljenja, te i da su se deca iz ruralnih područja osećala posebno usamljeno (Agencia de Calidad de la Educación, 2020). U Meksiku je takođe pokrivenost internetom bila veliki problem (procena je da je na početku pandemije svega 56% porodica imalo pristup internetu), te ne čudi da se obrazovni sistem fokusirao na obezbeđivanje TV nastave. No, 30% nastavnika nije bilo u kontaktu sa svojim učenicima, što otvara pitanje u kojoj meri i koji procenat učenika je zaista pratio TV časove i učio tokom vanrednog stanja u Meksiku (Cardenas et al., 2022). Tome treba dodati da je više od polovine nastavnika procenjivalo edukativne TV i radio programe kao dosadne i nedovoljno podsticajne da učenici nakon njih nastave sa samostalnim učenjem (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2020). Iako su postojale velike razlike između država, u Sjedinjenim Američkim Državama veliki procenat dece

u trenutku početka pandemije nije imao pristup internetu, čak ni u velikim gradovima (u Njujorku – 13% domaćinstava, a u Memfisu – 26%) (Hamilton & Ercikan, 2022).

U Rusiji je utvrđeno da je oko 11% učenika izgubilo kontakt sa svojom školom tokom pandemije, a posebno su bili ugroženi učenici iz siromašnijih i porodica sa više dece (Kosaretsky et al., 2022). U Francuskoj je 8% roditelja izjavilo da tokom vanrednog stanja njihova deca nisu uradila nijedan zadatak za školu (Thorn & Vincent-Lancrin, 2022), u Velikoj Britaniji taj procenat je iznosio 17% (Eivers et al., 2020), a u Južnoafričkoj Republici skoro dve trećine (SADTU, 2021).

Iako je u Norveškoj digitalizacija u obrazovanju bila ostvarena i pre pandemije, te su nastavnici bili spremni da brzo pređu na onlajn nastavu, nedovoljno angažovanje vlasti da osigura da i učenici iz najosetljivijih grupa dobiju pristup obrazovanju predstavljalo je izazov. Tako je svega četvrtina nastavnika uspevala da prati učenje i napredak učenika iz osetljivih grupa. Kada su roditelji pitani o saradnji sa nastavnicima, 7% roditelja dece nižih razreda osnovne škole saopštilo je da uopšte nisu imali kontakte sa nastavnicima (Blikstad-Balas et al., 2022). Čak i u Singapuru, koji već dugo ima razvijenu tradiciju onlajn nastave, oko polovine porodica iz osetljivih grupa živelo je u trenutku pandemije u iznajmljenim stanovima bez kompjutera ili tableta, a 8% ovih porodica nije imalo ni pristup internetu kod kuće (Yeung, 2020). Međutim, tim učenicima je bilo dozvoljeno da dolaze u školu na časove, a i ministarstvo zaduženo za obrazovanje je mnogima obezbedilo laptopove ili tablete sa internetom ili mobilisalo velike kompanije da to obezbede (Chua & Tan, 2020).

Još neka istraživanja su ukazala na nejednakosti u obrazovanju u toku pandemije – tako su, na primer, u Japanu najbolju pokrivenost i interaktivnom onlajn nastavom i raznovrsnim digitalnim materijalima imale škole koje pohađaju deca iz porodica višeg socioekonomskog statusa, kao i škole iz najbogatijih delova zemlje (Iwabuchi et al., 2022). UNESCO je analizirajući podatke iz brojnih zemalja zaključio da oko 40% najsiromašnijih zemalja nije uspeo da podrži učenje učenika iz osetljivih grupa tokom pandemije (2020). Neki autori na to dodaju da je za decu iz najsiromašnijih slojeva prestanak škole značio i problem sa prehranom, budući da je njima nekada i jedini obrok bio onaj koji dobiju u školi (Pinar, 2021). Dakle, postoji opšte slaganje da prekid školovanja, iz bilo kog razloga, ima višestruke posledice, i to najviše na decu iz osetljivih, ugroženih grupa (Betthäuser et al., 2023; Borazon & Chuang, 2023). Otuda i briga za posledice pandemije, ne samo u domenu obrazovanja već i zdravlja, bezbednosti i dobrobiti dece i mladih.

Kvalitet nastave i učenja

Iako su u vreme pandemije e-učenje, pa i onlajn nastava, postojali već više od 20 godina i iako su prikupljena brojna iskustva o efektivnim i manje efektivnim obrazovnim praksama u onlajn okruženju, mnogi nastavnici i ostali obrazovni akteri osetili su se „paralisanu”, ne znajući šta da rade (Burgos et al., 2021). Prema istraživanju OECD-a iz 2018. godine o obučenosti nastavnika za korišćenje savremenih digitalnih tehnologija, dobijeno je da procenat nastavnika koji navode da je upotreba IKT-a bila sastavni deo njihovog inicijalnog obrazovanja varira od 37 do 97%. Postoji slična varijacija i u procenatu nastavnika koji su se osećali dovoljno dobro obučeni da koriste IKT (od npr. 21% nastavnika u Finskoj ili 26% na Islandu, do 80% u Meksiku ili 86% u Ujedinjenim Arapskim Emiratima), kao i u procenama direktora škola o neadekvatnom ili nedovoljnom korišćenju IKT-a u nastavi (od npr. 4% u Sloveniji ili 6% na Malti, do 64% u Kolumbiji ili 65% u Južnoafričkoj Republici (OECD, TALIS, 2018). I istraživanje koje je sprovedeno od strane School Education Gateway maja 2020. pokazalo je da dve trećine nastavnika nije nikada podučavalo onlajn pre pandemije (Di Pietro et al., 2020). Mnoga istraživanja sprovedena otoliko su škole zatvorene tokom pandemije potvrdila su da nastavnici nisu imali dovoljno razvijene digitalne kompetencije i da se nisu osećali dovoljno spremno za svakodnevno korišćenje IKT-a (Hamilton & Ercikan, 2022; Iwabuchi et al., 2022; Valle & de Olague-Smithson, 2022).

Prema podacima iz SAD, u toku jedne radne nedelje učenici su imali četiri sata sinhronih onlajn aktivnosti sa nastavnicima, oko osam sati samostalnih aktivnosti i oko 11 sati aktivnosti sa nekim članom porodice, što znači da su deca provodila oko 20 sati nedeljno učeći za školu, što je značajno manje nego u redovnim okolnostima (Thorn & Vincent-Lancrin, 2022). Slično je bilo i u Engleskoj, Francuskoj i Irskoj. Zanimljivo je da su varijacije između učenika bila velike, dok u redovnim okolnostima one gotovo da ne bi ni postojale, što ukazuje na značaj navika i praksi u učenju same dece i njihovih roditelja (Thorn & Vincent-Lancrin, 2022). I drugi autori su ukazali na to da su učenici za vreme pandemije provodili manje sati učeći za školu (Di Pietro et al., 2020).

Ne samo da se i vreme provedeno u učenju smanjilo, nego su nastava i učenje bili manje efektivni. Nedovoljno interaktivne nastavne metode otežavale su učenje učenika jer ih je to zamaralo i smanjivalo im motivaciju (Chen et al., 2020). I druge studije su pokazale da se nastava opazala kao dosadna i zamarajuća, a često učenici nisu dobijali jasne instrukcije i sve potrebne materijale i linkove kako bi obavili tražene zadatke, što je izazivalo frustraciju i dovodilo do odustajanja (Leask & Younie, 2022).

Pokazalo se i da lekcije koje nisu dobro organizovane, a pokrivaju mnogo sadržaja. Za kratko vreme dovode do konfuzije i slabljenja angažovanja učenika (Martin et al., 2020). Izostanak konsultacija uživo, posebno u prirodnim naukama, i nemogućnost uvežbavanja praktičnih veština, doveli su do slabijeg učenja učenika (Hamilton et al., 2022; Leask & Younie, 2022; Marković Krstić i Milošević Radulović, 2021; Sintema, 2020).

U nekim zemljama je obustavljeno ocenjivanje tokom pandemije, pa neki smatraju da je ta mera smanjila (ekstrinzičku) motivaciju za učenje (Slack & Priestley, 2022) i čak dovela do smanjenog vrednovanja škole i obrazovanja od strane učenika (Cuocco et al., 2021). Jedan od najvećih izazova koji su nastavnici u Meksiku navodili bila je nemogućnost davanja povratne informacije učenicima (Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2020). Slično tome, i u Rusiji je svega polovina učenika dobijala povratne informacije od nastavnika (Kosaretsky et al., 2022). U SAD je takođe utvrđeno da su nastavnici imali poteškoća sa formativnim ocenjivanjem učenika, da su ređe davali feedback nego u redovnim uslovima, da su manje komunicirali sa učenicima i da im je stoga bilo teže da procene angažovanje i dobrobit učenika (Audrain et al., 2022; Hamilton & Ercikan, 2022; Leask & Younie, 2022; Marković Krstić i Milošević Radulović, 2021).

Nastavnici u SAD su trošili više vremena na obnavljanje gradiva nego na učenje novog – svega 12% nastavnika u SAD je saopštilo da su uspeli da obrade sve gradivo koje bi inače obradili (Audrain et al., 2022; Hamilton & Ercikan, 2022). U Francuskoj nastavnici nisu ni nastojali da pređu kompletno gradivo, već je glavni cilj bio da održe učeničku naviku da uče (Barhoumi et al., 2020). Petina roditelja je smatrala da su deca bila preopterećena školskim zadacima, ali isto toliko ih je smatralo da su dobijali premalo zadataka (Barhoumi et al., 2020).

U situacijama kada je izostajala podrška škole, kada je komunikacija sa nastavnicima bila umanjena, a kada su zahtevi ostajali veliki, roditelji su preuzimali nove uloge koje su se ticale obrazovanja dece. U Francuskoj, a posebno u Velikoj Britaniji i SAD između 73 i 91% roditelja je pomagalo svojoj deci u učenju, a to je posebno bilo izraženo ukoliko su deca bila mlađeg osnovnoškolskog uzrasta. U Japanu je 75% dece nižih razreda osnovne škole i 60% dece viših razreda osnovne škole imalo potrebu za podrškom u učenju kod kuće (National Center for Child Health & Development, 2020).

Na globalnom planu, u oko trećini slučajeva angažman roditelja je podrazumevao više od dva sata dnevno. Istovremeno, manje od polovine roditelja, a u Irskoj čak 85% roditelja, nije se osećalo dovoljno kompetentno da zaista i pomognu deci (Thorn & Vincent-Lancrin, 2022).

U Meksiku 70% učenika je saopštavalo da su tražili pomoć oko učenja od roditelja, ali zabrinjavajuće je da, prema procenama nastavnika, skoro 70% roditelja nije imalo kapaciteta da pomaže deci (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2020). I sami roditelji su pružanje podrške u učenju opažali kao stresno (Darragh & Franke, 2021; Wildeman & Hosenfeld, 2020).

U Južnoafričkoj Republici procene su da je oko 18% dece u trenutku pandemije bilo samo kod kuće, bez ijedne odrasle osobe u toku radnog dana (Spaull & Van der Berg, 2020), a to se i u drugim kontekstima pokazalo kao faktor rizika (Orbach et al., 2023). Veće je bilo angažovanje oko mlađe dece (Blikstad-Balas et al., 2022; Thorn & Vincent-Lancrin, 2022), a posebno angažovanje majki (Bellei et al., 2022). Nastavnici su mogli da na osnovu postignuća učenika procene koja deca kod kuće imaju podršku roditelja, a koja nemaju (Wang et al., 2020).

Roditelji višeg socioekonomskog statusa, kao i obrazovaniji roditelji, više su pružali podrške u učenju svojoj deci (Maiya et al., 2021). Longitudinalno istraživanje u Norveškoj pokazalo je značaj celokupne porodične klime na adaptaciju učenika na nastavu na daljinu (Larsen et al., 2021).

Efekti na akademske ishode

U Meksiku je zabeležen veliki procenat osipanja učenika iz obrazovnog sistema usled nemogućnosti da se prati nastava, izostanka kontakta sa nastavnicima, te i smanjenja prihoda domaćinstva (INEGI, 2021). Procene su da je i u Češkoj veliki broj učenika, posebno učenika srednjih stručnih škola napustio školovanje (CSI, 2020). UNESCO je ukazao na to da privremen prekid školovanja može dovesti do trajnog napuštanja školovanja jer učenici preuzimaju druge uloge (zapošljavaju se, brinu o starijim članovima porodice i sl.), a nadoknađivanje propuštenog postaje sve teže vremenom, posebno kod dece koja nisu u periodu prekida imala obrazovni kapital i podršku porodice za učenje. UNESCO je procenio da je 24 miliona dece u riziku da se ne vrati u školu, gde su devojke pod posebnim rizikom (UNESCO, 2020a), a što bi dovelo ukupan broj dece van škole na isti nivo kao 2000. godine, zapravo poništavajući dve decenije napretka u obezbeđivanju dostupnosti obrazovanja (UNESCO, 2020c).

Među mnogim izazovima sa kojima su se obrazovni sistemi suočavali nalazi se i ocenjivanje. U mnogim državama nacionalna testiranja su otkazana i izostala je povratna informacija o tome koliko su učenici naučili. No, od ranije se već znalo da skraćivanje nastave ima negativne efekte po akademske ishode (npr. Lavy, 2015). Posle nekog vremena u pojedinim državama su počela i da se sprovede istraživanja usmerena na procenu

eventualnih gubitaka, odnosno „rupa” u znanju (engl. *Learning loss* ili *Knowledge gap*). Studija sprovedena u Belgiji, gde su škole bile zatvorene oko devet nedelja, pokazala je značajne gubitke u znanju jezika i matematike – skor iz holandskog jezika bio je manji za 0,29 standardne devijacije, a iz matematike – za 0,19 standardne devijacije, u poređenju sa prethodnim istraživanjem na istoj kohorti. Takođe, porasla je i nejednakost u ishodima učenja – za 20% u holandskom jeziku, a za 17% u matematici. Gubitak je zabeležen i u Engleskoj (u matematici i čitanju), u Holandiji (u jezicima, matematici i nauci) i SAD (matematika) (Thorn & Vincent-Lancrin, 2022). I drugo istraživanje obavljeno u Holandiji pokazalo je pad u postignuću iz matematike, čitanja i pisanja od 0,8 standardne devijacije kod dece uzrasta 7–11 godina (Engzell et al., 2020). U SAD su se i prosečne ocene učenika smanjile (Hamilton & Ercikan, 2022). Nastavnici su imali utisak da su deca najviše „popustila” u čitanju i matematici, a metastudije pokazuju da je gubitak veći iz matematike nego iz čitanja (Bethhäuser et al., 2023), verovatno usled izraženije mogućnosti roditelja da deci pomognu oko čitanja nego oko matematike. Ista metastudija je ukazala na to da je trud učenika, roditelja, nastavnika i donosilaca odluka da se prilagode novonastalim okolnostima uspešno prevenirao dodatne gubitke u znanju, ali da nije obezbedio da se već postojeći gubitak nadomesti. Takođe, pokazala je da su gubici u znanju bili podjednaki kod starijih i kod mlađih učenika. Izvesno je da su se potencijalni pozitivni uticaji veće samostalnosti i samoregulacije starijih učenika potrli dužim periodom odsustva iz škole starijih učenika u odnosu na mlađe, kao i zahtevnijim školskim gradivom (Bethhäuser et al., 2023).

Prema jednom istraživanju u Južnoafričkoj Republici, gde se obrazovni sistem mahom oslanjao na TV nastavu, utvrđeno je da su učenici dobijali svega 5% onoga što bi inače naučili u učionici (Soudien et al., 2022). Gubici su bili veći u školama koje pohađa veći procenat učenika iz osetljivih grupa, odnosno školama koje pohađaju siromašniji učenici (Azevedo et al., 2022; Maldonado & De Witte, 2020; Soudien et al., 2022), što je posebno bilo vidljivo u Južnoj Americi, gde su škole više meseci bile zatvorene (Azevedo et al., 2022). Gubici su mahom bili prisutni kod dece osnovnoškolskog uzrasta, dok kod starije nisu (Reimers, 2022). U Norveškoj su deca najmlađeg uzrasta najmanje naučila tokom pandemije (Blikstad-Balas et al., 2022).

I u drugim studijama naznačeno je da su negativni efekti školovanja tokom pandemije bili veći kod dece iz osetljivih grupa. Tako je u jednoj studiji iz Belizea pokazano da su deca iz jednoroditeljskih porodica doživela veći gubitak znanja (Vairez et al., 2022). U istraživanju rađenom u Nemačkoj utvrđeno je da su deca kod koje su bili prisutni višestruki fak-

tori rizika imala slabija postignuća na testovima iz matematike nego deca iz privilegovanijih sredina; no, autori su ukazali na potrebu za opreznim tumačenjem jer je pitanje da li se ovakve razlike dobijaju i inače, nezvano za pandemiju (Orbach et al., 2023).

Iako su roditelji cenili napore škole (npr. u SAD je 83% roditelja izjavljivalo da su zadovoljni angažovanjem škole), bili su veoma zabrinuti za učenje svoje dece (u SAD je npr. njih 42% bilo zabrinuto zbog negativnih efekata učenja na daljinu) (Horowitz, 2020). I u Irskoj je 36% roditelja brinulo kako će se deca snaći sledeće školske godine jer su imali utisak da su dosta propustili (Mohan et al., 2020). Kasnija istraživanja su ipak pokazala da je oko tri četvrtine sistema uvelo mere oporavka i nadoknade na početku školske 2020/21. godine kako bi se smanjio gubitak znanja (OECD, 2021).

Zanimljivo je i da su deca koja su pratila onlajn nastavu imala u proseku za 0,22 standardne devijacije bolja postignuća nego deca koja uopšte nisu pratila nastavu, s tim da su efekti bili još pozitivniji kada je nastavu držao ekspert za onlajn nastavu, a ne njihov redovni nastavnik. Efekti su bili posebno izraženi kod dece koja su inače slabiji učenici (Clark et al., 2021). Slično tome, u Bocvani su učenici koji su dobijali poruke od nastavnika sa zadacima, a posebno oni koji su se čuli telefonom sa nastavnicima imali za skoro trećinu standardne devijacije bolje skorove nego učenici neuključeni u nastavu (Angrist et al., 2020).

Sa druge strane, u Švajcarskoj, Francuskoj, Belgiji i Švedskoj nije utvrđen gubitak u znanju (Blaskó et al., 2021; Donnelly & Patrinos, 2021; Hallin et al., 2022), što se može, između ostalog, povezati i sa kratkim periodom vanrednog stanja, boljom opremljenošću škola i razvijenijim digitalnim kompetencijama nastavnika, pa i sa nalazima koji ukazuju na to da je gubitak bio veći u siromašnijim zemljama koje su i ranije beležile nepovoljne rezultate na testovima (Blaskó et al., 2021). U skladu sa tim je i nalaz da je gubitak u znanju bio manji kod dece čiji su roditelji mogli da priušte privatne časove (Patrinos, 2022).

Ako se odmaknemo od uspešnosti na testovima i razmotrimo efekte školovanja tokom pandemije na ostale važne akademske ishode, uvidećemo da ni tu nalazi nisu isključivo nepovoljni. I dok se mahom utvrđivalo da je motivacija za učenje opala i da je učenicima, posebno mlađim, koji još nisu razvili samostalnost u učenju, onlajn nastava teško pala (Mak, 2021; Zaccoletti et al., 2020; Zaitun et al., 2021), uvek je kod jedne značajne grupe učenika motivacija ostala na istom nivou (npr. u Rumuniji – 42%, Talida Milici, 2021) ili je čak i porasla (npr. u Rumuniji – 13%, Talida Milici, 2021; za austrijske rezultate videti Thomas, 2021). Na pad motivacije posebno su uticale monotone nastavne metode i nedovoljna

inovativnost nastavnika, kao i nedostatak usmeravanja i povratne informacije (Zaitun et al., 2021), a od faktora na nivou porodice posebno se isticala primena kazni kao vid „podsticaja” za učenje (Mak, 2021). Sa druge strane, na motivaciju je pozitivno uticala interaktivna nastava i mogućnost pristupa materijalima za učenje na platformama za učenje (posebno snimcima predavanja i edukativnim videima), a učenicima se dopadalo što imaju više vremena, te i veću kontrolu nad njim, kao i mogućnost da se opuste (Talida Milici, 2021).

Uočavamo da nalazi o efektima školovanja tokom pandemije na akademske ishode nisu jednoobrazni – i mada većina studija pokazuje gubitak znanja, ima i onih koje su ukazale na održanje nivoa znanja ili čak na unapređeno znanje učenika (videti npr. metastudiju Panagouli et al., 2021). Nekonzistentni rezultati po pitanju gubitka znanja objašnjavaju se delom i razlikama u periodima vršenja testiranja (kraj školske 2019/20. ili početak školske 2020/21), dužinom perioda kada su škole bile zatvorene, kao i reprezentativnošću uzorka, te se većina istraživača slaže da će biti potrebno još vremena i opsežnih istraživanja da se utvrde kratkoročne i dugoročne posledice školovanja na daljinu tokom pandemije (Thorn & Vincent-Lancrin, 2022). Ipak, već se sada naslućuje da su gubici bili veći u grupi dece koja su inače slabijeg školskog postignuća, dok su akademski uspešnija deca ili ostajala na istom nivou ili čak i napredovala, a na nacionalnom nivou – da su gubici bili veći u manje (digitalno) razvijenim i u siromašnijim zemljama (Betthäuser et al., 2023; Blaskó et al., 2021; Panagouli et al., 2021). Takođe, zna se da su nepovoljni uslovi za učenje kod kuće (glad, neposredovanje računara i/ili interneta, nepostojanje ličnog prostora za učenje) i izostanak podrške roditelja najsnažnije povezani sa gubitkom u znanju (Blaskó et al., 2021;)

Dobrobit i efekti na mentalno zdravlje učenika

Produžena nastava na daljinu, koja je podrazumevala i manje kontakata sa nastavnicima, manje prilika za druženje sa vršnjacima i za različite vannastavne aktivnosti, dovela je do promena i u raspoloženju i mentalnom stanju učenika. Roditelji iz različitih zemalja sveta su se složili sa time da su deca postala zabrinutija, anksioznija i nervoznija, a navodili su i probleme sa spavanjem i apetitom, osećanje bezvoljnosti, kao i strah za sopstveno i zdravlje najbližih i potencijalne dugoročne efekte pandemije na njihovo školovanje (Lagarribel et al., 2021; Sliwa et al., 2021). Tako je, na primer, 42% roditelja u Velikoj Britaniji opažalo negativne efekte nastave na daljinu na dobrobit njihove dece (ONS, 2020), a tome možemo dodati i zabrinutost zbog većeg broja sati pred ekranom (Lobe et al., 2021).

U Rusiji je većina učenika izveštavalo o psihičkim problemima usled samoizolacije i učenja na daljinu, a posebno su bile ugrožene devojčice i stariji učenici u odnosu na mlađe, kao i deca iz siromašnijih porodica, ali i da je redovno dobijanje poruka od škole, bilo putem mejlova ili platformi za učenje, ublažavalo psihičke tegobe (Kosaretsky et al., 2022). Svi ovi problemi „naslonili” su se na već fragilno mentalno zdravlje mladih⁹ utvrđeno u ranijim studijama. Uz to, bilo je primera gde je osuđenost na korišćenje društvenih mreža radi održavanja kontakta sa vršnjacima dovela do razvoja negativnih emocija usled nepotrebno dugih i komplikovanih diskusija, što je dodatno povećavalo stres kod učenika (Ellis et al., 2020).

Faktori vulnerabilnosti sistema

Neki izveštaji i istraživanja ukazali su na probleme na sistemskom nivou u pogledu planiranja, upravljanja i ljudskih resursa koji su se posebno istakli u vreme krize. Tako su, na primer, nedostatak srednjih nivoa upravljanja koji bi podržali rad škola na lokalnom nivou, odsustvo horizontalne saradnje i umrežavanja, kao i nedostatak podrške lokalnih samouprava i drugih institucija, te i izostanak prioriteta dobrobiti dece iz nacionalne političke agende, prepoznati kao slabe strane sistema u Čileu (Bellei et al., 2022), koje urušavaju njegovu rezilijentnost u kriznim situacijama.

U Rusiji je pandemija pojačala nepoverenje između roditelja i obrazovnog sistema, te su jedni na druge prebacivali odgovornost za dečje probleme. Ovom izazovu se može dodati i nizak nivo proaktivnosti škola da sebi obezbede dodatna prava ili resurse. Veća opetercenost nastavnika u Rusiji je ukazala na „rupe” u sistemu koje se odnose na nagrađivanje nastavnika, prekovremeni rad i sl. (Kosaretsky et al., 2022).

Jedan od faktora vulnerabilnosti sistema u SAD bilo je to što nisu postojali nikakvi planovi ili procedure za slučaj produženog zatvaranja škola, kao ni nastavnicima i učenicima dostupni sistemi za upravljanje učenjem (engl. Learnin Management System, LMS; Hamilton & Ercikan, 2022). Tome treba dodati i izostanak jasnog plana za povratak u škole, odnosno držanje svih aktera školskog života u neizvesnosti do poslednjeg trenutka, te i politizaciju priče o zdravstvenoj bezbednosti u školi (Audrain et al., 2022). Iako su u većini zemalja organizovani ad hoc vebinari za nastavnike, unapređivanje njihovih digitalnih kompetencija je dugotrajan proces i potpuni obuhvat se ne može postići u onlajn okruženju, te se jednkrotnim onlajn treninzima nije mnogo postiglo (Looi et al., 2021). I u Engle-

9 O ovome se može pročitati u brojnim izveštajima Svetske zdravstvene organizacije na sajtu <https://www.who.int/>

skoj plan za postupanje u slučaju pandemije nije bio revidiran skoro 15 godina, te se zbog promena u sistemu nastalih u međuvremenu, nije mogao odmah primeniti (Leask & Younie, 2022). Saveti upućivani od strane vlada i relevantnih ministarstava svim akterima, a posebno nastavnicima i školama, često su bili zakasneli, zbunjujući i neadekvatni (Leask & Younie, 2022), što je dodatno otežavalo snalaženje škola.

2.1.3. Specifični faktori rizika i efekti obrazovanja tokom pandemije na učenike sa teškoćama u učenju – međunarodna perspektiva

Pre pandemije koronavirusa bilo je istraživanja koja su se odnosila na efektivnost nastave na daljinu za učenike sa smetnjama u razvoju i invaliditetom i/ili teškoćama u učenju. Neki autori su navodili pozitivne strane učenja na daljinu kao što su: a) izostanak izazova koji se odnose na putovanje do škole za učenike sa fizičkim invaliditetom, b) učenje u poznatom okruženju umesto u velikim i bučnim učionicama za učenike sa autizmom, c) posredovana komunikacija sa drugima, preko četa ili foruma, što smanjuje stres i pritisak (Holloway & Foley, 2018, prema Tlili et al., 2022). Ipak, učenje na daljinu u kriznim situacijama nije ekvivalentno učenju na daljinu u redovnim okolnostima.

Istraživanja u periodu pandemije pokazala su da je zatvaranje škola imalo negativnije posledice po učenike sa teškoćama u učenju (kao uostalom i na učenike iz drugih osetljivih grupa) nego na učenike iz opšte populacije (Brown et al., 2020; Drane et al., 2021; Tessarollo et al., 2022; Yates et al., 2021). Iako su istraživanja pokazala da i učenici iz opšte populacije nailaze na brojne tehničke i psihosocijalne izazove, učenike sa teškoćama posebno su pogađali gubitak strukture i promena rutine, neiskustvo sa korišćenjem IKT-a za učenje, ali i nekompatibilnost asistivnih tehnologija sa platformama za učenje korišćenim u nastavi na daljinu, preokupirnost ili nedovoljne kompetencije roditelja, ograničenost na aktivnosti u kući, socijalna izolacija i izostanak podrške vršnjaka (Bartlett et al., 2020; Bhan & Julka, 2021; Hills, 2020; Tokatly Latzer et al., 2021; Page et al., 2021; White et al., 2021; Yazcayir and Gurgur, 2021).

Jedno istraživanje u SAD pokazalo je da je tokom vanrednog stanja podršku u učenju dobijalo 59% učenika sa ADHD-om (Backer et al., 2020). U nekim slučajevima je podrška pružana onlajn, ali je bila manje efektivna nego kada se pruža uživo (Aishworiya & Kang, 2021; White et al., 2021). Iako je Ministarstvo obrazovanja u Italiji posebno istaklo važnost interakcije sa učenicima sa teškoćama i sa njihovim roditeljima, te i kreiralo sekciju na svom sajtu Onlajn inkluzija kako bi podržali nastav-

nike za rad sa decom sa teškoćama, istraživanja su pokazala da između četvrtine i trećine učenika sa teškoćama u učenju nije dobilo adekvatno obrazovanje u toku pandemije (Fondazione Agnelli, 2020, prema Colombo & Santagati, 2022). Razlozi za to su, pored samih teškoća učenika, socioekonomske prirode, a nekada je to bio i izostanak komunikacije između nastavnika i roditelja, što je posebno pogađalo mlađu decu (Colombo & Santagati; Supratiwi et al., 2021). I u Turskoj je dobijeno da je značajan faktor rizika bio izostanak komunikacije između nastavnika, roditelja i učenika (Yazcayir & Gurgur, 2021). Iako je ponegde i bilo primera pozitivnih odnosa između učenika i nastavnika, podrška vršnjaka je dosledno izostajala (Bhan & Julka, 2021; Fondazione Agnelli, 2020, prema Colombo & Santagati, 2022).

Novi načini rada i zahtevi u onlajn okruženju posebno su teško padali učenicima koji već imaju teškoća sa planiranjem i koji imaju oštećenja radne memorije i egzekutivnih funkcija (Baschenis et al., 2021; Zawadka et al., 2021; Baten et al., 2021). Učenici sa teškoćama u učenju ne samo da imaju poteškoća sa samoregulacijom, već i trebaju veći stepen podrške u učenju koja je tokom pandemije najčešće izostajala (Murphy et al., 2021). U većini slučajeva roditelji dece sa teškoćama su navodili da su manje zadovoljni podrškom koju su dobili nego roditelji dece iz opšte populacije, posebno kada se nastava svodila na to da učenici samostalno rade zadatke koje nastavnici pošalju, a manje na predavanjima nastavnika. Očekivano, ovo je bilo praćeno većim angažovanjem roditelja nego u redovnim okolnostima, a uz to su roditelji prijavljivali da im je teško padalo da svakog dana iznova podstiču decu da uče (Baten et al., 2021; Chen et al., 2022; Soriano-Ferrer et al., 2021). Kada su detaljnije analizirane sve uloge koje su roditelji dece sa teškoćama na sebe preuzimali tokom pandemije, primećeno je, kako u svetu, tako i u Srbiji i regionu, da su oni dominantno podržavali učenje svoje dece, ali i obezbeđivali pristup obrazovnim resursima, posredovali pri korišćenju uređaja, podsticali motivaciju, pružali emocionalnu podršku i pomagali oko organizovanja vannastavnih aktivnosti (Jovanović et al., 2023)

Primena neadekvatnih nastavnih metoda ne iznenađuje budući da su nastavnici i direktori škola, kao i univerzitetski nastavnici, sami procenivali da im nedostaju kompetencije za rad sa učenicima sa teškoćama u kontekstu obrazovanja na daljinu (Cabero-Almenara et al., 2022; Hamilton, et al., 2020; Tlili et al., 2021). Pored, na primer, teškoća u adaptaciji materijala za učenje na daljinu za učenike sa teškoćama, nastavnici su prijavljivali izazove koje su i inače imali sa decom iz opšte populacije – otežano praćenje napretka učenika i nedovoljno podrške od strane nadređenih (Supratiwi et al., 2021)

Deca sa teškoćama su imala izazova i sa razumevanjem svih promena koje su se desile zbog pandemije. Dodatni otežavajući faktor je predstavljalo i nedovoljno vreme da se deca pripreme za prekid nastave uživo i prelazak na nastavu na daljinu (Wythe, 2022). Njihovo opšte angažovanje oko učenja nije se značajno povećalo, ali pretpostavlja se da je razlog tome to što su deca sa teškoćama i u redovnim okolnostima već dostizala maksimum dnevnog angažovanja; ipak motivacija za učenje i osećanje kompetentnosti su se smanjili (Baten et al., 2021). O nižoj motivaciji, posebno intrinzičkoj, govore i druga istraživanja (Cano et al., 2021). Ipak, kada se od učenika očekivalo da rade interaktivne zadatke i testove na kompjuteru, motivacija je bila veća (Cano et al., 2021). Deca sa ADHD-om imala su teškoća da se koncentrišu tokom onlajn nastave, a neki su ispoljavali i depresivna raspoloženja (Backer et al., 2020; Sibley et al., 2021). Učenici sa disleksijom bili su manje motivisani da održavaju rutine čitanja i ispoljavali su negativno raspoloženje tokom karantina, što se negativno odražavalo na njihovo učenje (Baschenis et al., 2021; Soriano-Ferrer et al., 2021). I obimne studije u SAD su pokazale gubitak znanja kod dece sa teškoćama, s tim da je gubitak bio veći kod dece sa kompleksnijim teškoćama i kod dece koja su se u vreme pandemije nalazila u tranziciji sa jednog na naredni nivo obrazovanja (Morando-Rhim & Ekin, 2021). U jednoj studiji sa nastavnicima učenika iz „specijalnih” škola u Engleskoj registrovan je takođe pad u postignućima iz školskih predmeta, ali i u socioemocionalnim veštinama, pa čak i u fizičkom razvoju (Webster et al., 2022).

Čak i u redovnim okolnostima deca sa teškoćama izveštavaju o poteškoćama u komunikaciji, većem stepenu usamljenosti nego njihovi neurotipični drugari, nižem kvalitetu prijateljstava i slabijem socijalnom statusu u vršnjačkoj grupi (Locke et al., 2010) – stoga im je socijalna izolacija teže pala nego učenicima iz opšte populacije (Smith et al., 2022). Učesnici jednog istraživanja u Španiji navodili su da strahuju da su izgubili socijalne veštine koje su ranije razvili i da će usled toga imati poteškoće da uspostave konstruktivne odnose jednom kada se vrate u školu (Inclusive Education Initiative, 2021). I nastavnici i roditelji dece sa disleksijom su izražavali zabrinutost u vezi sa motivacijom, učenjem i odnosima njihove dece sa vršnjacima (Soriano-Ferrer, 2021; Wythe, 2022). Manje tegoba imali su učenici čije porodice su imale veliku mrežu podrške (Tokatly Latzer et al., 2021).

I kada je reč o mentalnom zdravlju, istraživanja su pokazala da je pandemija i zatvaranje škola imalo negativnije posledice po učenike sa teškoćama – imali su više problema u ponašanju, problema sa regulacijom emocija, sa anksioznošću i depresijom, problema sa hiperaktivnošću i održavanjem pažnje (Chen et al., 2022; Forteza-Forteza et al., 2021; Soria-

no-Ferrer et al., 2021; White et al., 2021). Uz to, ispoljavali su više briga u vezi sa samom pandemijom i zdravljem (Baten et al., 2021). I istraživanja sa studentima pokazala su da studenti sa invaliditetom imaju izraženije simptome stresa i depresije nego u periodu pre pandemije, kao i značajno viši nivo osećanja nesigurnosti, bespomoćnosti i usamljenosti (Inclusive Education Initiative, 2021; Porter et al., 2021; Šarčević et al., 2022).

2.1.4. Opšti protektivni faktori i efekti obrazovanja tokom pandemije na učenike – međunarodna perspektiva

Dostupnost

U Finskoj i Norveškoj je prelazak na onlajn nastavu protekao prilično dobro – prvenstveno jer su nastavnici i učenici već imali visoko razvijene digitalne kompetencije, a i tehnička opremljenost je bila na visokom nivou (Blikstad-Balas et al., 2022; Lavonen & Salmela-Aro, 2022)

U Finskoj su škole ubrzo po prelasku na onlajn nastavu pozajmljivale laptopove svojim učenicima, ali kako i dalje veliki broj učenika nije imao kompjuter, na nacionalnom nivou je realizovan projekat kojim su kompanije donirale laptopove direktno učenicima (Lavonen & Salmela-Aro, 2022). Veliki nacionalni projektni obezbeđivanja brzog interneta i uređaja su i u Japanu osigurali dostupnost onlajn nastave, s tim da je vlada obezbeđivala i finansijsku podršku učenicima iz porodica sa finansijskim problemima i podršku školama, kako finansijsku tako i u ljudskim resursima, što je omogućilo primenu fleksibilnih rasporeda, otvorene časove subotom i skraćivanje letnjeg raspusta (Iwabuchi et al., 2022). U Rusiji je vlada mobilisala sponzore, a u Portugaliji su škole mobilisale lokalne partnere, te su kompanije i pojedinci donirali opremu učenicima koji je nisu imali i generalno škole su imale veliku autonomiju u određivanju načina obezbeđivanja obrazovanja s obzirom na specifičnosti konteksta u kome se nalaze (Costa et al., 2022; Kosaretsky et al., 2022). I u drugim zemljama (npr. Austrija, Hrvatska, Danska, Nemačka, Italija, Holandija) vlada je obezbeđivala podršku za nabavku kompjutera i/ili interneta (EASNIE, 2021).

U prvom talasu pandemije u Rusiji instituti i organizacije koje se bave obrazovanjem pomagali su nastavnicima nudeći im kratke kurseve i konsultacije o radu u novom formatu, snimali video-vodiče i držali vebinare, otvarali centre za podršku učenju i organizovali horizontalne razmene. Druge regionalne inicijative bile su namenjene roditeljima – otvorene su telefonske linije za pomoć roditeljima i deci da se adaptiraju na novi format učenja na daljinu (Kosaretsky et al., 2022).

Generalno, dobrim se pokazalo kada je država obezbeđivala višestruke kanale podrške učenju – i TV/radio nastavu, i onlajn nastavu i kućne posete/dostavljanje edukativnih paketa. Maroko i Uzbekistan su čak obezbeđivali i TV časove sa znakovnim jezikom za decu sa auditivnim smetnjama (Dreesen et al., 2020). Takođe, važno je bilo smanjiti digitalni jaz (engl. *digital divide*) kroz obezbeđivanje uređaja i interneta ugroženim porodicama.

Kvalitet nastave i učenja

Kao i na globalnom, sistemskom planu, tako i pri planiranju nastave, poželjno je prvo proceniti potrebe, učeničke kapacitete, kontekst i neposredno okruženje učenika (faza analize), zatim dizajnirati nastavu tako da uključi efektivne nastavne metode i tehnologije (faza dizajna), potom voditi računa o fleksibilnosti, dobroj organizaciji, jasnoj strukturi i komunikaciji (faza razvoja). Tako je važno učenicima davati jasne instrukcije, definisati rokove, slati podsetnike, na vreme im dostaviti materijale potrebne za izradu zadataka i najzad pružiti im blagovremeni fidbek (Hodges & Lowenthal, 2020; Hodges et al., 2021; Orbach et al., 2023). Učenici treba da znaju kada i kako mogu dobiti nastavnika ako im treba dodatna podrška. Nakon faze implementacije neophodna je i evaluacija, kako bi se unapredio sledeći ciklus planiranja i realizacije (Hodges et al., 2021). Kada je reč o predavanjima, autori su govorili da se, usled oslabljene pažnje u onlajn okruženju, savetuje predstavljanje nastavne jedinice u 20–25 minuta (Looi et al., 2021).

Kao uspešne strategije motivisanja učenika pokazale su se nastojanja da se gradivo prikaže na sažet, jasan i zanimljiv način (Kidd & Murray, 2020), te da se razmenjuju raznovrsni materijali – i prezentacije, i kratki tekstovi i videi (Wargadinata et al., 2020). Učenicima je značilo i kada su mogli da više puta preslušavaju snimljena predavanja i da rade personalizovane projekte (Leask & Younie, 2022). Interaktivniji i iskustveni oblici rada, i uopšte fleksibilnost nastave na daljinu, davali su dobre rezultate (Hamilton & Ercikan, 2022). Neki su čak sugerisali da nastavnici ohrabruju učenike da se prvo međusobno konsultuju, pa da se tek onda obrate nastavniku za pomoć oko pojašnjenja nekog dela gradiva ili zadatka (Gewin, 2020), odnosno isticala se važnost vršnjačke podrške (Education Endowment Foundation, 2020).

U Brazilu dobrom praksom za podsticanje motivacije i želje da se nastavi sa školovanjem pokazalo se slanje ohrabrujućih i motivacionih poruka učenicima poput „Normalno je da osećaš strah u vremenima nezvesnosti” (Lichand & Christen, 2020). I u Čileu se korisnim pokazala

redovna komunikacija nastavnika sa učenicima preko WhatsApp-a, koja je podrazumevala razmenu kratkih edukativnih materijala, video klipova ili vežbi za smanjenje stresa (CIAE, Eduinclusiva, Eduglobal 2020).

Sinhrona nastava je odgovarala mnogim učenicima (npr. u Nemačkoj je ona bila povezana sa progresom u učenju, Orbach et al., 2023), ali su njome često bili izostavljeni učenici iz osetljivih grupa (Leask & Younie, 2022), a ona ujedno nije uvažavala činjenicu da se rasporedi obaveza u kriznim situacijama mogu menjati, i kod učenika i kod nastavnika (Hodges et al., 2021). I pre pandemije neki autori su sugerisali kombinovanje sinhrono i asinhrono nastave jer asinhrona omogućava učenicima više vremena za obradu informacija i refleksiju, a sinhrona motiviše kroz participaciju (Lowenthal et al., 2018).

U Finskoj (Iivari et al., 2020) podsticajnim i za učenike i za nastavnike pokazao se rad nastavnika u paru kada je nastava organizovana tako da učenici imaju dvadesetak minuta sa jednim nastavnikom, zatim 40–50 minuta za samostalni rad na zadatku uz korišćenje materijala koje su prethodno veče dobili, nakon čega bi se odeljenje ponovo okupilo na Google Meet-u kako bi diskutovali o rezultatima. Na kraju radnog dana, nastavnici su proveravali urađene zadatke koje bi oni postavili na Google učionicu i zajedno planirali časove i materijale za naredni dan. Doduše, preduslov ovakvog načina rada jeste da i učenici i nastavnici imaju dobre tehničke uslove za rad i razvijene digitalne kompetencije, a ograničenje koje su autori istakli jeste izostanak vršnjačkog podučavanja i nemogućnost da se osigura dobrobit svakog učenika (Lavonen & Salmela-Aro, 2022).

Neki autori su posebno isticali značaj očuvanja mentalnog zdravlja za vreme nastave na daljinu, te ukazivali na neophodnost bližeg kontakta između škole i učenika. Ukoliko nastavnici saznaju za bolest ili smrt nekog člana domaćinstva njihovog učenika, savetuje se da odmah kontaktiraju učenika i pruže mu podršku (Martin et al., 2020).

Efekti na akademske ishode

Iskustvo iz Čilea pokazalo je da su nastavnici promenili pogled na svoju ulogu, te da su postali manje fokusirani na postignuća učenika, a više na njihov socioemocionalni razvoj (CIAE, Eduinclusiva, Eduglobal 2020); doduše, to se odnosi uglavnom na nastavnike iz razvijenih oblasti države jer su nastavnici iz siromašnih krajeva i ranije podržavali porodice i materijalno i psihosocijalno. U Japanu se profesionalni identitet takođe promenio, ali u pravcu većeg korišćenja savremenih digitalnih

tehnologija, odnosno otvorenosti za različite resurse za nastavu (Iwabuchi et al., 2022). Dosledno se širom sveta dobijao nalaz da su i nastavnici i učenici unapredili svoje digitalne kompetencije (Karvi, 2020).

Više od polovine porodica ispitanih u jednoj studiji u Čileu (Bellei et al., 2022) saopštilo je da su deca razvila nova interesovanja i talente, kao i da su unapredila autonomiju i samopouzdanje tokom pandemije. Neka istraživanja su ukazala i na bolje, bliže odnose dece i roditelja (Hamilton & Ercikan, 2022; Iwabuchi et al., 2022)

Dobrobit i efekti na mentalno zdravlje

Iako su istraživanja mentalnog zdravlja za vreme pandemije uglavnom pokazivala promene na gore, bilo je i primera promena na bolje – na primer, u Engleskoj su adolescenti navodili da su osećali manji pritisak oko učenja i velikih nacionalnih testiranja, da su uživali u više vremena provedenog sa porodicom, a ujedno da im je prijalo što ne moraju da vide vršnjake sa kojima se ne slažu ili od kojih trpe maltretiranje (Leask & Younie, 2022).

I kada je reč o nastavnicima, bilo je primera kako su fleksibilnije radno vreme, veća autonomija, bliži kontakti sa roditeljima, te njihova zahvalnost za dodatan trud, kao i bliža saradnja sa kolegama, doveli do pozitivnih emocija (McCallum, 2021). Kvalitativno istraživanje sa nastavnicima iz različitih zemalja ukazalo je na pozitivne efekte obrazovanja tokom pandemije u ideacionim, afektivnim, bihevioralnim i relacionim domenima – primena nastave u prirodi, veće uvažavanje učeničkog mentalnog zdravlja, razmatranje alternativnih načina ocenjivanja učenika, prepoznavanje mogućnosti hibridne nastave i omogućavanje učenicima da i u nastavi u školi koriste elektronske uređaje samo su neke od dobrih strana (Constantinou, 2023).

Primeri dobre prakse i faktori rezilijentnosti sistema

Kao antipod već gore pomenutom faktoru vulnerabilnosti sistema – izostanak strateškog planiranja, značajnim faktorom rezilijentnosti pokazalo se i kreiranje i redovno ažuriranje planova za krizne situacije. Nove pandemije, poplave, zemljotresi, ratovi, sve su to događaji koji mogu dovesti do ponovne potrebe organizovanja školovanja na daljinu. Planovi treba da budu zasnovani na podacima i na prethodnim naučnim lekcijama. Treba iskoristiti priliku da se kroz obnovu i revidiranje dođe do unapređenja sistema i praksi (UNICEF, 2020). Uvek je potrebno razmotriti više mogućih scenarija, a potom se odlučiti za najrelevantnije i

najverovatnije scenarije i razviti strategije delovanja (Burgos et al., 2021). Sistemi koji nemaju razvijene sisteme prikupljanja podataka i praćenja učenika uvideli su važnost kontinuiranog prikupljanja podataka za utvrđivanje prilika za učenje, praćenje ishoda učenja i socioemocionalnog učenja (Hamilton & Ercikan, 2022). Dakle, donosioci odluka u obrazovanju treba da razviju strategije obezbeđivanja kvalitetnog obrazovanja za sve, a ne da škole ostavljaju da se same organizuju i rešavaju sve probleme. Iako je ključno da nastavnici i uprava škola učestvuju u donošenju odluka na sveobuhvatan način, ne bi trebalo tražiti da rade sve ili da se snalaze bez uputstava i tehničke infrastrukture (Burgos et al., 2021; Leask & Younie, 2022). A štagod da se od mera implementira, potreban je kontinuiran monitoring, odnosno prikupljanje povratnih informacija od korisnika ili korišćenje analitike radi revidiranja narednih koraka (Dreesen et al., 2020). Poželjno je obezbediti i partnerstvo sa privatnim i sa nevladinim sektorom radi obezbeđivanja podrške u vidu opreme ili treninga (UNESCO, 2020b).

U zemljama u kojima je pokrivenost internetom mala, treba da postoje hitni fondovi za štampanje obrazovnih materijala i raznovrsni sistemi za njihovu distribuciju. Sredstva moraju biti obezbeđena kako bi se pokrili dodatni troškovi osoblja i materijala (Leask & Younie, 2022). Ali treba koristiti i postojeće sisteme dostave i pristupne tačke, poput nacionalnih poštanskih usluga i lokalnih prodavnica. Tako, na primer, postoje izveštaji o nastavnicima u Indiji koji su postavljali obrazovne materijale na zidove lokalnih prodavnica, kao i izveštaji iz Argentine da je lokalni prodavac jaja, koji je išao od vrata do vrata, ujedno dostavljao i školske pakete učenicima kod kuće (Leask & Younie, 2022). Čak i u zemljama sa dobrom internet konekcijom, formiranje fondova za krizne situacije pokazalo se kao dobra praksa – tako je, na primer, vlada Slovenije obezbedila dodatan novac za kreiranje bilingvalnih materijala za decu koja ne govore slovenački (EASNIE, 2021). U školama u slabije razvijenim regionima, sa dosta učenika iz osetljivih grupa, vlada Belgije je omogućila zapošljavanje novih nastavnika radi osiguranja individualizovane podrške učenicima (EASNIE, 2021).

U Singapuru (Tan & Chua, 2022) korišćen je sveobuhvatni sistem za upravljanje učenjem (SLS, uspostavljen još 2018. godine), koji je sadržao resurse usklađene sa programima različitih predmeta i bio dostupan svim nastavnicima i učenicima. Na SLS-u, nastavnici su mogli da dele relevantne resurse za časove (planove časova, video-snimke, prezentacije, animacije, potkaste i sl.), a učenici su mogli da pristupaju različitim temama u svom ritmu i na osnovu svojih interesovanja, što je podsticalo

personalizovano učenje i veću odgovornost učenika. Na SLS-u su bili dostupni i materijali za testiranje, kao što su kvizovi i različite evaluativne aktivnosti kroz koje su učenici mogli da provere svoje znanje i dobiju povratnu informaciju o svom postignuću. Tu su i nastavnici mogli da prate napredak svojih učenika, kako na nivou celog odeljenja, tako i na individualnom nivou, što im je omogućavalo da donose informisane odluke u vezi sa ciljanim intervencijama. I u ovom slučaju je prethodna digitalna pismenost nastavnika doprinela uspešnom korišćenju ovog resursa, kojem je, između ostalog, doprinela i praksa, uvedena od pandemije SARS-a 2003. godine, da se nekoliko puta godišnje organizuju onlajn dani ili nedelje kao vid pripreme za neku sličnu situaciju. Uz to, nastavnici su se povezivali i udruživali da kreiraju kreativne nastavne aktivnosti i materijale.

Slično LMS-u iz Singapura, i u Norveškoj je razvijena aplikacija SmartU, koja je omogućavala učenicima da sami testiraju svoje znanje i tako utvrđuju gradivo kroz različite forme kvizova i dobijanje fidbeka. Ona je prilagođavala sadržaj nivou znanja svakog pojedinca, nudila je mogućnost poređenja sa drugima i praćenja analitike učenja na vizuelno dopadljiv način (Papamitsiou et al., 2021). Sem globalnih sistema za učenje na daljinu i praćenje napretka učenika, za uspešno organizovanje nastave u novo nastalim okolnostima dobrim su se pokazale prakse obezbeđivanja „banke” resursa, jasnih smernica i saveta, kao i treninga, a važne su bile i horizontalne razmene (EASNIE, 2021).

Pored kriznog plana i ulaganja u infrastrukturu i banke resursa tokom krize, neki autori ističu važnost pravljenja plana oporavka nakon krize i plana kompenzacije i njihovo blagovremeno predstavljanje roditeljima i učenicima, te distribucije resursa efikasno i na fer način, tako da se više podrške obezbedi školama koje pohađa veći procenat učenika iz osetljivih grupa (Azevedo et al., 2022). Posebno je važno obezbediti strategiju promocije povratka u školu (npr. kroz olakšanu proceduru upisa, praćenje svakog deteta, medijsku kampanju, kao što je rađeno na Filipinima), kao i uvesti sisteme za rano otkrivanje rizika od napuštanja škole kako bi se osipanje posle kriznih situacija svelo na najmanju moguću meru (Azevedo et al., 2022). Neke od dobrih praksi su slanje sms poruka ili pozivanje dece i roditelja radi motivisanja za učenje, ali i obezbeđivanje finansijskih in-centiva ili materijalne podrške (u vidu knjiga, tableta, besplatnog prevoza, čak i rekreativnih nastava – engl. *learning vacations*), a svakako i intenziviranje održavanja dopunske nastave, uz pomoć nastavnika ili volontera, ali i organizacija civilnog društva (Azevedo et al., 2022; Reimers, 2022). Škole bi trebalo da prioritetno razmišljaju o dobrobiti dece u smislu „ku-

rikuluma oporavka”. Mladi bi trebalo da se ponovo uključe u kurikulum koji nije samo obiman, već koji angažuje njihove interese i brige, razvija nezavisnost i inicijativu (Leask & Younie, 2022).

Sem važnosti pripreme za eventualne buduće krizne situacije i za oporavak nakon krize, iskustvo pandemije je otvorilo i neka opšta pitanja, na primer – pitanje svrhe škole, odnosno glavnih ciljeva obrazovanja. Ono što je određen broj obrazovnih sistema uvideo kao potrebno za bolje snalaženje u kriznim situacijama jeste stavljanje većeg naglaska na dobrobit, fizičko i mentalno zdravlje, i na interpersonalne i socijalne dimenzije učenja i razvoja, odnosno na sociemocionalne kompetencije učenika (Hamilton & Ercikan, 2022; Iwabuchi et al., 2022; Leask & Younie, 2022; Tan & Chua, 2022). U Japanu su nastavnici izjavljivali da posle pandemije školu u većoj meri opažaju kao mesto za socijalizaciju, u kojoj je važno da učenici uče jedni sa drugima (Iwabuchi et al., 2022). U skladu sa tim, veću pažnju su dobili predmeti koji su se obično smatrali marginalnim, kao što su fizičko vaspitanje, likovna kultura ili građansko vaspitanje (Bellei et al., 2022). Umesto naglaska na akademskim postignućima, uvideo se (ponovo) značaj rešavanja problema, kritičkog mišljenja i kreativnosti (Tan & Chua, 2020). Uz to, neki sistemi su se zahvaljujući radu tokom pandemije pomerili od tradicionalnog pristupa da „jedna veličina odgovara za sve” ka individualizovanijem i fleksibilnijem pristupu u kome će fokus biti na učenicima, a nastavnici će preuzimati uloge mentora i facilitatora (Tan & Chua, 2020).

Dobrom se pokazala i praksa prilagođavanja kurikuluma tako da bude relevantniji za dati kontekst i trenutak, te i manjeg obima nego u redovnim okolnostima, uz podržavanje fleksibilnosti nastavnika u njevoj realizaciji (UNESCO, 2020b). Na primer, u Kini su vlasti propisale nastavnicima da obrađuju ne samo kurikulum predviđen njihovim predmetom, već i u datom trenutku relevantne sadržaje (npr. mentalno i fizičko zdravlje, bezbednost), i u skladu sa OECD preporukama (2018, 2019), da se u većoj meri posvete razvoju ključnih kompetencija kod učenika. U saglasnosti sa tim, razvijen je i uspešno implementiran jedan model onlajn nastave zasnovan na strukturnom modelu sposobnosti mišljenja (eng. *Thinking ability structure model* i *Thinking-based introduction theory*, videti npr. Hu et al., 2011). Ovaj model nudi konkretne korake u podsticanju aktivnog mišljenja. Osnovni principi, odnosno koraci su: 1) podsticanje interesovanja i motivacije (kreiranje situacije), 2) kognitivni konflikt (postavljanje pitanja), 3) konstrukcija znanja (samostalno istraživanje), 4) samoregulacija i metakognicija (saradnja i refleksija), 5) primena i transfer. Nastavnici su nastojali da sadržaj bude

interdisciplinaran i fokusiran na velike ideje (engl. *Big ideas*), a jedna od njih ticala se i biomedicinskih nauka, te i koronavirusa. Ovakav način rada tokom pandemije rezultovao je većom motivacijom, boljom komunikacijom i manjim brojem teškoća u učenju u odnosu na tradicionalnu nastavu orijentisanu isključivo na nacionalni kurikulum (Li et al., 2021).

Finski primeri, ali i oni iz Norveške i Singapura (Blikstad-Balas et al., 2022; Tan & Chua, 2022) pokazali su važnost razvijenih digitalnih kompetencija i nastavnika i učenika, a posebno kontinuiranog rada na unapređenju digitalnih kompetencija nastavnika koji rade sa učenicima sa smetnjama u razvoju radi obezbeđivanja još veće pravednosti sistema (Lavonen & Salmela-Aro, 2022). Pored toga, neophodno je obezbediti dobro umrežavanje nastavnika i škola. Identitet nastavnika, te status profesije i odnos donosioca odluka prema nastavnicima ponovo su se pokazali bitnim. Naime, autonomija nastavnika se u vreme pandemije posebno istakla kao faktor rezilijentnosti – tako, na primer, u Norveškoj nastavnici imaju veliki stepen autonomije u vezi sa primenom nacionalnog kurikuluma – kako su to neki autori (Mausestaden & Møstad, 2015) saželi, autonomija norveških nastavnika zasniva se na pedagoškoj slobodi i odsustvu kontrole, spremnosti i osnaženosti da se opravdaju sopstveni izbori i prakse, kao i lokalnoj, necentralizovanoj odgovornosti.

Iskustvo sa pandemijom je u Čileu, ali i Singapuru, pokrenula pitanje ne samo sadržaja, već i forme, načina organizovanja škole – striktno rasporede i dužinu trajanja časova, razdvajanje predmeta, razdvajanje učenika po razredima, pravila ocenjivanja i sl. Otuda su neka od razmišljanja o obrazovanju budućnosti išla u tom pravcu da se učenici ne grupišu isključivo spram uzrasta, već interesovanja, da se nastava organizuje kao kolaborativna i projektna, ili kao tematska – gde bi se stavio naglasak na međupredmetne kompetencije, kao i na češće korišćenje „izokrenute” učionice (engl. *flipped teaching*) (Leask & Younie, 2022). Zatim, tu su i ideje da se raspored časova učini fleksibilnijim, te da se bolje prilagodi potrebama i raspoloženju odeljenja, da se obezbedi kombinovana, odnosno hibridna nastava kod učenika srednjih škola koji često i rade ili žive u drugom gradu (npr. Iwabuchi et al., 2022; Leask & Younie, 2022). U državama, poput Japana, gde se beleži pad nataliteta i preseljenje mladih u veće gradove, onlajn i hibridni modeli nastave bi mogli postati dobra rešenja za nastavak obrazovanja mladih iz ruralnih i siromašnih područja, bez dodatnih troškova (Iwabuchi et al., 2022). Sva pravila koja ne doprinose unapređenju dobrobiti pojedinca i grupe, koja ne pospešuju procese oporavka i podizanja motivacije i angažovanja učenika, treba da se dovedu

u pitanje (Bellei et al., 2022). U nekoliko zemalja se razmatra rad na unapređivanju softvera za samostalno ili podržavano učenje (poput npr. Mindsoark app) (Azevedo et al., 2022).

Pojačala se svest o prioritizovanju učenika iz osetljivih grupa, te i intenziviranju nastojanja da se izbegne reprodukcija nejednakosti koja se dešavala tokom pandemije (Cardenas et al., 2022; Kosaretsky et al., 2022; Tan & Chua, 2022). U ukazivanju na dodatne izazove sa kojima se osetljive grupe suočavaju i u zagovaranju transparentnog trošenja novca zarad obezbeđivanja jednakih šansi svoj deci, posebno se istakao nevladin sektor (EASNIE, 2021). Budući da je *obrazovanje* ljudsko pravo, treba uložiti više napora kako bi se obezbedila nastava za sve, uključujući i učenike sa smetnjama u razvoju i teškoćama u učenju ili učenike iz siromašnih sredina i u ruralnim područjima. Jedna od značajnih dobrih praksi u tom domenu ticala se i saradnje između različitih ministarstava i sektora (EASNIE, 2022). Protektivnim su se pokazale i prakse uspostavljanja socio-edukativnih centara za učenike sa potrebom za dodatnom podrškom ili ostavljanje škola otvorenim za učenike iz najugroženijih grupa, kao na primer u Belgiji (EASNIE, 2021).

Takođe, opet se pokazala važnost celoživotnog učenja, te kreiranja više fleksibilnih obrazovnih putanja za učenike koji su napustili obrazovanje ili su u riziku od napuštanja školovanja, kao i jačanje neformalnih mogućnosti za učenje (Cardenas et al., 2022). Najzad, pokazalo se da države ne treba da ulažu u pojedinačne mere, već da se strateški opredele za paket mera unapređivanja rezilijentnosti sistema, te da se mora više ulagati u obrazovanje, odnosno da veći procenat sredstava izdvojenih za obrazovanje treba nameniti podizanju kapaciteta, inoviranju i raznim vannastavnim aktivnostima (Azevedo et al., 2022; Cardenas et al., 2022).

2.1.5. Specifični protektivni faktori i efekti obrazovanja tokom pandemije na učenike sa teškoćama u učenju – međunarodna perspektiva

U istraživanjima sa učenicima sa smetnjama u razvoju i invaliditetom i/ili sa teškoćama u učenju potvrđene su izvesne dobre prakse za koje možemo očekivati da bi bile korisne i učenicima bez teškoća u učenju, u skladu sa principima univerzalnog dizajna (Fletcher, 2002). Stoga, primere dobre prakse i preporuke koje ćemo opisati na narednim stranama možemo smatrati korisnim u različitim kontekstima.

Za učenike sa smetnjama u razvoju posebno se važnim pokazala organizacija nastave. Tako je posebno bilo značajno da svi nastavnici koriste

iste kanale komunikacije kako deca ne bi bila zbunjena gde, od koga i na koji način dobijaju informacije (Hodges et al., 2021). Pokazalo se da se učenici lakše i brže snalaze ako je i način zadavanja zadataka uniforman i ako su instrukcije u vezi sa rokovima ujednačene (npr. da se zna da uvek do određenog vremena stižu svi zadaci i da učenici imaju 24 sata da ih urade). Sličan format časova i zadataka olakšava učenicima i razumevanje gradiva jer mogu više da se posvete sadržaju budući da im je forma već poznata. Stoga je važno da nastavnici sarađuju i dogovaraju se oko formata časova i zadataka, kao i oko rokova (Baten et al., 2021). Za ovu grupu učenika posebno je važno kreiranje jasnog rasporeda nastave i obaveza i uspostavljanje rutina, te i prioritizovanje gradiva (Hodges et al., 2021).

Što se nastavnih metoda tiče, bilo je primera uspešne primene projektne nastave (Soedjono et al., 2022). Učenicima sa smetnjama u razvoju posebno je bilo teško da čitaju i onda samostalno rade zadatke, tako da se pokazalo važnim da se obezbede sinhroni časovi i video-snimci, kao i da se održava telefonska komunikacija (Baten et al., 2021) i obezbede edukativni materijali koji će imati audio-vizuelne sadržaje (Tlili et al., 2021). Neki nastavnici su posebno isticali značaj upaljenih kamera i kontakta očima tokom sinhronne nastave, a neki su pohvaljivali korišćenje interaktivnih zadataka i kvizova (Cano et al., 2021; Tlili et al., 2021). Kada se od učenika očekivalo da rade interaktivne zadatke i testove na kompjuteru, motivacija je bila veća. Različite aplikacije i alati u nekim slučajevima omogućili su i bolju i redovniju komunikaciju između nastavnika i roditelja (Morando-Rhim & Ekin, 2021). Nastavnici su uspevali da prilagode strategije zasnovane na podacima (engl. *evidence-based strategies*) novom okruženju, pa su tako, na primer, umesto ekonomije žetona češće koristili pohvale i pozitivni fidbek, koristili su zasebne sobe u onlajn okruženju (engl. *breakout rooms*) za rad jedan-na-jedan kada bi zatrebalo, a neki su i isticali važnost izdvajanja vremena za socioemocionalno učenje (npr. jutro socioemocionalne komunikacije na početku radnog dana u trajanju od 30 minuta) (Hernandez et al., 2023). A o pozitivnim efektima saradnje roditelja učenika sa teškoćama i nastavnika (tokom nastave na daljinu, ali i neposredno pre promene) svedočila su i druga istraživanja u vreme pandemije (npr. Wythe, 2022)

Kada govorimo o učenicima sa teškoćama u učenju, treba obratiti više pažnje na dizajniranje pristupačnih sadržaja i platformi za učenje zasnovanih na principima univerzalnog dizajna (Burgos et al., 2021). Takođe, potrebni su otvoreni, dostupni edukativni alati i resursi koje učenici sa teškoćama mogu slobodno koristiti (engl. *Open Educational resources*, OER),

kao i smernice za njihovo korišćenje koje bi bile prijemčive i za roditelje i za učenike (Tlili et al., 2021).

Sistem angažovanja nastavnika-tutora koji bi individualno ili u malim grupama dodatno radili sa učenicima sa teškoćama u učenju pokazao se kao efektivna mera (Lavonen & Salmela-Aro, 2022). U Portugaliji se efektivnim pokazalo i uspostavljanje centra za podršku učenju, bilo na nivou škole ili lokalne zajednice (Costa et al., 2022). U Kataru su formirani i centri za podršku roditeljima, kako oko učenja, tako i oko brige oko domaćinstva (Tlili et al., 2021).

Socijalne aktivnosti i podrška su posebno važni učenicima sa teškoćama u učenju, te responzivni nastavnici i drugari, odnosno aktivnosti koje podrazumevaju interakciju i saradnju obezbediće veće angažovanje učenika (Smith et al., 2022), o čemu je svedočila i pregledna studija iz 2021. godine (Kart & Kart, 2021), prema kojoj je socijalna podrška pojedinačno najvažniji prediktor svih akademskih ishoda kod učenika sa smetnjama u razvoju. Podrška roditelja ne samo oko učenja već i u motivacionom domenu bila je veoma značajna (Tlili et al., 2021).

Najzad, svim učenicima, a posebno učenicima sa teškoćama u učenju i smetnjama u razvoju posebno je važno da imaju nekoga sa kim bi delili brige i strahove u vremenima neizvesnosti i krize. Ukoliko su roditelji preokupirani poslom ili nemaju sredstava za angažovanje asistenta, važno je da škola obezbedi stručnog saradnika ili da naloži nastavnicima održavanje redovnih kontakata sa decom i odgovaranje na njihove psihološke potrebe (Baten et al., 2021). U nekim kontekstima bile su obezbeđene i telefonske linije za informisanje i psihološku podršku, kao i posebna, dodatna podrška u slučaju traume (Tremmel et al., 2020).

Kada je reč o akademskim ishodima, iako je većina istraživanja ukazivala na negativne efekte (videti poglavlje 2.1.3.), bilo je primera kako je nastava na daljinu pozitivno uticala na učenike sa teškoćama jer im je obezbeđivala motivišuće i podsticajno okruženje u kome imaju bolji fokus i lakše saraduju sa drugarima (Petretto et al., 2021). Bilo je primera da su učenici sa emocionalnim teškoćama značajno napredovali tokom pandemije kada su dobijali individualizovanu podršku (Morando-Rhim & Ekin, 2021). Bilo je i nalaza da je nekima prijalo što ne moraju da idu u školu jer im inače učešće u nastavi i boravak sa vršnjacima izaziva osećanje neadekvatnosti i anksioznosti (Baschenis et al., 2021; Pesch et al., 2020). Stoga se za rad sa decom sa teškoćama u onlajn kontekstu preporučuje uspostavljanje jasnih rutina, korišćenje vizuelnih materijala za učenje i obezbeđivanje neposredne podrške što je više moguće (Aishworiya & Kang, 2021).

2.2. Pregled studija protektivnih faktora i faktora rizika, kao i efekata obrazovanja tokom pandemije na učenike u Srbiji

2.2.1. Opis konteksta – modaliteti školovanja tokom pandemije

Zbog vanrednog stanja i zaključavanja proglašenog 15. marta 2020. godine zbog pandemije COVID-19, Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije organizovalo je nastavu na daljinu (17. marta za osnovne, odnosno 23. marta za srednje škole) i na taj način omogućilo kontinuitet formalnog obrazovnog procesa. Od kraja marta 2020. godine, nastava na daljinu za učenike osnovnih i srednjih škola podržavana je na nacionalnom nivou u obliku tridesetominutnih TV časova emitovanih na nacionalnim TV stanicama. Tokom proleća 2020. godine, na portalu Ministarstva „Moja škola”, TV časovi su podržani odgovarajućim interaktivnim testovima znanja. Takođe su postojali TV časovi na jezicima osam manjina u Srbiji.

Škole su takođe morale pronaći alternativne načine školovanja, pa su počele koristiti sisteme za upravljanje učenjem (uglavnom Google učionica) i druge komunikacijske alate (poput Vibera), a ako učenici nisu imali pristup TV časovima ili LMS-u, škole su bile u obavezi da im obezbede štampane materijale. Čak su i završni ispiti za osmake organizovani onlajn. Predškolske ustanove bile su zatvorene samo tokom vanrednog stanja, kada su vaspitači roditeljima prosleđivali materijale i ideje za aktivnosti sa decom. Nakon što je vanredno stanje završeno, 7. maja 2020. godine, predškolske ustanove su nastavile sa radom na redovan način, uz obavezu primene intenzivnih preventivnih mera zaštite od virusa.

Postojale su mnoge inicijative međunarodnih organizacija kao što je UNICEF, nacionalnih i internacionalnih kompanija, poput Comtrade-a i Microsoft-a, da obezbede uređaje i internet kartice za učenike iz osetljivih grupa, kao i softver za nastavnike i učenike. U prvim mesecima pandemije organizovane su mnoge aktivnosti za podizanje kapaciteta, uglavnom usmerene na unapređenje digitalnih kompetencija nastavnika i unapređivanje sinhrono nastave.

Za školsku godinu 2020/21, bilo je predviđeno da učenici prvog ciklusa (1–4. razred) pohađaju nastavu u školi. Međutim, ako su razredi imali više od 15 učenika, morali su biti podeljeni u dve grupe. Na osnovu

stručnih uputstava za organizaciju i realizaciju obrazovno-vaspitnog rada u osnovnim i srednjim školama, Pedagoški kolegijum škola donosio je odluku o modelu rada koji će se primenjivati za učenike drugog ciklusa osnovnog obrazovanja i za srednjoškolce, uzimajući u obzir epidemiološku situaciju, kao i prostorne uslove u školi i želje roditelja. Stoga je u većini slučajeva obrazovanje starijih učenika bilo hibridno, odnosno kombinovano, što znači da je polovina učenika pohađala nastavu u školi, dok je druga polovina pohađala nastavu kod kuće, a grupe su se smenjivale na nedeljnom nivou. Časovi su skraćeni sa 45 na 30 minuta, a broj časova u višim razredima smanjen na maksimalno pet.

U školskoj godini 2021/22. uveden je složen model, tzv. model semafora. U slučaju niskog broja zaraženih osoba u opštini škole i visokog broja vakcinisanih osoba, i/ili niskog broja zaraženih učenika / školskog osoblja, časovi su se organizovali u školama na tipičan način. Kombinovani model se primenjivao u slučaju umerenog broja zaraženih osoba i/ili učenika / školskog osoblja. Učenici su se morali deliti u dve grupe ako su razredi imali više od 16 učenika. Jedna grupa je pohađala časove ponedeljkom, sredom i petkom, dok je druga grupa pohađala časove utorkom i četvrtkom, a sledeće nedelje je raspored bio obrnut. Časovi su trajali 45 minuta. Dok su kod kuće, učenici su mogli pratiti časove ako su ih nastavnici snimali ili gledati TV časove ili koristiti bilo koji drugi obrazovni materijal dostupan onlajn. Najzad, u slučaju vrlo nepovoljne epidemiološke situacije škole bi se zatvarale, a svi učenici bi prelazili na onlajn nastavu. To znači da su škole morale pažljivo pratiti epidemiološku situaciju među svojim učenicima i osobljem, obavestavati nadređene i donositi odluke zasnovane na podacima o modelu školovanja za svaku narednu nedelju.

Iako prekidanje školovanja usled društvene krize nije nepoznato u našoj sredini (sličnu situaciju imali smo 1999. godine, s potpunom obustavom nastave u periodu od marta do juna (Plut & Krnjaić, 2004), drastično izmenjeni uslovi života, i posebno školovanja dece i mladih, nametnuli su potrebu za praćenjem efekata takvih promena u obrazovnom procesu i praksama. U veoma kratkom periodu, u svetu i kod nas, sprovedene su brojne studije koje su se bavile iskustvima različitih učesnika obrazovnog procesa koje će biti prikazane na narednim stranama. Međutim, u našoj sredini i dalje nedostaju podaci o obrazovnim iskustvima i ishodima u grupi učenika sa teškoćama u učenju, za koje možemo očekivati da su posebno pogođeni izmenjenim načinom obrazovanja u vreme pandemije.

2.2.2. Metodologija pregleda literature na nacionalnom nivou

Pregled stanja obrazovanja tokom različitih faza COVID pandemije, barijera/izazova, ali i dobrih praksi, kao i opaženih efekata, sačinjen je na osnovu analize 14 velikih studija¹⁰, sprovedenih od strane relevantnih državnih institucija, udruženja i međunarodnih organizacija o reakciji obrazovnog sistema na pandemiju COVID-19 u Srbiji, ali i više od 30 naučnih istraživanja sprovedenih u Srbiji i objavljenih u periodu 2020–2023. godine. Pretraga literature vršena je preko SciIndeks-a (za naučne članke), a preko Google Scholar-a (za druge tipove publikacija), s tim da su korišćena i lična saznanja o određenim konferencijama na kojima su izlagani radovi o obrazovanju za vreme pandemije, pa su ciljano pregledane knjige rezimea.

Svaka od velikih studija imala je bar 1100 učesnika u uzorku. U tri studije roditelji su bili izvor informacija o svojoj deci (telefonsko istraživanje UNICEF-a i Ipsos-a rađeno u pet talasa tokom 2020. i 2021. godine). U jednoj studije, iniciranoj od strane Ministarstva prosvete na proleće 2020. godine, a podržanoj od strane UNICEF-a, predstavnici institucija (osnovnih i srednjih škola) izveštavali o celokupnoj instituciji, uključujući decu (UNICEF, 2020c). Dve studije sprovedene su od strane Zavoda za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja (ZVKOV, 2021a i b) sa zaposlenima u školi, učenicima i roditeljima osnovnih i srednjih škola koji su odgovarali na različita, a opet u nekim segmentima istovetna pitanja. Postojala je jedna studija (UNICEF, 2020e) koja je obuhvatala tri istraživanja sprovedena sa gotovo istim učesnicima, mladima od 15 do 19 godina u tri vremenska perioda (1738 mladih ispitano je aprila 2020, 1328 maja 2020. i 648 u periodu oktobar–novembar 2020. godine), pružajući time longitudinalne podatke.

Ograničenja rezultata i zaključaka prikazanih u ovim izveštajima proističu iz ograničenja analiziranih studija. Prvo, u nekim slučajevima pouzdanost podataka može biti upitna jer je jedan predstavnik institucije (ili tim predstavnika) morao da pruži brojeve koji se obično ne prikupljaju za statistiku škole, pa nije jasno kako su dobili potrebne informacije (na primer, koliko je dece dobilo alternativne oblike obrazovanja). Neka pitanja su obuhvatala informacije koje zahtevaju veoma dubok uvid u živote dece ili porodica (na primer, koliko je dece zaista gledalo

10 Reč je zapravo o osam globalnih studija, od kojih su dve radi praćenja trendova replirane u više vremenskih tačaka, odnosno talasa, primenom gotovo istovetne metodologije i pitanja.

TV časove, a ne samo prijavilo nastavnicima da su ih gledali). U gotovo nijednom izveštaju nema informacija o statističkoj značajnosti, pa bi prijavljene razlike (između grupa ili vremenskih perioda) trebalo tretirati sa oprezom. U nekim studijama uzorci su bili nesrazmerni, što znači da neke grupe ljudi (na primer, oni iz porodica sa niskim socioekonomskim statusom) nisu bili obuhvaćeni studijom, što može dovesti do pristrasnih zaključaka. U nekim studijama učesnici nisu pitani o svom trenutnom iskustvu, već su ih pitali da se prisete kako su se osećali i šta su radili neko vreme pre studije. Takvo oslanjanje na sećanje učesnika, koje bi moglo biti izmenjeno vremenom i novim iskustvima, može negativno uticati na pouzdanost rezultata.

Kada je reč o naučnim radovima pojedinačnih autora ili grupa autora, neke analizirane studije primenjivale su kvalitativnu metodologiju (npr. intervjuisanje nastavnika, kao u npr. Medar i Ratković, 2021, ili zadavanje nastavnicima da napišu priču/pismo, kao u Mičić i sar., 2021), dok je većina podrazumevala prikupljanje kvantitativnih podataka onlajn upitnicima na uzorcima nastavnika (npr. Dakić i Andevski, 2022), učenika (npr. Jovanović i Dimitrijević, 2023; Mojović i sar., 2022; Simić et al., 2022; Slijepčević i sar., 2022; Živković i Kljajić, 2021), roditelja (npr. Micić et al., 2022), studenata (npr. Arsenijević, 2021) ili na mešovitim uzorcima (npr. Pelemiš i Jovanović, 2021).

Većina naučnih istraživanja bila su manjeg obima (u nekima su uzorci bili manji i od 100), a najčešće su obavljena sa jednom grupom ispitanika, i to u jednoj vremenskoj tački. Korišćeni instrumenti često su bili ad hoc kreirani, bez provere psihometrijskih karakteristika. Neke studije su se oslanjale na sećanje učesnika budući da se tražilo da izveštavaju o periodu školovanja koji je već prošao. Za razliku od stranih studija gde su se mogli naći i primeri dobre prakse i više istraživanja koja se odnose na obrazovna iskustva dece sa teškoćama u učenju, u našem kontekstu takvih radova gotovo da nije ni bilo, pa nam saznanja o protektivnim faktorima i primerima dobre prakse nedostaju, što dodatno ističe važnost istraživanja koje će u nastavku monografije biti prikazano.

Iako su neke studije pokrivala mnoge teme, analizirani su samo rezultati koji se odnose na obrazovanje. Međutim, obrazovanje nije shvaćeno u uskom smislu, već su analizirana tri aspekta obrazovanja: pristup obrazovanju i jednakost, kvalitet obrazovanja (nastava i učenje) i dobrobit učenika. U fokusu su nam bili osnovno i srednje obrazovanje, tako da se zaključci o protektivnim i faktorima rizika i procenjenim efektima obrazovanja tokom pandemije koje ćemo na osnovu pregleda ovih studija izvesti odnose na decu uzrasta 7–18 godina.

2.2.3. Opšti faktori rizika i efekti obrazovanja tokom pandemije na učenike – nacionalna perspektiva

Dostupnost

Ministarstvo prosvete je zajedno sa UNICEF-om na samom početku pandemije sprovedo istraživanje sa 95% osnovnih i srednjih škola u Srbiji. U prvom mesecu pandemije (april–maj 2020. godine), kada su škole prešle na nastavu na daljinu, škole su izvestile da manje od jedan odsto učenika nije bio obuhvaćen redovnim osnovnim i srednjim obrazovanjem (UNICEF, 2020c). Kada su deca (1738 ispitanika) upitana o svom obrazovanju za isti vremenski period, brojevi su bili nešto drugačiji – 7% osnovnoškolskih učenika, 5% učenika srednjih stručnih škola i 2% srednjoškolskih učenika je prijavilo da nisu bili uključeni u učenje na daljinu (UNICEF, 2020e).

Kada su roditelji upitani o dostupnosti uređaja za nastavu na daljinu, utvrđeno je da 1,5% osnovnoškolske dece i 1% srednjoškolske dece nikada nije imalo uređaj na raspolaganju, dok je 14% osnovnoškolaca i 9% srednjoškolaca delilo uređaj s nekim drugim članom porodice (ZVKOV, 2021a, b). To znači da je gotovo svaki šesti osnovac i svaki deseti srednjoškolac bio sprečen da redovno prati onlajn obrazovanje. U istraživanju sa srednjoškolcima tokom leta 2021. godine (Unija srednjoškolaca Srbije, 2021) dobijeno je da 72% učenika ima tehničku opremu za učešće u onlajn nastavi i ne deli je sa ukućanima, dok 21% učenika poseduje, ali deli opremu sa ukućanima, a 5% ispitanika uopšte ne poseduje opremu za učešće u nastavi, što pokazuje da se situacija nije popravila za godinu dana.

Kada su učenici upitani o televizijskim časovima, utvrđen je sličan rezultat – 18% mladih uzrasta 15–19 godina nije imalo mogućnost da prati televizijske časove u aprilu 2020. godine, a oktobra 2020. godine 66% srednjoškolaca je izjavilo da ne prati TV nastavu (UNICEF, 2020e). U uzorku mladih (njih 1103) uzrasta 15–30 godina, 36% učesnika je izjavilo da nisu imali pristup obrazovanju koje je neophodno za njihov lični razvoj (Stojanović & Vukov, 2020).

Godinu dana nakon početka pandemije (april 2021. godine), 65% direktora osnovnih škola i 53% direktora srednjih škola tvrdilo je da njihove škole imaju jedinstvene sisteme za upravljanje učenjem (ZVKOV, 2021a, b). Skoro dve trećine direktora kako osnovnih tako i srednjih škola, kao i oko 40% nastavnika osnovnih i srednjih škola, složilo se da škola pruža tehničku infrastrukturu za svoje nastavnike (7% nastavnika u osnovnim

školama i 11% u srednjim školama je izjavilo da škola to uopšte ne nudi). Na osnovnom nivou, 33% nastavnika je tvrdilo da su im škole obezbedile uređaje koje mogu poneti kući ako je potrebno (22% je izjavilo da to uopšte nije bio slučaj); na nivou srednjih škola, 26% nastavnika je tvrdilo da su im obezbeđeni uređaji koje mogu poneti kući ako je potrebno (29% je tvrdilo da to uopšte nije bio slučaj). U skoro jednoj trećini osnovnih škola postojao je repozitorijum deljenih onlajn materijala, dok je to bio slučaj u oko 11% srednjih škola (ZVKOV, 2021a, b).

Kvalitet nastave i učenja

Ovde ćemo se hronološki osvrnuti na odlike nastave i učenja tokom pandemije, kao i kvalitet podrške koju su učenici dobijali, što od nastavnika, što od roditelja i vršnjaka. U istraživanju Saveza učitelja Srbije pod nazivom „Iskustva i stavovi zaposlenih u osnovni školama o realizaciji onlajn nastave”, sprovedenom 2020. godine sa 474 učitelja, dobijeno je da su svi sem troje ispitanika realizovali onlajn nastavu tokom pandemije, ali da njih 88% nikada pre pandemije nije imalo iskustvo sa realizacijom onlajn nastave. I istraživanje obavljeno sa predmetnim nastavnicima pokazalo je da se nastavnici ne osećaju spremno za nastavu na daljinu, s tim da su se mlađi nastavnici, muškarci i nastavnici društveno-humanističke grupacije predmeta osećali osposobljenije za realizaciju nastave na daljinu (Dakić i Andevski, 2022; Simić et al., 2021). I slabo razvijene digitalne kompetencije učenika i roditelja opažene su kao faktori rizika za učenje učenika (ZVKOV, 2020 a, b).

Kada je reč o tome kako je nastava za vreme pandemije izgledala, na početku pandemije (april i maj 2020. godine) dve trećine učenika (sa najvećim udelom osnovaca) izjavilo je da je mali broj nastavnika ili nijedan nastavnik organizovao predavanja/konsultacije u realnom vremenu (UNICEF, 2020e). I u drugom istraživanju sa mladima uzrasta 15–19 godina utvrđeno je da video-konferencije drži svega 3–7% nastavnika (UNICEF, 2020e). Četvrtina mladih je u aprilu 2020. godine imala stres prilikom pripremanja za nastavu na daljinu, a mesec dana kasnije oko 14% mladih je prijavilo poteškoće u organizaciji i pripremi za nastavu na daljinu (najveći broj je bio među osnovcima) (UNICEF, 2020e). U aprilu 2020. godine srednjoškolci su saopštavali da se u proseku 2–6 sati dnevno angažuju u aktivnostima učenja (s tim da je bilo 7% onih koji su zaokružili nula sati) (UNICEF, 2020e). U drugom istraživanju u istom periodu, ali kada su procene davali roditelji (najčešće majke), dobijeno je da učenici uzrasta 13–17 godina provode dnevno u proseku 4,1 sat učeći za školu (UNICEF, 2020d).

U aprilu i maju 2020. godine, 44% učenika osnovnih škola je izjavilo da su dobijali podršku od roditelja, a 24% – od drugih učenika, dok su se učenici srednjih škola uglavnom oslanjali na podršku svojih vršnjaka (UNICEF, 2020c). Kada su roditelji upitani o podršci u učenju, utvrđeno je da samo 1% roditelja dece uzrasta 7–12 godina i 22% roditelja dece uzrasta 13–17 godina tvrdi da nisu pomagali svojoj deci ni u prolećnom ni u jesenjem periodu 2020. godine. Roditelji (najčešće majke) dece od 7 do 12 godina u proseku su dva sata dnevno pomagale deci oko učenja, s tim da su se majke nižeg obrazovnog statusa u manjoj meri angažovale. Kada je reč o učenicima uzrasta 13–17 godina, roditelji su u proseku provodili 0,9 sati dnevno pomažući oko učenja (UNICEF, 2020d). Drugo istraživanje o angažovanju i pomoći roditelja obavljeno takođe tokom aprila i maja 2020. godine sa učenicima drugog ciklusa osnovnog obrazovanja (N=505) pokazalo je da je nivo uključivanja roditelja bio umeren, te da su oni više vršili nadzor nego što su direktno podržavali decu u učenju, s tim da su stepen nadzora i neposredne podrške višim ocenjivali učenici slabijeg školskog uspeha (Slijepčević i sar., 2022). I u drugom istraživanju sa srednjoškolcima ustanovljeno je da je njih oko 40% dobijalo podršku roditelja, pre svega u organizaciji vremena i motivisanju (Jošić, 2022). Ipak, znamo i da su se roditelji često uključivali kada je dete imalo problema sa praćenjem nastave na daljinu i kada je neki deo gradiva bio nejasan (Slijepčević i sar., 2022), što sve skupa upućuje na raznovrsnost uloga u vezi sa obrazovanjem koje su roditelji (a posebno majke) preuzimale u ovom periodu.

U oktobru 2020. godine, 15% srednjoškolaca koji su se tada obrazovali putem hibridnog modela obrazovanja izjavilo je da su nastavnici organizovali sveobuhvatni model nastave (slali materijale i organizovali časove u realnom vremenu) (UNICEF, 2020c). Prema rečima srednjoškolaca, Google Classroom je bio alat koji je najčešće korišćen (31,7%), zatim Viber (23,3%) i Zoom (20,9%) (Unija srednjoškolaca Srbije, 2021). Srednjoškolci su na pitanje koliko su im predavanja držala pažnju mahom odgovorili da im uopšte nisu držala pažnju (32,7%), dok je samo 11,9% reklo da su im predavanja u potpunosti držala pažnju. Više od polovine učenika (55,2%) srednjih stručnih škola tokom školske 2020/2021. godine nije imalo praksu (Unija srednjoškolaca Srbije, 2021). U oktobru i novembru 2020. godine, u vreme kombinovanog modela obrazovanja, 18% srednjoškolaca je prijavilo poteškoće u završavanju svih zadataka na vreme (UNICEF, 2020e), a prema drugoj studiji, 92% njih se osećalo opterećenije tokom kombinovane nastave u odnosu na redovne okolnosti (Forum beogradskih gimnazija, 2021).

Kao najveće prepreke u kvalitetnoj realizaciji nastave na daljinu učitelji su navodili: nedovoljnu tehničku opremljenost učenika i njihovu nedovoljnu digitalnu pismenost, otežano praćenje i vrednovanje učenika, nedostatak neposredne komunikacije i sniženu motivaciju učenika (Savez učitelja Srbije, 2020). U istraživanju sa nastavnicima (N=570) zaposlenim u osnovnim školama rađenom tokom 2020. godine, nastavnici su mahom davali prosečne ocene za stavke o tome da je nastava na daljinu efikasnija i ekonomičnija, ali su se uglavnom slagali sa tim da zahteva više vremena za pripremu, da se povratne informacije teže i sa izvesnim zakašnjenjem dobijaju (Cvijetić i sar., 2021). U jednom drugom istraživanju kao ključne mane nastave na daljinu nastavnici su navodili nemogućnost uvida u to šta je učenik samostalno uradio, a šta su mu roditelji uradili, nedostatak direktne komunikacije i nedovoljno povratnih informacija, kao i neadekvatne tehničke uslove i resurse (Cvijetić i sar., 2021). Slično tome, i istraživanje sprovedeno sa nastavnicima osnovnih škola iz Novog Sada i Kovina pokazalo je da nastavnici kao najveće teškoće opažaju komunikaciju i povratne informacije (Dakić i Andevski, 2022). Roditelji su ukazali na nejasne smernice za realizaciju nastave kao jednu od glavnih prepreka (ZVKOV, 2020a, b).

Najveći problemi koje su pak učenici prijavili bili su visoka očekivanja i zahtevi nastavnika (u 45% slučajeva; posebno u srednjim školama, u aprilu i maju 2020. godine). Tokom oktobra 2020. godine ovaj faktor je bio naveden kao prepreka od strane 51% srednjoškolaca (UNICEF, 2020e). U aprilu i maju 2020. godine, komunikacija sa nastavnicima je bila stresna i zbunjujuća za 24% učesnika (i osnovnoškolce i srednjoškolce), dok je u oktobru 2020. godine, u periodu kombinovane nastave, bila stresna i zbunjujuća za 34% srednjoškolaca (UNICEF, 2020e). U jednoj drugoj studiji rađenoj takođe krajem proleća 2020. godine sa 424 učenika srednjih škola sa teritorije jugoistočne Srbije (Jovanović i Dimitrijević, 2023), kao najveće barijere ocenjeni su varanja na testovima i ocenjivanje, potom administrativno-organizacione barijere, izazovi koji proizilaze iz sadržaja gradiva, zatim socioemocionalni problemi, tehnički uslovi i komunikacija i podrška, dok se sopstvene tehničke veštine opažaju kao najmanje prepreke za učenje na daljinu. Barijere su bile ocenjene kao manje od strane učenika koji ostvaruju bolji školski uspeh, a kao veće među učenicima koji ostvaruju slabiji uspeh. Za devojke je komunikacija predstavljala manju barijeru, ali su zato tehnički uslovi i veštine ocenjeni kao veće prepreke. Stariji učenici ocenjivali su socioemocionalne prepreke i prepreke u vezi sa gradivom kao veće (Jovanović i Dimitrijević, 2023).

Čak i na proleće 2021. i dalje je među učenicima jedna od glavnih barijera bilo nerazumevanje zahteva nastavnika i neprilagođenost zadata-

ka, uz slabo praćenje napredovanja i neadekvatno ocenjivanje nastavnika (Damnjanović et al., 2021; Živković i Kljajić, 2021; Nikolić, 2021; Stančić, 2021). Slično tome, i na leto 2021. srednjoškolci su najnegativnije procenjivali ocenjivanje i domaće zadatke, a i većina učenika je imala utisak da nastavnici nemaju razumevanje za njih (Unija srednjoškolaca Srbije, 2021). Interesantno je da su srednjoškolci nedostatak uživo komunikacije sa nastavnicima (26%) stavili ispred nedostatka uživo komunikacije sa drugarima, a kao veliki problem u onlajn nastavi, istakli su i preobimnost gradiva (22% učenika) (Unija srednjoškolaca Srbije 2021). I u istraživanju sa učenicima, roditeljima i nastavnicima krajem 2021. godine, utvrđeno je da i dalje ima mnogo izazova tehničke, organizacione, socijalne, psihološke i pedagoške prirode, te da je kvalitet obrazovanja niži nego u redovnim okolnostima (Kuzmanović, 2022). Kada je reč o participaciji učenika, istraživanje Unije srednjoškolaca Srbije na preko 1000 učenika (2021) pokazalo je da je desetak posto učenika bilo uključeno u donošenje odluka u vezi sa nastavom, i to najviše u vezi sa brojem ocenjivanja na dnevnom nivou i načinom ocenjivanja, daleko manje u vezi sa organizacijom nastave.

U istraživanju sa učenicima osnovne škole, roditeljima i nastavnicima u Vojvodini (Pelemiš i Jovanović, 2021) doprinos televizijske nastave je ocenjen prosečno (nešto je bolje ocenjen od strane nastavnika nego učenika i roditelja), dok kombinovanom nastavom uglavnom nisu bili zadovoljni (opet su takvu nastavu bolje ocenili nastavnici nego učenici i roditelji). U oktobru 2020. godine, 35% srednjoškolaca (posebno gimnazijalaca) izjavilo je da su onlajn časovi nižeg kvaliteta od školskih časova (UNICEF, 2020e). Većina nastavnika srednjih škola u Beogradu (73%) tvrdila je da nisu ostvarili sve što su planirali u školskoj 2019/20. godini (Forum beogradskih gimnazija, 2021). U narednoj školskoj godini, kada je bio na snazi kombinovani model, 88% nastavnika je osećalo preopterećenje; 76% njih je imalo utisak da učenici nisu ozbiljno shvatali svoje obaveze tokom hibridnog obrazovanja, a 87% je tvrdilo da su morali smanjiti kriterijume za ocenjivanje (Forum beogradskih gimnazija, 2021). Iako je veliki broj nastavnika bio srećan što su se konačno vratili u škole, u periodu kombinovane nastave i dalje se oko četvrtina njih osećala haotično, frustrirano i iscrpljeno (Forum beogradskih gimnazija, 2021).

Preporuke za unapređivanje nastave koje su ispitanici davali ticale su se uglavnom prilagođavanja zahteva nastavnika, posebno u srednjim školama, te unapređivanja rasporeda časova/aktivnosti i procesa razmene informacija, kao i obezbeđivanja više sinhronih časova u formi video-konferencija (UNICEF, 2020e). Sa smanjenjem opterećenosti učenika u periodu onlajn i kombinovane nastave složili su se i beogradski gimnazijalci, a na ovo su dodali i potrebu za organizovanjem provera znanja i dopunske

nastave onlajn. Nastavnici gimnazija su dodatno istakli značaj opremanja škola i obezbeđivanja elektronskog materijala za izvođenje nastave (Forum beogradskih gimnazija, 2021).

Efekti po akademske ishode

Istraživači su se uglavnom složili da su se efekti školovanja osnovaca i srednjoškolaca tokom pandemije mahom opazali na negativan način. Roditelji su prepoznali da su motivacija njihove dece i kvalitet učenja opali tokom pandemije (66% majki je ocenilo da su njihova deca manje motivisana, a 58% je izjavilo da deca lošije uče nego pre pandemije) (UNICEF, 2020d). I 51% mladih je imalo utisak da su manje naučili na onlajn časovima (u aprilu i maju 2020. godine) u poređenju sa redovnim časovima, bez obzira na vrstu škole. S druge strane, 14% učenika je verovalo da su naučili više (UNICEF, 2020e). Slično, skoro 50% mladih uzrasta 15–30 godina verovalo je da će onlajn obrazovanje negativno uticati na njihovo celokupno obrazovanje (Stojanović & Vukov, 2020). U istraživanju strategija učenja dobijeno je da srednjoškolci imaju slabiju koncentraciju, da slabije razumeju gradivo, da su manje angažovani i da se manje trude na onlajn časovima u odnosu na časove uživo (Damnjanović i sar., 2022). U drugom istraživanju sa preko 1000 mladih od 15–19 godina nalazi za period kombinovane nastave nisu bili jednoznačni – 26% ispitanika je tvrdilo da im je koncentracija slabija, a 26% da im se poboljšala (UNICEF, 2020e). U jednoj kvalitativnoj studiji sa učenicima, roditeljima i nastavnicima, dobijeno je da je učenicima motivacija za učenje opala (Kuzmanović, 2022).

U istraživanju Unije srednjoškolaca Srbije (2021) prosečna ocena učenika o tome koliko su učili tokom kombinovanog modela je 3,3 (na skali 1–5), dok je tokom onlajn modela prosečna ocena bila 2,7. Ocena koju su dali na stavki „Mislim da sam naučio dovoljno tokom nastave” bila je 2,53. U jednoj drugoj studiji (UNICEF, 2020e), kada su upitani o onome što su naučili, 59% srednjoškolaca je izjavilo da su manje naučili, dok je 14% verovalo da su naučili više u poređenju sa školskim časovima. Kada su učenici srednjih škola u Beogradu upitani o svom učenju, njih 72% je procenilo da će znanje na kraju školske godine biti lošije (Forum beogradskih gimnazija, 2021). Šezdeset odsto roditelja veruje da će obrazovanje na daljinu imati negativan uticaj na dalje obrazovanje njihove dece – čak 40% ispitanika je izvestilo da je nezadovoljno, a 49% da je delimično zadovoljno (Slijepčević i sar, 2022). I u istraživanjima rađenim 2021. godine potvrđuje se da učenici opažaju nastavu na daljinu kao manje delotvornu (Živković i Kljajić, 2021; Peleliš i Jovanović, 2021), kao i da su manje angažovani u onlajn nastavi nego u nastavi uživo (Simić et al., 2022).

Dobrobit i efekti po mentalno zdravlje

I efekti po mentalno zdravlje su bili nepovoljni. Za 17% dece pandemija je rezultirala pogoršanjem njihovog mentalnog stanja – kako su naveli njihovi roditelji najviše su pogođeni bili oni uzrasta od 13 do 17 godina, iz domaćinstava sa nižim prihodima, iz Beograda i drugih urbanih područja (UNICEF, 2020d). Dečja populacija je najčešće iskusila nervozu i razdražljivost, a tokom vremena se povećala i učestalost teškoća u koncentraciji (UNICEF, 2020d). Kada su mladi upitani, utvrđeni su slični rezultati – 16% je izjavilo da su se osećali ugroženo tokom vanrednog stanja (mart–april 2020. godine), a 14% je prijavilo pogoršano mentalno zdravlje tokom vanrednog stanja. Prevladajući osećaji tokom vanrednog stanja bili su briga za porodicu i prijatelje (57%), neizvesnost (51%), bespomoćnost (48%) i anksioznost (43%). Oko četvrtine mladih nije osećalo optimizam u vezi sa budućnošću, dok jedna trećina nije osećala opuštenost ili bliskost prema drugima u tom periodu (Stojanović i Vukov, 2020). I istraživanja sa roditeljima mlađe dece (3–11 godina) pokazala su da su deca češće bila nervozna, da su bili prisutni strahovi od izlaska napolje i kontakta sa drugima, kao i noćni strahovi, da su češće zapitkivala roditelje o virusu, a kod nekih su se pojavili i tikovi (Micić et al., 2022).

Istraživanje Unije srednjoškolaca Srbije (2021) pokazalo je da je 40% srednjoškolaca imalo problema sa mentalnim zdravljem, a od toga je samo 55% zatražilo pomoć. Srednjoškolci su najviše tražili pomoć drugova ili drugarica, zatim porodice i stručnih lica van škole. Zabrinjavajuća je činjenica da 34,5% srednjoškolaca ističe da je imalo probleme sa mentalnim zdravljem, prouzrokovane školskim obavezama. Čak i kad su se vratili u škole, srednjoškolci iz Beograda su se mnogo više osećali zbunjeno, iscrpljeno i frustrirano nego srećno što su napokon u školi, a i školsko sagorevanje je bilo izraženo (Forum beogradskih gimnazija, 2021; Jovčić & Simić, 2024). Kada su imali psihičke tegobe, oko 13% srednjoškolaca obraćalo se za podršku školskom osoblju (mahom razrednim starešinama, a ređe stručnim saradnicima) (Unija srednjoškolaca Srbije, 2021).

Istraživanja nastavnčkih reakcija na pandemiju i zatvaranje škola pokazala su da je na samom početku pandemije dominirao osećaj anksioznosti i brige, te da je nastavnicima smetalo što su im svakodnevne rutine bile onemogućene, dok se vremenom fokus pomerao ka profesionalnim brigama – ka nastavi i učenju, koje je pratio osećaj preopterećenosti (Beara et al., 2021; Mičić et al., 2021; Sekulić, 2021). U istraživanju mentalnog zdravlja nastavnika na samom početku vanrednog stanja utvrđeno je da je 27% nastavnika ispoljilo simptome umerenog do jakog stresa, a da se depresivnost javila u umerenoj ili velikoj meri kod 10% nastavnika, iako

ova prevalenca nije značajno veća nego ona dobijena u istraživanjima sa nastavnicima u Srbiji, pre pandemije (Popov i sar., 2021).

U istraživanju Ministarstva prosvete, uz podršku UNICEF-a procenjeno je da je otprilike 6% porodica dobilo psihosocijalnu podršku od osoblja osnovne škole. Procenjeno je da je otprilike četvrtina svih romskih porodica i porodica sa decom sa invaliditetom dobila takvu podršku (UNICEF, 2020b).

2.2.4. Specifični faktori rizika i efekti obrazovanja tokom pandemije na učenike sa teškoćama u učenju – nacionalna perspektiva

Ako se osvrnemo na decu iz osetljivih grupa koja pohađaju redovne škole, u istraživanju Ministarstva prosvete i UNICEF-a (2020) osoblje škola je izvestilo da 17% učenika romske nacionalnosti nije bilo uključeno u učenje na daljinu u osnovnim školama, a 9% nije bilo uključeno u srednjim školama. Pedagoški asistenti nisu pružali podršku za 32% romske dece u osnovnim školama koja su u redovnim okolnostima njihovi korisnici (UNICEF, 2020b). U istraživanju Unije srednjoškolaca Srbije skoro polovina (48,3%) srednjoškolaca koji su se izjasnili da pripadaju manjinskim grupama izjavilo je da ne poseduje potrebnu opremu za praćenje onlajn nastave, dok je to slučaj za manje od 2% učenika koji ne pripadaju manjinskim grupama. U školama za učenike sa invaliditetom procenjeno je da 7% nije bilo obuhvaćeno nastavom na daljinu (UNICEF, 2020b). Pristup onlajn obrazovanju u aprilu 2020. godine predstavljao je veći izazov za mlade uzrasta 15–30 godina koji žive u malim naseljima (sa manje od 10000 stanovnika) nego za njihove vršnjake iz većih naselja (Stojanović i Vukov, 2020).

I istraživanje rađeno sa nastavnicima ukazalo je na izazove primene IKT-a u radu sa decom koja zahtevaju dodatnu obrazovnu podršku (Medar i Ratković, 2021). Iako IKT omogućava prilagođavanje zahteva i tempa učenja mogućnostima učenika, sinhrono učenje je otežano i socijalizacija je ograničena, a od učenika se očekuje samostalnost u korišćenju tehnologija, koju oni, prema rečima nastavnika, često ne poseduju (Medar i Ratković, 2021). I u istraživanju sa učenicima, roditeljima i nastavnicima potvrđeno je da su glavne prepreke za učenike iz osetljivih grupa bile: neposredovanje digitalnih uređaja, slabo razvijene digitalne kompetencije učenika, nedovoljna kompetentnost članova porodice da pruže obrazovnu podršku deci i izostanak dodatne podrške deci od strane zaposlenih u školama (Kuzmanović, 2022). U jednom istraživanju većina nastavnika iznela je mišljenje da je postignuće učenika sa teškoćama u učenju bilo

slabije u vreme nastave na daljinu nego što bi bilo u uobičajenim uslovima rada (Medar i Ratković, 2021).

2.2.5. Opšti protektivni faktori i efekti obrazovanja tokom pandemije na učenike – nacionalna perspektiva

Istraživanja koja su ukazivala na pozitivne primere uključivanja učenika nije bilo, tako da o protektivnim faktorima koji se odnose na dostupnost obrazovanja u kontekstu Srbije ne možemo da izvestimo. Kada je reč o kvalitetu, prikazaćemo nekoliko studija koje su ukazale na dobre nastavne prakse i na prednosti učenja na daljinu iz ugla učenika, nastavnika i roditelja, kao i na sporadične primere pozitivnih efekata školovanja tokom pandemije. Istraživanja o protektivnim faktorima koji se specifično odnose na decu sa teškoćama u učenju takođe nisu pronađena.

Kvalitet nastave i učenja

U istraživanjima u Srbiji koja su se odnosila na osnovno i srednje obrazovanje retko su bile obrađivane nastavne aktivnosti kao primeri dobre prakse. Možemo izdvojiti istraživanje Saveza učitelja Srbije pod nazivom „Iskustva i stavovi zaposlenih u osnovnim školama o realizaciji onlajn nastave” sprovedeno 2020. godine, gde su se kao prednosti onlajn nastave najčešće navodili fleksibilna organizacija vremena, dostupnost sadržaja i materijala, brža komunikacija i protok informacija i veća mogućnost za individualizaciju nastave. Učenicima se u vezi sa obrazovanjem na daljinu dopalo fleksibilno raspoređivanje vremena i više slobodnog vremena (UNICEF, 2020c). Istraživanje sa srednjoškolcima (N=160) u tri vremenske tačke tokom prvog talasa pandemije pokazalo je da 85% učenika dobija podršku nastavnika (pre svega kroz dodatne materijale za učenje i audio predavanja), 7% od stručnih saradnika (u vezi sa učenjem, organizacijom vremena i problemima mentalnog zdravlja) i 90% od vršnjaka (pre svega u vezi sa korišćenjem uređaja i snalaženjem u onlajn okruženju) (Jošić, 2022).

Bilo je dosta istraživanja u vezi sa organizacijom rada nastavnika (i vaspitača) i stručnim usavršavanjem u vreme pandemije. Tako je praktičarima od velikog značaja bila ponuda brojnih linkova i mogućnosti korišćenja različitih platformi za komunikaciju sa decom i njihovim porodicama, a kao korisnom opažala se i podrška profesionalnom razvoju kroz horizontalne razmene, kao i onlajn seminare (Đorđević i Milinković, 2021). Kao dobra praksa pokazala se i organizacija raznovrsnih materijala u jasno tematski definisane foldere (npr. Saradnja sa porodiom, Inkluzija) u onlajn prostoru (na Dropbox-u), kojima su svi zaposleni u predškolskoj

ustanovi mogli pristupiti (Čolaković i sar., 2021). Slično tome, ono što je najviše pomoglo nastavnicima da se prilagode novonastalim okolnostima bili su besplatni onlajn resursi i primeri dobrih praksi, obrazovni televizijski programi i obuka o onlajn obrazovanju. No, i pored povećanja broja sati edukacije iz oblasti onlajn nastave, veliki broj nastavnika je iznosio stav da im je potrebna dodatna podrška i edukacija (Savez učitelja Srbije, 2020). Ipak, celokupno iskustvo sa onlajn nastavom i različitim vidovima profesionalne podrške dalo je pozitivne rezultate – u istraživanju rađenom dve godine nakon početka pandemije (N=324), utvrđeno je da su nastavnici značajno unapredili svoje digitalne kompetencije (Mičić & Vračar, 2022). I Cvijetić i saradnici (2021) utvrdili su da je kao najveća prednost nastave na daljinu iz ugla nastavnika upravo unapređenje digitalnih kompetencija kako nastavnika, tako i učenika.

Efekti po akademske ishode

U istraživanju sa 550 roditelja dece osnovnoškolskog uzrasta rađenom 2020. godine kao najveće prednosti nastave na daljinu roditelji su isticali unapređivanje digitalnih kompetencija kako nastavnika, tako i učenika, kao i mogućnost dece da uče svojim tempom i da gradivu pristupaju više puta, što je posebno značajno za učenike sa teškoćama u učenju (Cvijetić, 2020). I druga istraživanja ukazala su na unapređene kompetencije nastavnika i učenika, kao na jedan od pozitivnih efekata pandemije (npr. Kuzmanović, 2022; Mičić & Vračar, 2022; Unija Srednjoškolaca Srbije, 2021)

Učenici mahom veruju da će iskustvo školovanja tokom pandemije pozitivno uticati na digitalizaciju obrazovanja (Unija Srednjoškolaca Srbije, 2021). Skoro polovina osoblja škola veruje da će se onlajn obrazovanje integrisati u redovno obrazovanje i da će se češće koristiti čak i u redovnim okolnostima (ZUOV, 2020). Na osnovu primera dobrih praksi, neki autori veruju da će se veliki deo spontano nastalih inovacija pretočiti u sistemske i održive pedagoške inovacije (Vujsić Živković, 2021).

2.2.6. Specifični protektivni faktori i efekti obrazovanja tokom pandemije na učenike sa teškoćama u učenju – nacionalna perspektiva

Pregled literature nije ukazao ni na jednu naučnu publikaciju koja se odnosi specifično na primere dobre prakse školovanja učenika sa teškoćama u učenju u toku pandemije. Otuda će i doprinos istraživanja koje će biti prikazano u nastavku monografije biti veći.


SAŽETAK PREGLEDA LITERATURE

Po objavljivanju pandemije i zatvaranju škola više od polovine država sveta se opredelilo za onlajn nastavu, dok je manji procenat njih nastojao da obezbedi i onlajn i TV/radio nastavu. Time su se stvorili uslovi za digitalni jaz, posebno u siromašnijim zemljama i zemljama gde je nivo digitalne pismenosti stanovništva pre pandemije bio nizak. U zavisnosti od zemlje, udeo dece koja nisu bila obuhvaćena obrazovanjem kretao se od nekoliko procenata do čak dve trećine, a kada se posmatraju samo deca iz osetljivih društvenih grupa, taj procenat je još veći. Ima indikacija da oko 40% najsiromašnijih zemalja nije uspelo da podrži učenje učenika iz osetljivih grupa tokom pandemije. U Srbiji je procena da između jednog i sedam posto učenika nije bilo obuhvaćeno nastavom na daljinu. Ako se pogledaju podaci samo za učenike iz osetljivih grupa, oko 7% učenika koji pohađaju škole za učenike sa invaliditetom nije bilo obuhvaćeno nastavom na daljinu.

Osnovni faktori rizika, kako globalno, tako i u Srbiji, bili su nedovoljna digitalizacija i nedovoljno razvijene digitalne kompetencije i nastavnika, i učenika i roditelja. Tome treba dodati nepostojanje plana reagovanja u kriznim situacijama, kao i sistema za upravljanje učenjem (LMS), mali broj sinhronih časova, loše organizovane časove, nedovoljno interaktivne metode rada, izostanak jasnih instrukcija i fidbeka. Izostanak podrške roditelja takođe je opažen kao faktor rizika. I učenici, i nastavnici i roditelji su se osećali opterećenije i iscrpljenije nego u redovnim okolnostima, a uprkos trudu evidentan je bio gubitak znanja, posebno među mlađim učenicima. Jedino u zemljama gde je zatvaranje škola kraće trajalo, a koje su visoko digitalizovane i digitalno pismene, nije došlo do gubitka u znanju. U Srbiji se posebno istakao utisak učenika da su nastavnici imali previsoke zahteve. Za učenike sa teškoćama u učenju i smetnjama u razvoju odsustvo komunikacije sa nastavnicima i podrške vršnjaka bili su dodatni faktori rizika. Globalno gledano, došlo je do pada motivacije i angažovanja, a povećanja stopa anksioznosti i depresivnosti među učenicima, a učenici sa teškoćama su se dodatno osećali usamljeno.

Kada je reč o protektivnim faktorima i primerima dobre prakse, treba istaći ažurnost obrazovnog sistema da obezbedi dodatnu podršku u vidu uređaja, interneta, posebnih materijala za decu iz osetljivih grupa, te i dodatnih ljudskih resursa. Te inicijative su često podrazumevale saradnju sa privatnim sektorom i organizacijama civilnog društva. Kombinovanje sinhrono i asinhrono nastave, korišćenje raznovrsnih

materijala, LMS-a i interaktivnih metoda, kao i briga o dobrobiti učenika, pokazali su se značajnim. Za decu sa teškoćama u učenju posebno se dragoceni pokazalo postojanje jednoobraznih formata časova i zadataka i redovna saradnja škole i roditelja, kao i obezbeđivanje psihosocijalne podrške detetu, ali i čitavoj porodici. Značaj međupredmetnih kompetencija, celoživotnog učenja i mentalnog zdravlja, te pojačana svest o prioritizovanju učenika iz osetljivih grupa, istakli su se kao pozitivni ishodi pandemije.



III Prikaz empirijskog kvalitativnog istraživanja obrazovnih iskustava tokom pandemije učenika sa teškoćama u učenju

3.1. Kontekstualni i metodološki okvir

Usled bombardovanja Srbije od marta do juna 1999. godine postojalo je iskustvo prekidanja školovanja (Plut & Krnjaić, 2004) i iz tog perioda imamo određene podatke o faktorima rizika kao što su pedagoški neadekvatno ponašanje nastavnika i pasivizirajuće nastavne metode, preobimno gradivo, narušeni odnosi nastavnik – učenik i vršnjački odnosi, kao i opšte slabo vrednovanje obrazovanja u društvu (Plut i Krnjaić, 2004). No, od te 1999. godine uvedeno je inkluzivno obrazovanje i digitalizacija se istakla kao jedan od strateških prioriteta sistema obrazovanja, tako da je bilo važno proveriti faktore rizika i protektivne faktore u takvim okolnostima, kao i efekte obrazovanja na daljinu za vreme pandemije (ERE) na dobrobit učenika. Razvijenost digitalnih tehnologija omogućila je da se za vreme vanrednog stanja zbog pandemije COVID 19, odmah po zatvaranju škola, sprovedu brojna istraživanja sa učenicima, nastavnicima, pa i roditeljima, koja su i prikazana u prethodnom poglavlju. Nedostajalo je dublje razumevanje iskustva školovanja na daljinu, a posebno razumevanje perspektive učenika iz osetljivih grupa i njihovih roditelja/staratelja

(na dalje – *roditelja*), ali i triangulacija tih podataka sa perspektivom nastavnika, i to iz cele Srbije¹¹.

Kako bi odgovorio na tu potrebu, Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu sproveo je u periodu februar–jun 2022. godine, uz podršku Ministarstva prosvete Republike Srbije i kancelarije UNICEF-a u Beogradu, istraživanje pod nazivom „Efekti pandemije Kovid-19 na obrazovne procese i prakse u Republici Srbiji: Kvalitativna studija”. Istraživanje je osmišljeno u saradnji Instituta za psihologiju sa Institutom za društvena istraživanja u Zagrebu i Pedagoškim fakultetom Univerziteta u Ljubljani u okviru regionalnog projekta praćenja efekata pandemije na obrazovne prakse u Hrvatskoj, Sloveniji i Srbiji¹². U istraživanju je primenjena kvalitativna metodologija zato što se tragalo za dubljim razumevanjem iskustava različitih grupa učenika, ali i njihovih nastavnika i roditelja. Deo prikupljenih podataka iskorišćen je za pisanje izveštaja dostavljenog Ministarstvu prosvete Republike Srbije i UNICEF-u (Institut za psihologiju, 2022), a deo je iskorišćen za potrebe ove monografije. Iako je i izveštaj¹³ delom adresirao iskustva učenika sa teškoćama, u ovoj monografiji tim se podacima pristupilo temeljnije, primenjeni su raznovrsniji tipovi analiza, a i rezultati su stavljeni u širi naučni kontekst.

Učesnici u istraživanju na projektu

Na nivou celog projekta, odnosno istraživanja u Srbiji, polazeći od distribucije škola po regionima, definisan je uzorak osnovnih i srednjih škola, vodeći računa o proporcionalnoj zastupljenosti gimnazija i srednjih stručnih škola različitih profila. Broj škola u svakom regionu (region Beograda, region Vojvodine, Šumadija i zapadna Srbija i region južne i istočne Srbije) određen je na osnovu gustine naseljenosti i razvijenosti mreže škola u regionu. U okviru svakog regiona osnovne i srednje škole su odabrane tako da se zadovolji princip maksimalne varijacije (Patton, 2002), odnosno obezbedi što veća raznovrsnost škola s obzirom na veličinu mesta, tip srednjih škola, kao i socijalne i ekonomske odlike porodica učenika koji pohađaju školu. Konačan uzorak na nivou projekta činilo je 20 osnovnih i 17 srednjih škola (osam gimnazija i devet srednjih stručnih škola).

11 Jedino istraživanje sličnog tipa bilo je istraživanje koje je sprovedla Dobrinka Kuzmanović za Uzički centar za prava deteta 2021. godine, čiji su rezultati objavljeni 2022. godine.

12 Institut za društvena istraživanja u Zagrebu je inicirao projekat i postavio je konceptualni i metodološki okvir istraživanja, koji je prilagođen u svakoj pojedinačnoj zemlji, te i u Srbiji.

13 Izveštaj se može pronaći na sledećem linku: https://reff.f.bg.ac.rs/bitstream/handle/123456789/4546/bitstream_11218.pdf?sequence=2&isAllowed=y

U svakoj od ovih škola stručni saradnici su na osnovu detaljnih instrukcija istraživačkog tima odabrali učenike prvog i drugog ciklusa osnovne škole i završnih razreda srednjih škola iz opšte populacije za učešće u fokus grupnim diskusijama, kao i učenike iz osetljivih grupa i njihove roditelje i nastavnike (najčešće učitelje i razredne starešine) za učešće u polustrukturiranim intervjuima. Reč je o sagovornicima koji su bili voljni da učestvuju u istraživanju i relativno lako dostupni. Unutar grupe učenika iz osetljivih grupa fokus projekta bio je na sledećim učenicima:

- a) učenici za koje se primenjuju mere individualizacije, ili koji se obrazuju prema prilagođenom individualnom obrazovnom planu (na dalje – *IOP1*), ili učenici kojima je potrebna dodatna podrška u ovladavanju čitanjem, pisanjem, matematičkim operacijama, ili uspostavljanju konstruktivnih socijalnih odnosa – na dalje *učenici sa teškoćama u učenju*;
- b) učenici iz porodica niskog socijalnog i ekonomskog statusa (uz vođenje računa da uz to nemaju i neke teškoće u učenju);
- c) učenici koji na osnovu svojih izuzetnih sposobnosti u bar jednoj oblasti (predmetu) imaju potrebu za ubrzanim i obogaćenim načinom rada, odnosno učenici za koje je izrađen obogaćeni individualni obrazovni plan (*IOP3*) ili sa kojima bar jedan nastavnik radi po individualizovanom, obogaćenom programu (čak i ako to nije formalizovano kao *IOP3*).

Za svakog učenika za koga je dobijena pisana saglasnost¹⁴ roditelja za učešće u intervjuu, na individualni intervju su pozvani i jedan od roditelja, kao i učitelj ili odeljenski starešina. U malom broju slučajeva, roditelji ili nastavnici su bili sprečeni da učestvuju u intervjuu. Konačni uzorak obuhvatio je 91 trijadu (učenik–roditelj–nastavnik), odnosno 254 intervju sa učenicima, roditeljima i nastavnicima iz goreopisanih triju skupina.

Učesnici u istraživanju razmatrani u ovoj monografiji

Za potrebe ove monografije usredsredili smo se samo na podatke prikupljene od učenika sa teškoćama u učenju, njihovih roditelja i nastavnika. Reč je o ukupno 82 učesnika – 29 učenika, 27 roditelja (tačnije, 26 roditelja i jedna baka) i 26 zaposlenih u školi (25 nastavnika i jedan stručni saradnik) (videti Tabelu 1), odnosno 25 kompletnih trijada. Trijade potiču iz 25 škola, od kojih se dve nalaze u ruralnoj, a 23 u urbanoj sredini (videti Tabelu 1).

14 Za celokupno istraživanje u okviru projekta dobijena je saglasnost Etičke komisije Odeljenja za Psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu (#2022-007).

Tabela 1. Uzorak škola

	Osnovna škola	Gimnazija	Srednja stručna škola
Ruralna sredina	2	/	/
Grad manje ili srednje veličine	10	2	2
Veliki grad	5	1	3

Od 29 učenika, 15 (51,7%) je bilo ženskog, a 14 (48,3%) muškog pola (Tabela 2). Uzrast se kretao od 10 do 17 godina. Poteškoće sa kojima su se ispitani učenici suočavali su mahom otežana koncentracija, pamćenje i učenje usled nižih intelektualnih sposobnosti, disleksije i diskalkulije, poremećaja pažnje i pamćenja, ali i cerebralne paralize i autizma.

Kada je reč o roditeljima, 14 (51,9%) je bilo muškog, a 13 (48,1%) ženskog pola. Nastavnici su bili mahom ženskog pola (njih 17, odnosno 65,4%).

Tabela 2. Učesnici istraživanja

	Učenici		Roditelji	Nastavnici
	muški	ženski		
Prvi ciklus osnovnog obrazovanja	4	5	9	7
Drugi ciklus osnovnog obrazovanja	5	5	10	10
Srednja stručna škola	4	3	5	6
Gimnazija	1	2	3	3
<i>Ukupno</i>		29	27	26

Instrumenti za prikupljanje podataka

Vodič za svaki od intervjua (za učenike, roditelje i nastavnike) sadržao je nekoliko sekcija pitanja – o iskustvima školovanja tokom pandemije, sa posebnim osvrtom na različite modalitete školovanja¹⁵, percepciji efekata takvog školovanja na učenike, kao i o iskustvima porodičnog života i života van škole (slobodno vreme, odnosi sa vršnjacima) tokom različitih perioda pandemije. Vodiči za intervjue sa roditeljima i učeni-

15 Budući da su podaci prikupljeni 2022. godine, učenici su imali iskustva i sa TV nastavom i sa onlajn nastavom, te i sa dva modaliteta kombinovane nastave. Oni su retrospektivno opisivali utiske školovanja iz ovih različitih perioda.

ma produbljavali su temu uključenosti roditelja u učenje dece. Intervjui sa nastavnicima su na početku, pre razgovora o konkretnom učeniku, obuhvatili pitanja o uticaju pandemije na njihov lični i profesionalni život. U jednom segmentu intervjua nastavnici su pričali uopšteno o iskustvima dece sa teškoćama u učenju, a u narednom segmentu su govorili o konkretnom učeniku sa teškoćama, koji je takođe bio učesnik u istraživanju¹⁶.

Intervjui su bili polustrukturirani i trajali su između 20 i 90 minuta (sa učenicima uobičajeno nešto kraće, a sa odraslima – duže). Vodili su ihiskusni istraživači, psiholozi¹⁷. Potom su transkribovani *verbatim* i uneti u softver MAXQDA radi daljih analiza. Budući da su svi intervjui najvećim delom obuhvatali iste teme, svi oni su zajedno kodirani u jednom MAXQDA projektu.

Analiza podataka

Podatke smo analizirali primenom kvalitativne analize sadržaja, koja predstavlja jednu od često korišćenih kvalitativnih metoda za analizu i interpretiranje podataka i podrazumeva sistematičan način objašnjavanja, potom i kvantifikovanja fenomena (Schreier, 2012). Podacima smo mahom pristupili induktivno, težeći da obezbedimo da nalazi u najvećoj meri oslikavaju specifičnosti iskustava naših sagovornika u obrazovanju tokom pandemije, s tim da su organizovani tako da odgovore na glavna istraživačka pitanja – šta su faktori rizika i protektivni faktori, a šta efekti obrazovanja tokom pandemije.

Oslanjajući se na smernice koje daju autorke Elo i Kingas (Elo, & Kyngäs, 2008; Elo et al., 2014) za kvalitativnu analizu sadržaja, analiza podataka je obuhvatila tri faze, pri čemu je u svakoj fazi posebna pažnja posvećena obezbeđivanju verodostojnosti (engl. *trustworthiness*) podataka. *Faza pripreme* podrazumeva prikupljanje relevantnih podataka, osmišljavanje podataka i određivanje jedinice analize, što su u ovom slučaju bili delovi rečenica, a nekada i više rečenica koje su govorile o jedinstvenom koherentnom iskustvu ispitanika a našle su se u istom segmentu razgovora. Prvi korak u okviru ove faze je podrazumevao otvoreno kodiranje, odnosno individualno čitanje manjeg uzorka transkripata i beleženje zapažanja, utisaka, tema, kao i predloga kategorija. U drugoj fazi – *organizovanje*

16 Vodiči se mogu pronaći u izveštaju Instituta za psihologiju iz 2022. godine na sajtu: https://reff.f.bg.ac.rs/bitstream/handle/123456789/4546/bitstream_11218.pdf?sequence=2&isAllowed=y

17 Pored glavnog istraživačkog tima Instituta za psihologiju i Odeljenja za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, u vođenju intervjua učestvovali su i (abecednim redom): Blagica Zlatković, Dejana Mutavdžin, Hana Sejfović, Milica Tošić Radev i Sanja Tatić Janevski.

podataka, autorka monografije razvila je sistem kodiranja (kodna shema – videti opštu shemu dole). Kada se govorilo o negativnom iskustvu, odnosno nekoj odlici iskustva obrazovanja tokom pandemije koja se opažala kao prepreka učenju i razvoju, ti segmenti su označeni kao *faktori rizika*. Primeri dobre prakse, odnosno one odlike iskustava obrazovanja tokom pandemije koje su se opažale kao podsticajne za učenje i razvoj označene su kao *protektivni faktori*. Kada su ispitanici objašnjavali efekte pandemije na učenje i razvoj učenika, ti segmenti su označeni kao *efekti*, s tim da su oni mogli biti pozitivni, negativni ili neutralni (kad efekata nije bilo), o čemu će više biti reči prilikom prikaza rezultata istraživanja (*faza izveštavanja*). U ove prve dve faze, sem autorke monografije, učestvovalo je još tri istraživača i saradnika sa projekta¹⁸. Do konačne kodne sheme došla je autorka ove monografije nakon nekoliko iteracija, odnosno pregrupisanja potkategorija usled sličnosti pojedinih kategorija ili teškoća da se određeni segment teksta podvede pod samo jednu kategoriju. Svi intervjui, bez obzira da li je reč o učenicima, roditeljima ili nastavnicima, kodirani su uz pomoć iste sheme, s tim da se neke teme nisu javljale kod nekih grupa sagovornika, te je njihova učestalost bila nula.

Učenici		Nastavnici	Onlajn	Roditelji
Faktori rizika		TV	Onlajn	Kombinovana
Protektivni faktori				
Efekti	Pozitivni			
	Negativni			
	Bez efekata			

Shema 2. Unutrašnja logika opšte kodne sheme

Pored analiza učestalosti pojedinih kategorija (kako ukupnog broja pojavljivanja sadržaja koji pripada određenom kodu, tako i jedinstvenog pojavljivanja koda u intervjuu), analiziran je i odnos pojedinih kategorija (opcija Code Relations Browser) da bi se utvrdila veza između poje-

¹⁸ Reč je o (abecednim redom): Danijeli Petrović, Jovanu Mihojeviću i Ljiljani Plazinić.

nih faktora rizika i negativnih efekata, odnosno pojedinih protektivnih faktora i pozitivnih efekata. Ista analiza nam je omogućila da utvrdimo da li se za određen period nastave (TV, onlajn, kombinovana) vezuju određene teškoće ili dobre prakse, te i negativni ili pozitivni efekti po učenike sa teškoćama u učenju. Kada su poređeni uvidi učenika, roditelja i nastavnika, to je rađeno na nivou celih grupa, bez ulaženja u analize pojedinačnih trijada.

U svim fazama, iskustvo autorke u istraživanjima u inkluzivnom obrazovanju i u saradnji sa nastavnicima u Srbiji, refleksivnost, kao i redovne konsultacije u vezi sa pregrupisanjem određenih kategorija sa tzv. kritičkim prijateljima (Kember et al., 1997), kolegama koji su učestvovali na projektu, doprineli su verodostojnosti rezultata. Značajan faktor bila je, od početka u dizajn istraživanja ugrađena triangulacija (pogled na isti fenomen iz perspektive učenika, nastavnika i roditelja). Iako nije obezbeđena provera sa članovima (engl. *member check*, Elo et al., 2014), preliminarni rezultati su bili razmatrani sa predstavnicima Ministarstva prosvete i UNICEF-a. Prilikom izveštavanja vodilo se računa o prikazu dovoljnog broja citata, kao i o grafičkom prikazu odnosa pojedinih kategorija.

3.2. Rezultati

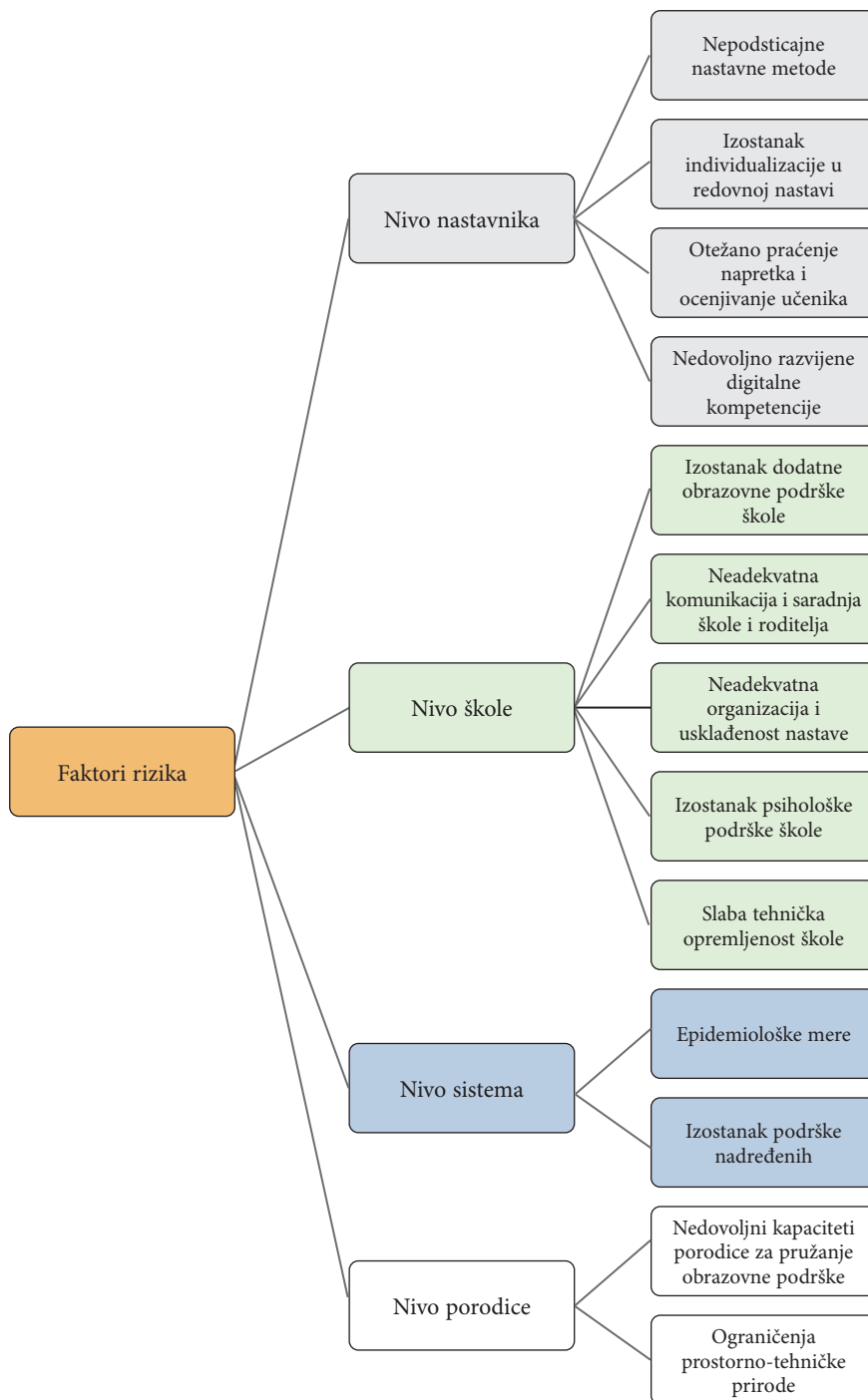
U nastavku će biti prikazani rezultati analize svih intervjuva, i to faktori rizika, protektivni faktori i opaženi efekti po učenike, praćeni tipičnim i ilustrativnim izjavama ispitanika. Gde frekvencije to budu dozvoljavale, daćemo poseban osvrt na efekte modaliteta nastave – TV nastave, onlajn nastave i kombinovanog modela (sa smenama na dnevnom i na nedeljnom nivou). Biće prikazana i analiza zastupljenosti kategorija spram grupa ispitanika, odnosno upoređićemo utiske učenika, roditelja i nastavnika. Poređenja po drugim karakteristikama ispitanika (npr. po polu ili mestu stanovanja) nisu prikazana jer je mali broj ispitanika iz pojedinih kategorija onemogućio pouzdane analize.

Iako je fokus ove monografije škola, te su fokus analiza i školski faktori koji predstavljaju snage ili slabosti, posebno u kriznim situacijama, nismo mogli da se ne osvrnemo i na određene faktore van škole koji su od značaja za učenje i razvoj dece (posebno dece sa teškoćama u učenju). Reč je o porodičnom i o vršnjačkom kontekstu, odnosno o faktorima rizika i protektivnim faktorima koji imaju veze sa porodicom i sa vršnjacima. Slično tome, pojedini efekti po učenike su prevazilazili temu škole i odnosili su se na porodicu, na vršnjake i na opšte raspoloženje, samopouzdanje i mentalno zdravlje. Nismo dubinski ulazili u analize tih faktora i efekata,

ali smo smatrali da je važno pomenuti ih jer nam omogućavaju da bolje razumemo i obrazovna iskustva i efekte po akademske ishode.

3.2.1. Faktori rizika

Identifikovano je 12 faktora rizika koji se mogu svrstati u četiri šire kategorije – faktore na nivou nastavnika, faktore na nivou škole, faktore na nivou obrazovnog sistema i faktore na nivou porodice (Shema 3 i Tabela 3). Faktori na nivou nastavnika su mahom psihosocijalne prirode, a faktori na nivou škole i sistema mogu se dalje podeliti na faktore tehničko-proceduralne i psihosocijalne prirode. Faktor rizika koji se odnosi na porodični kontekst je mešovite – i tehničko-materijalne i psihosocijalne prirode, s tim da on ni ne bi predstavljao prepreku da je škola obezbedila podršku sa svoje strane, tako da ga ne možemo posmatrati izolovano od konteksta škole. Neke kategorije je bilo teško podvesti pod jedan nivo, te ove podele po nivoima ne treba striktno shvatiti – na primer, komunikacija sa roditeljima je najčešće komunikacija nastavnik–roditelj, ali kako se često govorilo o većem broju nastavnika, posebno u slučaju učenika drugog ciklusa osnovne škole i srednjoškolaca, a nekada i o stručnim saradnicima u školi, ova tema je podvedena pod nivo škole. Takođe, treba imati u vidu da se neke kategorije u većoj meri odnose na period nastave na daljinu, a neke na period kombinovane nastave (faktor Epidemiološke mere odnosi se isključivo na kombinovani modalitet) – o čemu će biti više reči u posebnom odeljku.



Shema 3. Prikaz kategorija i potkategorija faktora rizika

Tabela 3. Učestalost segmenata, odnosno intervjuua (u zagradi) po grupama ispitanika koji su opisivali faktore rizika na nivou nastavnika, škole, sistema i porodice

Nivo	Faktori rizika	Učestalost segmenata (intervjuua) – učenici	Učestalost segmenata (intervjuua) – nastavnici	Učestalost segmenata (intervjuua) – roditelji	Učestalost segmenata (intervjuua) – ukupno
Individualni – Nastavnik	Nepodsticajne nastavne metode	15 (12)	2 (2)	24 (12)	41 (26)
	Izostanak individualizacije u redovnoj nastavi	10 (9)	11 (8)	1 (1)	22 (18)
	Otežano praćenje napretka i ocenjivanje učenika	3 (3)	6 (4)	9 (7)	18 (14)
	Nedovoljno razvijene digitalne kompetencije	1 (1)	3 (3)	0(0)	4 (4)
Školski	Izostanak dodatne obrazovne podrške škole	14 (10)	22 (14)	31 (20)	67 (44)
	Neadekvatna komunikacija i saradnja škole i roditelja	0 (0)	13 (9)	9 (7)	22 (16)
	Neadekvatna organizacija i usklađenost nastave	6 (2)	1 (1)	17 (10)	24 (13)
	Izostanak psihološke podrške škole	3 (3)	1 (1)	6 (5)	10 (9)
	Slaba tehnička opremljenost škole	1 (1)	1 (1)	1 (1)	3 (3)
Sistemski	Epidemiološke mere	5 (3)	2 (2)	6 (6)	13 (11)
	Izostanak podrške nadređenih	0 (0)	7 (6)	1 (1)	8 (7)
Porodični	Ograničenja prostorno-tehničke prirode	1 (1)	6 (5)	1 (1)	8 (7)
	Nedovoljno razvijene kompetencije za pomoć u učenju	0 (0)	3 (2)	0 (0)	3 (2)

Na nivou svih ispitanika, najfrekventniji faktori rizika odnosili su se na neadekvatnu dodatnu podršku i prilagođavanje, kao i na nepodsticajne

nastavne metode primenjivane u redovnoj nastavi. Tako je najfrekventniji faktor (Tabela 3) – **Izostanak dodatne obrazovne podrške** podrazumevao izostanak prilika da učenik ili roditelji zatraže pojašnjenja i dodatnu podršku mimo redovnih časova usled „zbijenog” rasporeda, odnosno organizacije nastave, ali i nastavnikove neosetljivosti za situaciju u kojoj se dete nalazilo i nedostupnosti za konsultacije. Uz to, većina ispitanika je navodila da se dopunska nastava nije održavala tokom pandemije, što su onda najčešće roditelji morali da kompenzuju svojim dodatnim radom sa decom. Neki od ilustrativnih primera su sledeći:

Mom detetu je upravo to problem, kada oni pošalju tu prezentaciju, njoj to ništa nije jasno. Ja bukvalno to moram kući da joj objasnim sve da bi ona to razumela, i da joj pokažem. Oni kažu kao, pa Maša nije dovoljno slušala. Međutim, nije u stvari to problem, jer ona dođe kući i ona kaže, oni su meni pokazali, a meni to nije jasno, Dok ja to njoj ne nacrtam, kako može to da se objasni crtežom, pokažem, ispričam i onda tek ona razume to. (Roditelj, drugi ciklus osnovne škole, mali grad)

Pošto je za potrebe istraživanja, smatram da treba bisi iskren, ja sa njim [učenikom sa teškoćama] skoro ništa posebno tokom pandemije nisam stigao da radim. (Nastavnik, drugi ciklus osnovne škole, veliki grad)

Često se dešavalo da ona ispredaje lekciju četrdeset pet minuta, a lekcija nam nije jasna, ali mi ne možemo da je pitamo jer ona odmah ima sledeći čas na Meet-u. (Učenik, drugi ciklus osnovne škole, veliki grad)

Ne samo da je izostajala dodatna podrška nakon časova, već je izostajala i individualizacija u okviru redovne nastave. Faktor **Izostanak individualizacije** u redovnoj nastavi podrazumevao je nizak kvalitet podrške učeniku sa teškoćama u učenju u okviru redovne nastave, bilo da se ona odvijala sinhrono ili asinhrono. Dakle, u velikom broju slučajeva nastavnici nisu pripremali posebne materijale za učenike sa teškoćama, prilagođene njihovim potrebama i mogućnostima, već su sa njima radili na identičan način kao i sa drugim učenicima, kako je jedna majka¹⁹ rekla: *Ako nastavnik i okači neki materijal (na Google Classroom), on okači za ceo razred, ne okače nešto posebno za njega. Nastavnici bi predavali lekciju, bez dodatnih pojašnjenja, ilustracija i materijala, što za decu sa teškoćama*

19 Iako smo nastojali da ravnomerno prikažemo perspektive i učenika i roditelja i nastavnika, učenički odgovori su često bili manje elaborisani, pa će se i njihovi citati u manjem broju naći u ilustraciji kategorija.

u učenju nije bilo dovoljno da bi razumeli gradivo. Uz to, nisu im davali drugačije rokove (npr. više vremena za obavljanje nekog zadatka), što je jedna majka opisala ovako: *Kad je bila onlajn nastava, ja sam sedela sa njim i ja sam sve pratila i nisam ga ostavljala ni sekundu samog da bi on to mogao sve da isprati, da bi uradio šta treba da uradi, jer na primer učiteljica kaže imate za ovo da uradite 15 minuta ili pola sata, a on ne može da stigne i onda ako se zakasni pet minuta, onda ona ne računa da je to urađeno.*

Izostanku dodatne podrške i individualizacije treba dodati to da su i aktivnosti i zadaci na redovnim časovima bili nedovoljno smisleni i relevantni, a (vremenski) zahtevni za sve učenike. Izuzetno čest faktor, posebno među učenicima, **Nepodsticajne nastavne metode** (Tabela 3), odnosi se upravo na primenu strategija podučavanja koje nisu podsticajne ni za jednog učenika, a posebno nisu efektivne kod učenika sa teškoćama u učenju. Naime, u periodu onlajn nastave (posebno na samom početku pandemije) sinhrona nastava je bila prava retkost, a nastavnici su uglavnom dostavljali materijale (prezentacije, sažetke ili instrukcije, neretko i za puko prepisivanje) koji učenicima (i iz redovne populacije, a posebno učenicima sa teškoćama u učenju) nisu bili dovoljni da bi razumeli gradivo. Nastavnici su mahom ostajali fokusirani na ispunjenje zadatog programa nastave i učenja, koristeći se metodama koje nisu bile u dovoljnoj meri prilagođene onlajn okruženju ili kombinovanom modalitetu rada u kome su časovi bili skraćeni. Tako su nastavnici pokušavali da isto gradivo pređu za kraće vreme, primenjivali su frontalni oblik rada i nisu stizali da novo gradivo objasne učenicima više puta i na različite načine, a interakcije među učenicima ili između učenika i nastavnika gotovo da nije ni bilo, kao što je opisano u sledećim primerima:

To je bilo neko prepisivanje do iznemoglosti. Iz svih predmeta im pošalju šta trebaju da prepisu i to je prepisivanje otprilike od tri, četiri stranice, a onda da odgovore na neka silna pitanja. Po meni to uopšte nije bilo adekvatno, mislim da je preobimno i bespotrebno. (Roditelj, drugi ciklus osnovne škole, veliki grad)

Oni za tih 30 minuta nisu stizali sve da odrade i nauče, sve su brzo prolazili. To je samo „Ajde, ajde, ajde”, da se odradi i ona nije stizala sve. (Roditelj, prvi ciklus osnovne škole, mali grad)

Ništa nam nije bilo jasno, a niko nije bio tu da nam objasni šta nije jasno, nego smo samo morali da prepisujemo (odnosi se na TV nastavu) (Učenik, drugi ciklus osnovne škole, veliki grad)

Mnogi odgovori roditelja i učenika ukazivali su i na veoma nisku motivaciju i opštu nezainteresovanost nastavnika da se prilagode novoj

situaciji, opisano rečima jednog oca učenika iz drugog ciklusa osnovne škole: *Mislim da im je ova pandemija došla kao idealan izgovor za nerad. Mislim, kako da kažem, „Mi radimo duple smene, mi ovo, mi ono“.* Mislim, to su priče za malu decu...Ništa u suštini nisu radili, ja to tako vidim. Sve ovo skupa znači da su učenici mahom bili prepušteni sebi (i eventualno drugim sistemima podrške izvan škole – detaljnije o tome u poglavlju o Protektivnim faktorima) da savladaju gradivo i pokažu šta su naučili.

Blisko povezan faktor sa prethodno navedenima je i **Neadekvatna organizacija nastave i neusklađenost načina rada više nastavnika** (Tabela 3). Naime, učenici su navodili da nisu imali jasne rasporede, da su tokom čitavog dana, a često i vikendom, dobijali informacije i zadatke od nastavnika, da su nastavnici koristili međusobno različite načine dostavljanja tih zadataka, a da su često rokovi za njihovo obavljanje bili prekratki, kao što je jedna majka gimnazijalca opisala: *Problem je bio da se nešto dobije na vreme, nastavnici su slali uveče za ujutru i to je veliki stres pravilo kod nje. To je najveći deo stresa, šaljem ti danas nešto za sutra ili te prepakujem... Rasporedi su se stalno vrteli, menjali, to je najveći problem bio.* Sve zajedno dovodilo je do toga da se učenici osećaju zbunjeno, haotično, pod pritiskom, da satima sede za kompjuterom i kao da se ceo dan bave školom ili pak da usled osećaja prevelike konfuzije odustanu od nastave i učenja. U periodima kada je nastava bila kombinovana neki su se žalili da su u istom danu imali i časove onlajn i odgovaranje u školi, što je za učenike bilo veoma naporno.

Ovim faktorima treba pridodati i nedovoljno intenzivnu i efektivnu, odnosno **neadekvatnu komunikaciju između roditelja i nastavnika**. Iako se roditelji mahom nisu eksplicitno žalili na komunikaciju, bilo je primetno da je ona izostajala ili bila ređa i formalnija nego u redovnim uslovima, što je jedna majka učenika iz drugog ciklusa osnovne škole opisala na sledeći način: *Pa pre pandemije bilo je bolje, zato što smo imali veću mogućnost da odemo da porazgovaramo sa nastavnicima. Mislim, više smo mogli da komuniciramo i da se dogovaramo. U pandemiji to već više nije bilo omogućeno. Drugačije je kada je to lično, a drugačije to putem, naravno, mejla ili bilo kog sistema.* Bilo je primera koji pokazuju da se komunikacija čak nije ni očekivala, kao da komunikacija sa roditeljima prevazilazi poslove nastavnika. Sa druge strane, u govoru nastavnika moglo se čuti da je podrška roditelja za učenje izostajala jer su *roditelji bili nezainteresovani ili po ceo dan zauzeti*, te da su oni bili prepreka u toj komunikaciji.

I prema odgovorima nastavnika, koji su ukazivali na njihovu neupućenost u to kako dete uči i napreduje, moglo se zaključiti da je komunikacija izostajala, kao u sledećem opisu jedne učiteljice: *Pa ne znam koliko su se snašli. Iskreno nemam pojma. Sve ono što je trebalo da se uradi na e-učionici, to je radila mama. Ili je radio stariji brat. Zapravo srednji taj brat koji se ra-*

zume u sve to. I njen lični pratilac bi otišao recimo jednom-dvaput nedeljno kod njih kući da joj nešto objasni. Da joj objasni šta da klikne na kompjuteru. No, oni imaju problem sa internetom. Nisam ni sigurna da li oni imaju i računar. (Nastavnik, prvi ciklus osnovne škole, mali grad)

Prepuštenost sebi i izostanak komunikacije između svih aktera otežao je i praćenje napredovanja učenika i evaluaciju učenika, te i objektivno i fer ocenjivanje. Svesni da su zahtevi od učenika previsoki, a podrška minimalna, neki nastavnici počeli su da spuštaju kriterijume, a neki su tolerisali prepisivanje, o čemu svedoči sledeći iskaz jedne majke učenika drugog ciklusa osnovne škole: *Prvo im je gledano kroz prste. Bilo je samo da se ispredaje, prošli smo tu lekciju. Dobro, može da dobije dvojku, nije bitno. Dobro dete, može i četvorka, petica, a da li on to znanje ima, nema o tome se uopšte ne vodi briga, što će im se kasnije odraziti kad budu srednja škola i dalje.*

Bilo je teško odrediti da li je roditelj ili privatni nastavnik podržao dete da samostalno uradi zadatak ili je uradio zadatak umesto njega. Prema rečima jednog roditelja srednjoškolca: *Više ja radim domaći nego on (smeh).* Bilo je nastavnika koji su objašnjavali kako im je nemogućnost da u realnom vremenu isprate da li učenici razumeju i uspešno rade zadatke otežala i inividualizaciju, odnosno da su po osećaju prilagođavali gradivo i zadatke, ali da nisu mogli da dobiju povratnu informaciju o tome da li je prilagođavanje bilo adekvatno osim ako im učenici/roditelji ne bi eksplicitno rekli, što je iskazano u narednom primeru jednog nastavnika: *To su deca za koju inače posebno organizujemo nastavu, to se menja iz dana u dan u odnosu na njihovo stanje. Kad ih nismo viđali i imali direktan kontakt sa njima, nismo mogli da prilagodimo svoje zadatke u skladu sa onim što dete razvija ili ne razvija.* No, ne treba prevideti da su izazovi sa ocenjivanjem velikim delom povezani sa odlikama onlajn nastave po sebi.

Neretko spominjan, posebno u govoru učenika sa teškoćama, bio je i faktor koji se ticao **epidemioloških mera**, koje su otežavale ne samo druženje već i praćenje nastave i učenje u periodu kombinovane nastave. U slučaju mera maski i distance, ispitanici su izjavljivali da su deci maske odvlačile pažnju i otežavale koncentraciju, da su im međusobno razumevanje činile težim, da im je naročito bila otežana aktivnost na časovima muzičke kulture i fizičkog vaspitanja. Učenici su opisivali kako su im maske i mere distanciranja ometale igru, druženje, grljenje i sve one društvene aktivnosti koje su im inače i najčešće bile izvor zadovoljstva u školi. Jedna učenica prvog ciklusa navedeno opisuje rečima: *Bila sam tužna zato što smo morali da nosimo maske i ne mogu da se družim sa svojim drugarima. I nisam mogla ništa da čujem učiteljicu ni da joj vidim facu jer svaki dan je nosila masku. I nije to baš onako kao bez maske, nije to toliko baš*

jasno kao što je bez maski. Jednostavno, ne možeš dobro da dišeš i onda se zadišeš i ne možeš baš toliko dobro da se koncentrišeš.

Roditelji su mahom spominjali i detetovu potrebu za psihološkom podrškom – za ohrabrenjem, motivisanjem, ali i razgovorom zbog lošeg raspoloženja, depresivnosti, ali i **izostanak psihološke podrške škole**. U nekoliko slučajeva i učenici su pominjali kako su bili tužni jer su izgubili blisku osobu, ali kako nemaju sa kim da pričaju o tome – oni se nisu žalili na izostanak psihološke podrške škole, ali su konstatovali da im je bilo teško, a da nisu želeli ili mogli da se obrate nikome (pa ni nekome od zaposlenih iz škole). I ovde je dosta odgovora učenika, a posebno roditelja, ukazivalo na izostanak očekivanja da im škola uopšte može pružiti psihološku podršku. Neke od ilustrativnih izjava date su u nastavku:

Pa imala je potrebu, ali mi to nismo radili u školi, nego to sam morala, nažalost, da radim privatno, jer od škole je dobijala ništa. Tako da mi sve radimo privatno. (Roditelj, drugi ciklus osnovne škole, veliki grad)

Znam da ćete misliti svašta, ali ja nekad uzmem i pričam sa zekom. Pustim ga i on se penje po meni i pitam ga neka pitanja kao da može da mi odgovori, ali nemam ni u kog drugog poverenja, jer znam da je to životinja, ne zna da priča i onda neće nikom reći i onda malo mi bude lakše. (Učenik, prvi ciklus osnovne škole, mali grad)

Ono što je narušavalo kvalitet nastave bili su **tehnička neopremljenost škole i nedovoljno razvijene digitalne kompetencije nastavnika**. Učesnici su govorili o neadekvatnosti opreme u školi, te nemogućnosti da dobro čuju nastavnika koji predaje u hibridnom modalitetu ili da vide šta je napisano na tabli, kako je opisao jedan učenik drugog ciklusa osnovne škole iz velikog grada: *Bilo je da nam crtaju nešto preko table, ali nismo videli ništa, tako da su nam slali materijale. Bila je mnogo slaba kamera i onda je to bilo udaljeno i nisu imali gde da stave. Bilo je mutno. Slično tome, jedna nastavnica osnovne škole, takođe iz velikog grada (gde bi se očekivala bolja opremljenost) govorila je: *Naravno da me nervira kad nema papira, ne radi kopir-aparat, ne mogu da odštampam, pa moram kod kuće. Moj štampač ostavlja ovako tri fleke, mene to nervira, kako bih rekla, mi sad treba da držimo jednoj grupi čas i da uključimo onaj Google Meet, a ja trebam da koristim svoj mobilni, pa ne mogu da koristim baš svoj mobilni za sve, kako bih rekla, pa škola treba da omogući. Uđem u učionicu, sad nemam svoj kabinet, to mi je stresno, menjam stalno učionice. Ne radi kompjuter, ne radi zvučnik, ja nemam, dala mi je jedna mama neki bluetooth zvučnik, on jadan ne može da postigne da pustim đacima cd, mene to nervira.**

Neki nastavnici i učenici su eksplicitno govorili kako (posebno na početku pandemije) nisu bili *tehnički osposobljeni*, te da nastavnici nisu mogli da se snađu oko realizacije nastave (Tabela 3), kao u sledećem primeru učenika drugog ciklusa osnovne škole iz velikog grada: *Nastavnici neki nisu mogli da predaju jer nisu razumeli kako da upale računar, to je jer ne koriste tehnologiju na času.*

Nekoliko nastavnika ukazivalo je na **izostanak moralne i profesionalne podrške od strane nadređenih**. Tako su oni, baš kao i učenici, imali osećaj da su *prepušteni sami sebi*, te da ne dobijaju dovoljno jasne smernice (ili da smernice nisu adekvatne i realistične), niti profesionalnu i psihološku podršku. To su obrazlagali u kontekstu nižeg statusa profesije nastavnika u društvu i njihovog niskog stepena autonomije u delanju, a velikih zahteva koje različiti akteri pred njih stavljaju:

Meni je oko tih tehničkih stvari pomogla ćerka koja je na ETF-u. A za nastavu, za IOP, ja tu stvarno ne vidim da nam je iko išta pomogao. Znači, bukvalno smo bili prepušteni samima sebi i u normalnim uslovima i u uslovima pandemije. (Nastavnik, drugi ciklus osnovne škole, mali grad)

Da zaključim da sam videla u stvari neorganizovanost ljudi koji treba da nas organizuju. Ogolelo mi se to. A izgubila sam svaku nadu da će u skorije vreme da se to popravi. (Nastavnik, prvi ciklus osnovne škole, mali grad)

Na kraju, treba se osvrnuti i na faktor rizika na nivou porodice (Tabela 3) – **nedovoljni kapaciteti porodice za obrazovnu podršku**. Prvi potfaktor – **nepovoljni materijalno-tehnički uslovi za učenje kod kuće** odnosi se na slab internet, neposredovanje uređaja za praćenje nastave, mali životni prostor i buku, često prisutne u siromašnijim i mnogočlanim (ili višegeneracijskim) porodicama, kao u slučaju učenice osnovne škole iz seoske sredine koju je opisivao nastavnik: *Oni se jako muče finansijski i trude se da se ne vidi da je Nevena²⁰ materijalno ugrožena. Ali oni nemaju za laptop. Oni su zainteresovani, uvek dođu kad ih pozovem, ali oni ne mogu da joj pruže obrazovanje dodatno kod kuće.*

Drugi potfaktor odnosi se na **nedovoljno razvijene kompetencije roditelja** da pomognu pri učenju, što je najčešće posledica nižeg nivoa obrazovanja samih roditelja. U jednom slučaju, opisanom u nastavku, a prema rečima nastavnika, ne samo da roditelji nisu u mogućnosti i ne umeju da pomognu detetu oko učenja već ni članovi šire porodice nemaju dovoljno obrazovnog kapitala: *Majka ih je ostavila, a otac je trenutno na poslu, radi*

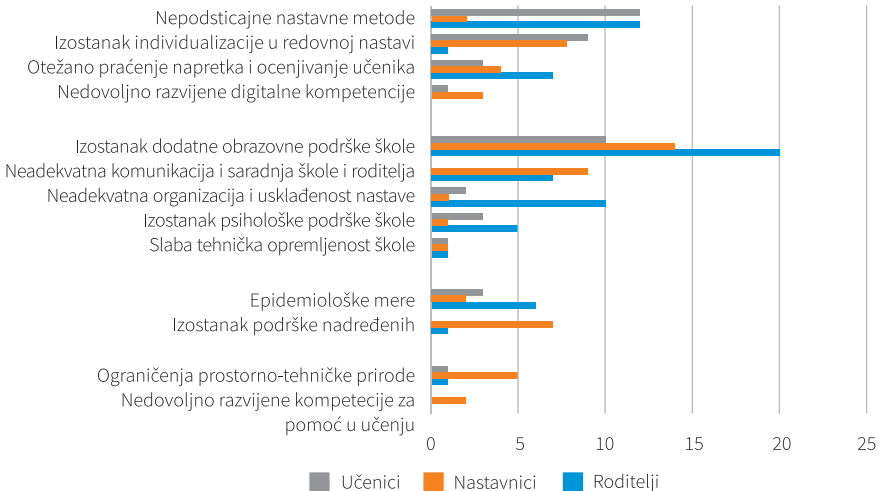
20 Sva imena prikazana u knjizi su izmenjena u odnosu na stvarna radi očuvanja anonimnosti.

u Nemačkoj. I baka vodi računa o njoj i njenoj sestri i baš je žena jako posvećena i divna, ali nema ona ni vremena, ni znanja da je kontroliše oko učenja, da joj nešto objasni...

3.2.1.1. Analize faktora rizika – poređenje grupa ispitanika

Poređenjem **tri grupe ispitanika** primećuju se izvesne razlike (Grafikon 1). Među učenicima se najčešće pominjani faktor rizika ticao nepodsticajnih nastavnih metoda (12 od 29 intervjua), a slede izostanak dodatne obrazovne podrške i izostanak individualizacije u redovnoj nastavi. Roditelji daleko češće svedoče o izostanku dodatne obrazovne podrške nego nastavnici i učenici – čak je 20 od 27 roditelja barem jednom u razgovoru navelo ovu temu, verovatno jer su oni upravo najviše trpeli zbog odsustva te podrške i bili u obavezi da dodatno pomažu svom detetu. Roditeljima su smetale nepodsticajne nastavne metode, kao i neadekvatna organizacija nastave. Iako nastavnici ređe pominju temu dodatne obrazovne podrške, ona je od svih faktora rizika i kod njih najčešće navođena (u 14 od 26 intervjua). No, ono što je nastavnicima smetalo u većoj meri nego ostalim ispitanicima jeste neadekvatna komunikacija sa roditeljima.

Očekivano, neke teme su izostale u narativima određenih ispitanika – tako se učenici i roditelji nisu osvrtnali na roditeljsku podršku u učenju, a učenici nisu imali uvida u to da su komunikacija škole i roditelja, kao i podrška nadređenih nastavnicima, važne teme, dok roditelji nisu digitalne kompetencije nastavnika smatrali preprekom.



Grafikon 1. Učestalost faktora rizika na nivou nastavnika, škole, sistema i porodice kod tri grupe ispitanika – broj intervjua u kojima se pojavila kategorija

SAŽETAK REZULTATA O FAKTORIMA RIZIKA

Analiza odgovora učenika sa teškoćama u učenju, njihovih roditelja i nastavnika pokazala je da se najveći broj faktora rizika nalazi na nivou škole i nastavnika i da tu prednjače: primena nedovoljno prilagođenih i stimulativnih nastavnih metoda (npr. zadavanje zadatka da se prepíše tekst) za sve učenike, a potom i izostanak individualizacije na redovnim časovima i organizovane dodatne obrazovne podrške učenicima sa teškoćama u učenju mimo redovne nastave. Bilo je i izazova u praćenju napretka učenika i ocenjivanju koji su se često rešavali smanjivanjem kriterijuma. Tome treba dodati haotičan raspored i neusklađenost rada različitih nastavnika i odsustvo komunikacije između škole i roditelja, pa i izostanak psihološke podrške porodicama i deci. Faktori rizika na nivou porodice, a posebno nedovoljno razvijene kompetencije roditelja za pomoć u učenju, nisu se pokazali značajnim kod srednjoškolske populacije, verovatno zato što na tom nivou obrazovanja roditelji i inače ne pomažu svojoj deci pri učenju. Činjenica da neka od tri grupe ispitanika nema uvid u pojedine od ovih faktora rizika ukazuje nam na važnost ispitivanja iskustava svih aktera, te i relevantnost ovog istraživanja.

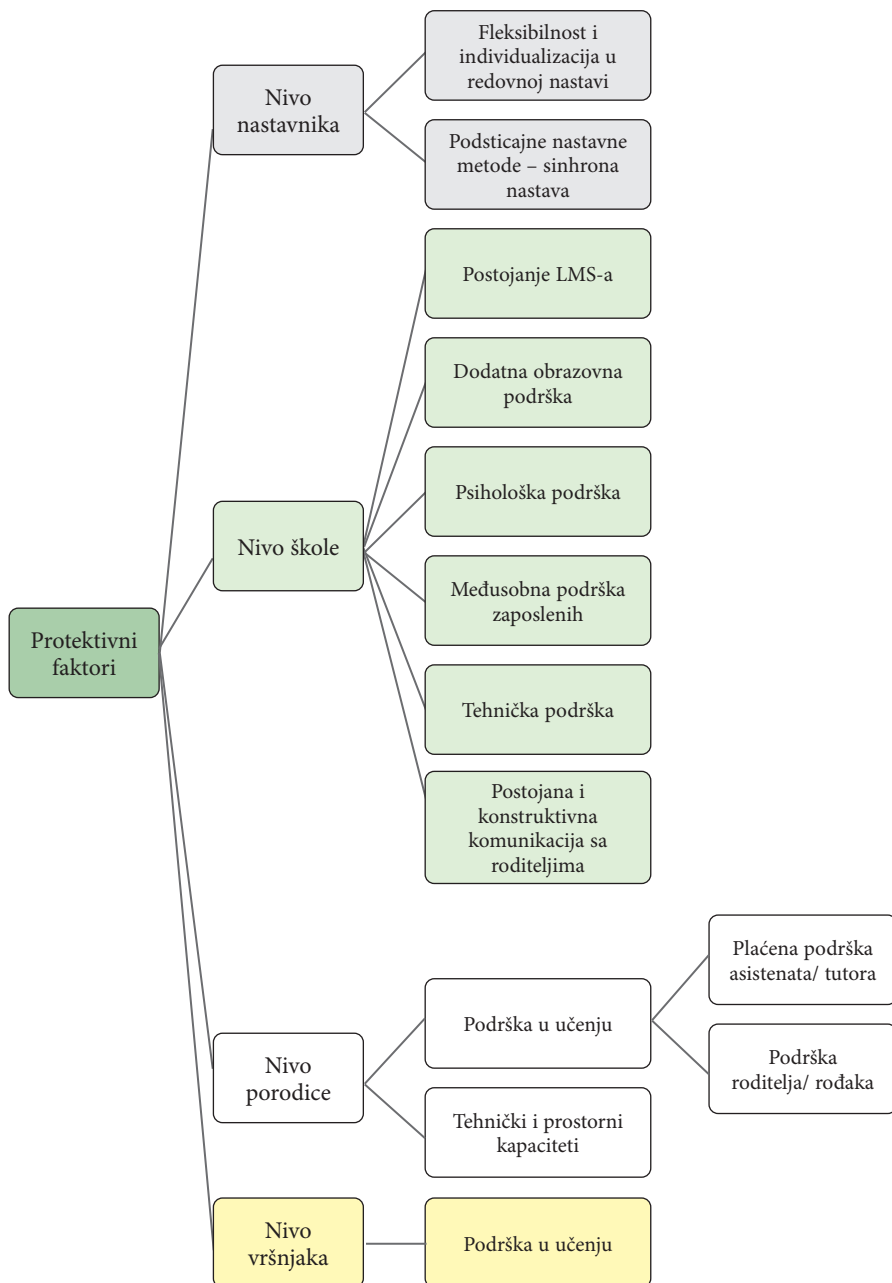
3.2.2. Protektivni faktori

Za razliku od faktora rizika koji su mahom bili vezani za školski, obrazovni kontekst²¹, među faktorima koji mogu olakšati učenje i razvoj učenika sa teškoćama u učenju u kriznim situacijama izdvojila su se i dva faktora na nivou porodice, kao i jedan faktor na nivou vršnjačke grupe (videti Shemu 4 i Tabelu 4, gde su faktori poređani po učestalosti – na vrhu najfrekventniji, a na dnu – najmanje frekventni). Na nivou sistema nije opažen nijedan protektivni faktor.

Kao što će se iz opisa u daljem tekstu videti, protektivni faktori su pre svega druga strana novčića, odnosno antipod faktorima rizika. Određeni elementi školskog funkcionisanja i odnosa različitih aktera u obrazovanju, dakle, imaju potencijal da budu faktori rizika ali i protektivni faktori. Tako, kada dodatna obrazovna podrška učenicima sa teškoćama u učenju izostane, to značajno remeti učenje i napredak ove dece, ali ako se školski kolektiv potruži da obezbedi podršku – napredak učenika sa teškoćama u učenju dramatično raste. Ako je nastava haotično organizovana i nastavnici nisu usaglašeni u pogledu izvođenja nastave, to je faktor rizika, ali ako svi koriste isti sistem za upravljanje učenjem, reč je o protektivnom faktoru.

Treba još napomenuti da je najčešći slučaj bio da su sagovornici iz jedne škole imali sličan tip iskustva – na primer, dobru komunikaciju i dodatnu obrazovnu podršku ili pak neadekvatnu komunikaciju i nedovoljno dodatne podrške, ali je bilo slučajeva da unutar iste škole, govoreći o istom detetu, imamo primere određenih karakteristika nastave i kao protektivnih (npr. podsticajne nastavne metode) i kao faktora rizika (npr. nepodsticajne nastavne metode), u zavisnosti o tome o kom se nastavniku predmetne nastave govorilo.

21 Treba imati u vidu da je faktor Komunikacija i saradnja škole i roditelja podrazumevao dvosmernu vezu, odnosno da je u nekim slučajevima neadekvatna komunikacija poticala od roditelja, tako da uslovno možemo reći da ovaj faktor rizika delom „pri-pada” i porodičnom kontekstu.



Shema 4. Prikaz kategorija i potkategorija protektivnih faktora

Tabela 4. Učestalost segmenata, odnosno intervjuja (u zagradi) po grupama ispitanika koji su opisivali protektivne faktore na nivou nastavnika, škole, porodice i vršnjaka

Nivo	Protektivni faktori	Učestalost segmenata (intervjuja) – učenici	Učestalost segmenata (intervjuja) – nastavnici	Učestalost segmenata (intervjuja) – roditelji	Učestalost segmenata (intervjuja) – ukupno
Nastavnički	Fleksibilnost i individualizacija u redovnoj nastavi	11 (7)	38 (21)	11 (7)	60 (35)
	Podsticajne nastavne metode – sinhrona nastava	12 (7)	3 (3)	2 (2)	17 (12)
Školski	Dodatna obrazovna podrška	24 (16)	16 (11)	11 (7)	51 (34)
	Psihološka podrška	6 (6)	4 (3)	9 (7)	19 (16)
	Međusobna podrška zaposlenih	0 (0)	30 (19)	0 (0)	30 (19)
	Postojanje LMS-a	4 (3)	3 (3)	2 (2)	9 (8)
	Tehnička podrška	0 (0)	7 (5)	0 (0)	7 (5)
	Postojana i konstruktivna komunikacija sa roditeljima	1 (1)	21 (14)	24 (14)	46 (29)
Porodični	Plaćena podrška asistenata/tutora	2 (2)	3 (2)	3 (2)	7 (6)
	Podrška roditelja/rođaka u učenju	12 (8)	19 (13)	27 (20)	58 (41)
	Tehnički i prostorni kapaciteti	6 (4)	2 (2)	9 (9)	17 (15)
Vršnjački	Podrška u učenju	6 (5)	1 (1)	3 (3)	10 (9)

Najfrekventniji protektivni faktor (Tabela 4) bio je **Fleksibilnost i individualizacija u redovnoj nastavi**, odnosno nastavnikova spremnost da „oslušne” dete i sposobnost da pronađe kreativna rešenja, prilagodi ma-

terijal, zadatke i zahteve učenikovim mogućnostima i potrebama. Dakle, nastavnici su za potrebe redovne nastave pripremali prilagođene materijale (sažetke, kvizove, audio ili video lekcije) za decu sa teškoćama, neki su te materijale štampali i dostavljali ako deca nisu mogla da prate nastavu onlajn, kao što se može videti iz sledećeg primera jedne nastavnice predmetne nastave iz osnovne škole: *Primetila sam da im prija to što manje pišu. Imala sam nekoliko tih učenika, gde sam primetila da im više prija ovaj način rada, da im pošaljem audio snimak da slušaju, bilo im je lakše.* Davali su im posebne zadatke i produžavali rokove za njihovu predaju, kao u sledećem primeru jednog razrednog starešine iz osnovne škole: *Inače nastavnici prilagođavaju njoj program i daju joj zadatke koji su za nju napravljeni. Ali vrlo često, pošto Jovani treba mnogo više vremena, taj jedan školski čas nije Jovanino vreme. Njoj treba 2 školska časa recimo ili 3. I ova-ko, sad kada je dobila zadatak i neograničeno vreme, ona je uspevala da odgovori na zadatak.*

Nastavnici su često isticali da su sve to mere koje su oni inače sprovodili sa decom koja se školuju po IOP-u 1 ili 2, samo što je sada nastava bila na daljinu. Nekoliko ispitanika je objašnjavalo da je period kombinovane nastave, kada su učenici bili podeljeni u grupe, odgovarao za rad sa učenicima sa teškoćama jer su nastavnici mogli više da im se posvete nego kada je celo odeljenje na okupu, bilo je manje disciplinskih poteškoća, a i deca sa teškoćama u učenju su se osećala slobodnije da se aktivnije uključe.

Sledeći po učestalosti na nivou nastavnika i škole, a posebno među učenicima, bio je faktor **Obezbeđivanje dodatne obrazovne podrške**, bilo kroz formalizovanu dopunsku nastavu, bilo kroz neformalnije oblike podrške jedan na jedan, mimo redovne nastave za svu decu. Dakle, i u slučaju prethodnog i u slučaju ovog faktora, podrška je bila targetirana, usmerena specifično na konkretno dete sa teškoćama, samo je razlika bila u tome da li je podrška pružana tokom redovne nastave, kada su tu bila i druga deca, ili je vršena mimo redovne nastave, kroz dopunsku ili nastavu jedan-na-jedan sa nastavnikom, a nekad i defektologom zaposlenim u školi (uživo ili putem telefonskih/video poziva). Neki od ilustrativnih primera su:

Ako mi nešto baš nije bilo jasno, oni su slali poruke i ako meni i dalje nije bilo jasno, onda bismo se dogovarali za čas da imamo preko Zoom-a i onda bi stvarno objasnili sve. (Učenik, srednja stručna škola, veliki grad)

Slala sam mu dodatni materijal, tražila sam i za druge predmete koje ne predajem. Skoro svaki dan smo se čuli telefonom, ili sa njim ili sa mamom. On je nekako više voleo kad se čujem sa njim, pa se nas dvoje raspričamo šta je radio tog dana. (Nastavnik, srednja stručna škola, mali grad)

Matematika je bila individualizacija takođe. Stručni predmet, pošto će to raditi na maturi, sad je tu problem, on to treba da savlada. On sad dolazi u školu, napravili smo kombinaciju da on dolazi na određene časove, tu smo opet izašli u susret, jer on i dalje kao ne dolazi u školu, ali smo mi individualnu nastavu, profesori rade 1 na 1 sa njim, i to koriste svoje vreme da rade dodatno sa njim, da bi ga pripremili. Jer struka ne može da se objasni na Google učionici. (Nastavnik, srednja stručna škola, veliki grad)

I u slučaju individualizacije u okviru redovne nastave i u slučaju dodatne podrške mimo redovne nastave važnim protektivnim faktorom se pokazala **Komunikacija između škole i roditelja**. Roditelji su često bili medijatori, pa su se oni čuli sa nastavnikom kako bi preneli detetu instrukcije ili nastavnikovu povratnu informaciju ili kako bi poslali domaći zadatak koji je dete uradilo. Tu blagovremenu, kontinuiranu i iskrenu komunikaciju, koja je često bila povezana i sa velikim zalaganjem i posvećenošću nastavnika (većom nego što su roditelji očekivali ili smatrali uobičajenom) i roditelja, u jednakoj meri su i roditelji i nastavnici isticali kao važan protektivni faktor. Tipični primeri dati su u nastavku:

Konkretno kod Milice tu veliku ulogu igraju roditelji koji su joj pomagali i ukoliko nešto nije jasno, mi smo zaista imali saradnju, imamo i dan danas, izvanredni ljudi zaista, divni su njeni roditelji, koji se maksimalno trude da ona taj program prođe. Ukoliko nešto nije bilo jasno, Miličina mama me je kontaktirala, ili tata, da kaže da Milica to nije savladala, jer joj nije jasno, ili su se obraćali direktno nastavnicima. (Nastavnik, drugi ciklus osnovne škole, veliki grad)

Srđan je napredovao i za vreme onlajn nastave jer je ipak ispraćeno kući šta je radio, šta mu je poslato. Ako majka nije nešto mogla da otvori, ona meni iskuca poruku – ovo ne možemo da otvorimo, ovo nije jasno, tako da sam ja sa njima uglavnom komunicirala preko Google učionice i telefonom, kad god je bila neka nedoumica, da ne možemo da se sporazumemo tako, majka je uvek zvala. (Nastavnik, drugi ciklus osnovne škole, mali grad)

Neretko su opisivane nastavničke prakse koje su, iako istaknute od strane učenika sa teškoćama, izvesno značile svim učenicima, pa smo ih podveli pod faktor **Podsticajne nastavne metode – sinhrona nastava**, odnosno realizacija nastave u realnom vremenu preko Google Meet-a, Zoom-a, Microsoft Teams-a ili Webex-a. Ovakva nastava je opažana kao slična nastavi u redovnim uslovima u školi, učenicima je prijalo što mogu da vide i čuju nastavnika, a i pokazala se praktičnom za dodatno pojašnjavanje određenih lekcija. U nekoliko intervjua istknuto je da je opcija četa, koju su koristili nastavnik i određeni učenik, omogućavala davanje dodatnih pojašnjenja učenicima sa teškoćama, neprimetno, da drugi učenici to ne vide. Tipični opisi učenika su sledeći:

Kad smo prešli na Zoom sve je bilo nekako lakše, bolje. Ta nastava preko Zoom-a, što se tiče savladavanja gradiva, jako je bila blizu ovome kad smo u školi. (Učenik, gimnazija, veliki grad)

Meni se dopadalo što smo mogli da imamo onlajn čas i da nam učiteljica objasni to što nismo shvatili. (Učenik, prvi ciklus osnovne škole, mali grad)

Na nivou škole, pored dodatne obrazovne podrške (najčešće od nastavnika), isticana je i **psihološka podrška** (opet najčešće od strane nastavnika, posebno učitelja i razrednih starešina, ali i od stručnih saradnika), koja se ogledala u razumevanju nastavnika za poteškoće učenika, ali i u otvorenom, proaktivnom pokazivanju brižnosti i pažnje, naročito u slučajevima kad je dete doživelo neki gubitak. Navodimo primere kao ilustraciju navedenog:

Sa psihologom razgovara, eto vidim da ode ponekad. I sa razrednom razgovaramo, u svakom momentu mogu da joj se obratim i nismo tu nekog stezanja. Sa pandemijom se to ništa nije promenilo (Roditelj, drugi ciklus osnovne škole, mali grad)

Razredni je stvarno jedno divno stvorenje i baš se trudi i nikad je ne zaboravi. On stiže sve. I čak zove ovako da je čuje. (Roditelj, drugi ciklus osnovne škole, veliki grad)

Ostala deca su je lepo prihvatila i pomagali su joj i i objašnjavali stalno, ali ona je ona, nije bila zadovoljna sobom i svim tim oko nje što se dešava i i to vreme kad je izgubila mamu, to je bilo užasno. Provodili smo sate i sate. Odlazila je kod psihologa i pedagoga. One su stalno sa njom razgovarale. Tako. Eto trudili smo se da joj nado-

mestimo to koliko je moguće. (Nastavnik, prvi ciklus osnovne škole, mali grad)

Još jedna važna praksa na nivou škole je bila uniformna i jasna organizacija nastave koja je podrazumevala **korišćenje sistema za upravljanje učenjem** (LMS), najčešće Gugl učionice. U nekoliko razgovora posebno se isticala prednost LMS-a u tome što su učenici materijalima mogli da pristupe više puta, a posebno su pozitivno reagovali na audio-vizuelne materijale, bilo nastavnikove prezentacije sa video-pojašnjenjima, bilo video-materijale preuzete sa interneta, kao što je opisano u narednim primerima:

Dobra stvar je što kad smo prešli na Zoom i pored toga smo imali taj isti Edmondo i onda su oni kačili tu svoje prezentacije i onda je tu bilo zgodno da učim, jer malo sporije pišem. Dobra je stvar kod te aplikacije što profesor nama može direktno da se obrati bez da to vide drugi, a može i celoj grupi i to nam je nekako olakšavalo komunikaciju sa profesorima. (Učenik, gimnazija, veliki grad)

Tako da smo pronašli način kako da recimo ove audio-knjige, audio-zapise tekstova koje je ona mogla po 2 puta da čuje. Onda kako smo imali uživo učionicu, onda je to bio taj audio-sistem što je njoj najviše odgovaralo – njoj je teško da čita ali može da sluša i tako lakše pamti i može usmeno da govori i ona je to sve... Sad je ona dobila prostor da neometano uči jer je to bilo prilagođeno u stvari njenom stilu učenja. Uslovi su bili takvi jer smo imali onlajn učionicu, odnosno Google meet, i to je njoj najviše pomoglo. (Nastavnik, drugi ciklus osnovne škole, veliki grad)

U nekoliko intervjua se značajnom pokazala i **tehnička podrška**, odnosno obezbeđivanje uređaja učenicima ili podrška oko otvaranja naloga, registracije i uopšte pristupa materijalima i časovima, kako je jedna učiteljica iz ruralne sredine rekla: *Sad imamo i taj Zoom koji može da se koristi i svašta nešto. Učenici koji imaju poteškoća, kao što je Svetlana, oni su dobili te tablete, a ja sam to sve aktivirala.*

Ono što je nastavnicima olakšavalo prevazilaženje izazova i realizaciju kvalitetne nastave, jeste **međusobna podrška zaposlenih** u školi, posebno u domenu korišćenja savremenih tehnologija, ali i u pripremi nastave za decu sa teškoćama u učenju, kao u dole navedenim primerima:

Osećala sam se potpuno nepripremljeno, ali imala sam podršku kolega. Najveća briga mi je bila da li ću realizovati sve što treba do

kraja školske godine. Direktorka je bila tada velika podrška, ona nam je davala uputstva mejlovima. Radili smo timski. (Nastavnik, srednja stručna škola, veliki grad)

Mi smo mogli u svakom trenutku da se obratimo i nastavnicima drugim i onima koji su zaduženi za učenike, pedagoško-psihološkoj službi. Bilo kakvu nedoumicu da imamo, da nam je potrebna pomoć, mi smo mogli njima da se obratimo za pomoć. (Nastavnik, drugi ciklus osnovne škole, mali grad)

Kao važni protektivni faktor izvan škole, a na nivou porodice, posebno često se pominjala **podrška u učenju**, koja se mogla podeliti na podršku roditelja, braće i sestara, baka i deka ili drugih rođaka, i na plaćenu podršku od strane stručnih lica, kao što su defektolozi ili nastavnici/tutori, kako je opisano u sledećim primerima:

Konkretno, on se snašao s obzirom da mu je majka prosvetni radnik, pa mu je puno pomagala. (Nastavnik, srednja stručna škola, mali grad)

Ona ima privatne časove sa defektologom, jer bez toga ne bismo uspele ništa. (Roditelj, drugi ciklus osnovne škole, veliki grad)

Drugi faktor na nivou porodice bio je **tehnički i prostorni kapacitet kod kuće**, gde su učesnici eksplicitno navodili kako su im postojanje mirnog mesta za učenje kod kuće, dobar laptop i brz internet olakšavali učenje tokom perioda nastave na daljinu.

Uz to, treba istaći i protektivni faktor na nivou vršnjačke grupe – **vršnjačku podršku u učenju** – obraćanja drugovima iz odeljenja za dobijanje informacija o domaćim zadacima ili za pojašnjavanje određenih pojmova i zadataka. Ova praksa je najčešće bila posledica samog angažovanja učenika, njihove umreženosti i želje da pomognu jedni drugima (kao u prvom primeru), a svega u jednom slučaju je bila inicirana od strane nastavnika (kao u drugom primeru):

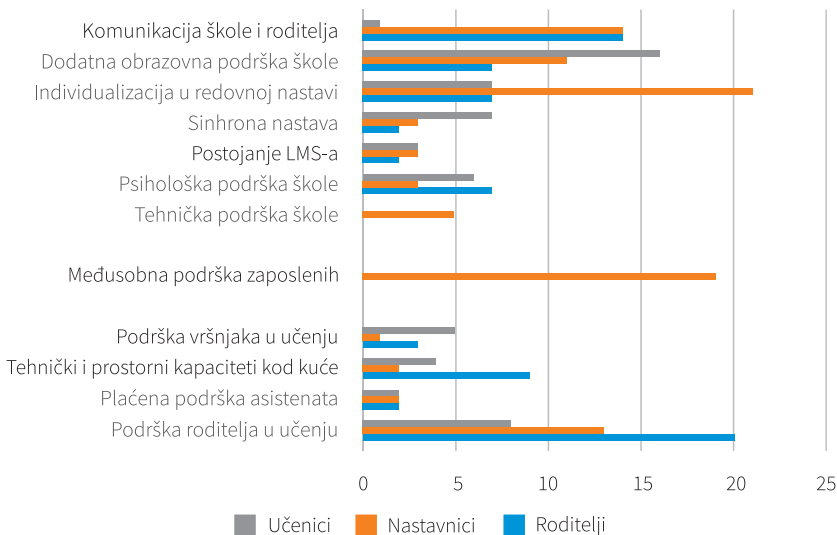
Jedan moj drug živi pored mene, on svaki put uradi zadatke i pokaže mi kako ja da uradim. (Učenik, prvi ciklus osnovne škole, mali grad)

Išlo je kroz te prezentacije, ja dobijem odmah povratnu informaciju kako su oni to shvatili i kako su uradili. I onda pomažu jedni drugima. Uvek sam koristila to ako je ovaj bolje shvatio, ima više vremena, znači, da ti i on objasni, znači, da to bude neka vršnjačka edukacija. (Nastavnik, prvi ciklus osnovne škole, mali grad)

3.2.2.1. Analize protektivnih faktora – poređenje grupa ispitanika

Poređenjem učestalosti intervjuja u kojima su učenici, roditelji i nastavnici pominjali protektivne faktore, utvrđene su izvesne razlike (Grafikon 2). Među učenicima najčešće pominjani protektivni faktor ticao se dodatne obrazovne podrške škole (16 od 29 intervjuja), a slede podrška roditelja ili rođaka, individualizacija u okviru redovne nastave i sinhrona nastava, opažena kao podsticajna i korisna u većoj meri nego samostalni rad na zadacima koje nastavnici samo pošalju. Roditelji su takođe istakli važnost njihovog angažovanja u učenju deteta – čak je 20 od 27 roditelja barem jednom u razgovoru pomenulo ovu temu. Drugi po značaju protektivni faktor, prema rečima roditelja, bila je postojana i konstruktivna komunikacija između škole i roditelja. Ovaj faktor su i nastavnici istakli, kao i međusobnu podršku zaposlenih u školi. Većina nastavnika (u većoj meri nego učenici i roditelji) istakla je i značaj individualizacije u redovnoj nastavi (Grafikon 2).

Tehnička podrška škole pojavila se samo u govoru nastavnika, konstruktivna komunikacija škole i roditelja nije bila od značaja za učenike, ali većina ostalih tema je bila relativno ravnomerno zastupljena kod tri grupe ispitanika, ukazujući na slaganje oko važnih odlika škole i porodice koje doprinose učenju i napretku učenika sa teškoćama u učenju (Grafikon 2).



Grafikon 2. Učestalost protektivnih faktora kod tri grupe ispitanika – broj intervjuja u kojima se pojavila kategorija

SAŽETAK REZULTATA O PROTEKTIVNIM FAKTORIMA

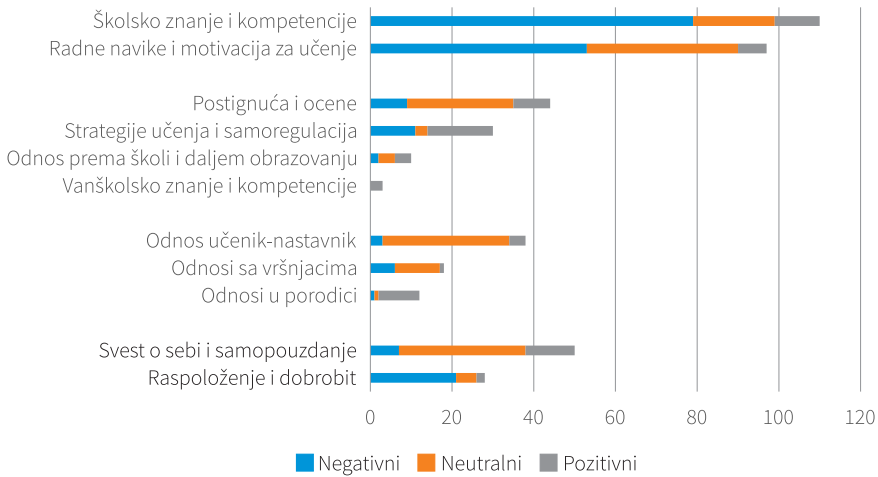
Najvažniji faktori koji omogućavaju i olakšavaju učenje i razvoj dece sa teškoćama u učenju u vreme krize kao što je bila pandemija COVID-19 mogu se podeliti na školske – na nivou škole kao zajednice i na nivou nastavnika, i na porodične i vršnjačke. Najčešće pominjani faktori iz prve grupe su individualizacija u redovnoj nastavi i dodatna obrazovna podrška zaposlenih u školi, mimo redovne nastave za sve učenike. Ističe se i stalna, blagovremena i konstruktivna saradnja između roditelja i škole, posebno u kontekstu osnovne škole. Deluje da su individualizacija i dodatna podrška škole u učenju posebno važne u seoskim sredinama, gde roditelji verovatno nemaju toliko kapaciteta da pomognu oko učenja svojoj deci. Međusobna podrška zaposlenih u školi veoma je značila nastavnicima da se organizuju u novonastalim okolnostima i realizuju nastavu na što bolji način. Na nivou porodice, mnogo se češće pominjala pomoć roditelja, braće i sestara ili baka i deka u učenju nego plaćena pomoć profesionalaca.

3.2.3. Efekti pandemije na obrazovne ishode i dobrobit učenika

Kako je fokus monografije na obrazovnim iskustvima dece sa teškoćama u učenju, najviše smo pažnje posvetili efektima školovanja u toku pandemije na obrazovne ishode učenika, kao i na njihovu dobrobit i odnose sa bliskim osobama. Tako je identifikovano šest tipova efekata u akademskom domenu, dva koja se odnose na samopouzdanje i mentalno zdravlje, kao i tri koja se odnose na međuljudske odnose. Dakle, jedine promene su bile na individualnom ili na relacionom planu. Kako su sagovornici govorili o pozitivnim i negativnim promenama, te i o nepostojanju promena u odnosu na period pre krize, efekti su mogli imati negativan, pozitivan ili neutralan predznak, odnosno valencu (Tabela 5 i Grafikon 3).

Tabela 5. Učestalost segmenata, odnosno intervjuja (u zagradi) po grupama ispitanika koji su opisivali efekte (pozitivne, negativne, kao i izostanak efekata) na akademski i socioemocionalni domen

<i>Efekti</i>	<i>Učestalost segmenata (intervjuja) – pozitivni</i>	<i>Učestalost segmenata (intervjuja) – negativni</i>	<i>Učestalost segmenata (intervjuja) – neutralni</i>	<i>Učestalost segmenata (intervjuja) – ukupno</i>
Školsko znanje i kompetencije	34 (21)	27 (21)	47 (25)	108 (67)
Radne navike i motivacija za učenje	24 (19)	29 (22)	41 (22)	94 (63)
Postignuće i ocene	18 (16)	10 (10)	16 (15)	44 (41)
Strategije učenja i samoregulacija	18 (8)	3 (2)	19 (6)	40 (16)
Odnos prema školi i daljem obrazovanju	7 (7)	1 (1)	1 (1)	9 (9)
Vanškolsko znanje i kompetencije	1 (1)	1 (1)	1 (1)	3 (3)
Odnos učenik–nastavnik	14 (14)	8 (8)	15 (13)	37 (35)
Odnosi sa vršnjacima	4 (4)	3 (3)	7 (6)	14 (13)
Odnosi u porodici	2 (2)	1 (1)	8 (8)	11 (11)
Svest o sebi i samopouzdanje	10 (10)	15 (13)	24 (19)	49 (42)
Raspoloženje i dobrobit	7 (6)	2 (2)	17 (12)	26 (20)



Grafikon 3. Efekti na obrazovne ishode i dobrobit učenika sa teškoćama u učenju – frekvencije kodova kod sve tri grupe ispitanika (frekvencija intervjuja)

Svi ispitanici su ubedljivo najviše govorili o **efektima** školovanja tokom pandemije na **školsko znanje i kompetencije** i na **motivaciju za učenje** učenika. U oba slučaja, a posebno u slučaju školskog znanja i kompetencija, ispitanici su bili saglasni da su efekti mahom negativni (videti primere dole). Zajednički je utisak da su se učenici *ulenjili i opustili*, da nisu bili *zainteresovani i aktivni*, da *nisu imali volje*, te da su manje učili. I to što su učili im je bilo *teško*, *nisu ništa razumeli* jer se u pokušaju da se što pre pređe gradivo nastava brzo odvijala i jer su izostajala dodatna pojašnjenja nastavnika. Čak i kada su roditelji pomagali detetu da nauči gradivo, i roditelji i deca su se često slagali da nastavnici to umeju mnogo bolje. Nije bilo vremena i prilike da se uvežba i utvrdi naučeno i da znanje pređe u dugoročnu memoriju. Otuda su se javile *rupe u znanju* usled kojih se očekuju ozbiljne posledice pri polaganju završnog/prijemnog ispita i u daljem školovanju (a neki ispitanici su ih osetili već u periodu našeg istraživanja).

Gradivo i nisam dobro savladao, pola lekcija ne znam, iskreno. Jesam učio, ali nisam puno pamtio. (Učenik, drugi ciklus osnovne škole, mali grad)

Pošto je sve to svedeno na neki minimum, laganica je sve, niže od toga mislim da ne može, mislim da ih nije pogodilo jedino što im je možda konfuzno bilo da pohvataju šta trebaju, eto te tehničke stvari.

Njihovo aspraktno mišljenje nije jača strana, vole kratke i jasne smernice, a ovo im je sve konfuzno bilo, nisu mogli da isprate. (Nastavnik, srednja stručna škola, veliki grad)

U početku je bilo: jao super, ne idemo u školu. Ali onda kada razmisli, vidi da nije dobro za nju. Svesna je ona da nisu učili i da nisu ništa novo naučili. (Roditelj, srednja stručna škola, veliki grad)

Onlajn – to je sve ok, ali znate šta, može da prati, neće da prati, uspavao sam se, nisam ustao na vreme, to po meni ništa ne znači. Za njega je korona dodatno uništila sve. (Roditelj, prvi ciklus osnovne škole, mali grad)

To su dvojčice neke sa minimumom koji ja izvlačim kod njega. Izgubio je motiv i da crta, izgubio je motiv da peva, izgubio je motiv da radi. Ne donese opremu, potpuno je izgubio motivaciju. (Nastavnik, prvi ciklus osnovne škole, mali grad)

Pa često nisam bio nešto motivisan da radim niti da... nisam ni pokušavao nešto. (Učenik, drugi ciklus osnovne škole, veliki grad)

Iako su primeri negativnih efekata dominirali, bilo je ispitanika koji su govorili da je motivacija za učenje tokom pandemije bila na istom nivou kao i pre i da su deca učila isto kao i pre. Taj pandemijom nepromenjeni stepen učenja razlikovao se kod učenika – neka deca su učila malo, kao što su i ranije malo učila i postizala, ali većina je vredno i motivisano radila, kao što je i ranije činila, kako je i u narednim primerima navedeno:

Ja ne mogu da kažem da sam primetila neku posebnu razliku, jer ona inače, kažem, brzo zaboravlja, pa se sad to dešavalo i pre i posle pa i tokom pandemije da ona lako zaboravlja neko gradivo. (Roditelj, drugi ciklus osnovne škole, mali grad)

Nema, nije imala uticaja pošto i pre toga stvarno nisam imao neku motivaciju. (Učenik, srednja stručna škola, veliki grad)

Ja mislim da tu pandemija konkretno na nju uopšte nije uticala. Ona bi svakako radila. Ona bi radila i ono što treba i ono što ne treba. I za vreme aktivne nastave i za vreme pandemije. (Nastavnik, gimnazija, veliki grad)

Mislim da nije ostavilo neke posledice, da nije oštećena u znanju i veštinama. (Nastavnik, srednja stručna škola, veliki grad)

Često su roditelji ili asistenti kompenzovali mane onlajn nastave, tako da deca nisu osetila promenu, a neki roditelji su govorili kako i u redovnim okolnostima moraju mnogo da se angažuju oko detetovog učenja, tako da vanredne okolnosti nisu napravile veliku razliku.

Najzad, bilo je i nekoliko primera dece čija je motivacija bila veća i koja su napredovala tokom pandemije i ostvarila bolje rezultate. Jedan od razloga, prema rečima ispitanika, bio je što deca nisu trošila vreme na putovanje do škole, pa su mogla bolje da se organizuju i više da uče. U periodu kombinovane nastave opet su imali više vremena za učenje i kako su bili podeljeni u male grupe, nastavnici su mogli više da se posvete učenicima sa teškoćama u učenju. TV nastava i postavljanje materijala na LMS-u omogućavali su učenicima sa teškoćama da se više puta vraćaju na gradivo i bolje nauče nego kada samo prisustvuju času. Takođe, bilo je primera da je veće angažovanje roditelja oko učenja omogućilo napredak. Najzad, bez obzira na to da li su opažali gubitak ili dobit u znanju iz školskih predmeta, ispitanici su se složili da su učenici unapredili digitalne kompetencije, te da su se *tehnički osposobili*. Neki od primera odgovora dati su u nastavku:

Pa zapravo sam se osećala dobro zato što sam konačno shvatila gde su problemi, gde su praznine u znanju i iskoristila sam to da joj pomognem u smislu da uhvatimo korak sa drugom decom, da vidim koliko još ona mora dodatno da radi da bi imala bolje rezultate i rezultati su i bili bolji. (Roditelj, drugi ciklus osnovne škole, veliki grad)

Tu su se članovi porodice uključili i ona je stvarno po povratku u školu... I ne samo po povratku u školu, nego i dok je trajala pandemija na tim našim sastancima su i kolege primetile njen napredak i da je ta blizina i prisutnost porodice kroz njeno školovanje bitno. Naravno da su svi, to je vrlo posvećena porodica obrazovanju, znanju, nije to nešto što se pojavilo u pandemiji, ali hoću da kažem da je način rada za nju doneo napredak. Tu smo tačno videli šta je to u čemu mogu da joj pomognu, tako da je njoj onlajn nastava u stvari pomogla u rešavanju problema sa kojima se susretala svakodnevno jer su sada zajednički to sve rešavali i onda je ona napredovala. (Nastavnik, drugi ciklus osnovne škole, veliki grad)

Pre pandemije on je uvek više radio, uvek je bio odgovoran prema svojim obavezama, ali sad je odgovoran prema svojim obavezama

i pruža pored toga još nešto. Pruža dodatni napor i da to što uradi bude besprekorno. Možda je on sazeo u tom smislu da ono što radi dotera do savršenstva, da to bude kako treba i da bude na vreme i da bude odgovarajuće i da ima interesovanja za druge stvari. (Nastavnik, drugi ciklus osnovne škole, mali grad)

Često su bili opisivani i **efekti na postignuća i ocene**, koje su mahom ostajale iste kao i pre pandemije. Sa druge strane, kod **strategija učenja i samoregulacije i odnosa prema školi i daljem obrazovanju** više je bilo narativa o pozitivnim efektima, a kod **vanškolskih znanja i kompetencija** – isključivo narativa o pozitivnim efektima. Tako su učenici sa teškoćama u učenju naučili da bolje organizuju svoje vreme za učenje, postali su *zreliji*, shvatili su da je učenje *ozbiljno* (posebno učenici završnih godina), a mnogi su opisivali kako su im nove strategije učenja, poput traženja odgovora na internetu, preslušavanja predavanja više puta i gledanja TV časova, pomagali da bolje uče i da se osećaju kompetentnije u ulozi učenika. U slučaju tri učenika došlo je i do unapređenja navika koje se tiču fizičkog vežbanja i higijene i veština potrebnih za održavanje domaćinstva, poput kuvanja. Slikoviti iskazi o pozitivnim efektima dati su u nastavku:

Razmislila sam svaki dan kako da organizujem vreme da mi bude i za igranje i za učenje i za spremanje. (Učenik, prvi ciklus osnovne škole, mali grad)

On je recimo iskoristio to vreme. On je došao promenjen fizički, ja sam njega jedva prepoznala. On je krenuo u teretanu, nije dolazio u školu ali je redovno išao u teretanu. I on mi kaže – meni je to doktor preporučio. (Nastavnik, srednja stručna škola, veliki grad)

Kada je reč o efektima pandemije na odnose sa bliskim osobama, **odnosi u porodici** su se mahom poboljšali – članovi porodice su se *zblížili, zajedno igrali društvene igre, zajedno išli u šetnje, bolje se organizovali oko kućnih obaveza, ojačali odnose*, kako je posvedočila jedna srednjoškolka: *Pa to što sam imala više vremena provedenog sa porodicom, to mi je bilo lepo. To što sam imala vremena da pričam sa rodbinom.* Sa druge strane, **odnosi sa vršnjacima i odnosi sa nastavnicima** su mahom ostali isti kao i pre.

Najzad, kada je reč o promenama koje su više iz domena ličnosti i promenama u pogledu opšte dobrobiti, kao važna tema izdvojila se **svest o sebi i samopouzdanje**, koje je mahom ostajalo isto kao i pre, ali je bilo

podjednako primera pozitivnih i negativnih efekata pandemije, kao u naredna tri primera:

Ja mislim da sa te strane pandemija nije na njega uticala. Nije mu opalo samopouzdanje. OK je. (Roditelj, gimnazija, mali grad)

Pa sad je onako, kako bih Vam rekla, hrabriji nego pre. Sad se javlja, radi redovno zadatke, javlja se da da odgovor neki koji zna. (Nastavnik, drugi ciklus osnovne škole, mali grad)

Vrlo slabo, jer nekako izgubila sam to samopouzdanje u sebe baš puno. (Učenik, drugi ciklus osnovne škole, mali grad)

Sa druge strane, obrazovanje tokom pandemije je mahom imalo negativne efekte po **raspoloženje i dobrobit** učenika sa teškoćama u učenju, pa su ispitanici govorili o *neraspoloženju, nervozi, brizi, strahu* (čak i *panici*), *tuzi* (zbog gubitka drage osobe ili zbog nemogućnosti da se izlazi i druži), *dosadi, zbunjenosti, ljutnji* (zbog policijskog časa), o tome kako su se *uželeli drugara*, kako im *nedostaju drugari i fale profesori* (kao u dole navedenim primerima):

Loše strane su što nije mogao da se druži, bili smo izolovani a to je tako moralo. Tako da je to uticalo na njega negativno, jer nije imao da potroši energiju. Bilo je situacija da ga pitamo šta je, da on nije hteo da nam kaže. (Roditelj, prvi ciklus osnovne škole, mali grad)

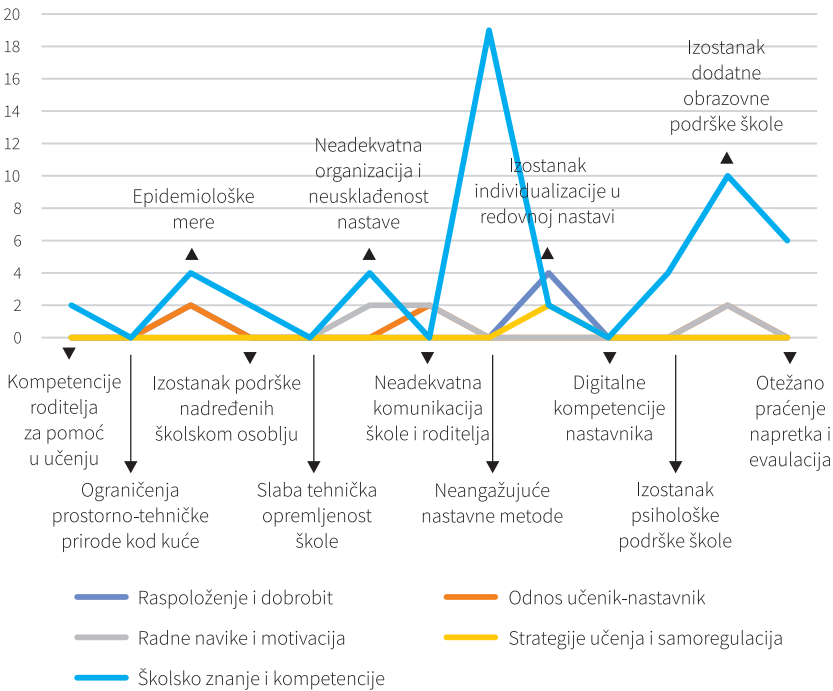
Sedeo sam kući i nigde ne mrdaš. Užasno je. Sediš, spavaš. Ne može da se ide napolje jer je policija. (Učenik, srednja stručna škola, veliki grad)

3.2.3.1. Analize efekata – poređenja grupa ispitanika

Poređenje narativa o efektima između učenika, roditelja i nastavnika nije pokazalo velike razlike. Očekivano, učenici, a posebno roditelji, nude više detalja o tome kako se pandemija odrazila na dobrobit i raspoloženje učenika, na njihove odnose sa vršnjacima i unutar porodice, pa čak i na odnose na nastavnice, samopouzdanje i strategije učenja. Motivacija za školsko učenje, školsko znanje i ocene su pak teme o kojima su nastavnici imali daleko više uvida i njihove procene su slične onima koje su davali učenici. Roditelji su imali nešto negativnije mišljenje o efektima. Oni su češće govorili o smanjenoj motivaciji, čak nije bilo nijednog intervjua u kome je roditelj pomenuo pozitivne efekte školovanja tokom pandemije po motivaciju. Takođe, češće su opažali negativne efekte po školsko znanje, a manje pozitivnih efekata nego učenici, a posebno nastavnici.

3.2.4. Analize efekata – povezanost sa faktorima rizika i sa protektivnim faktorima

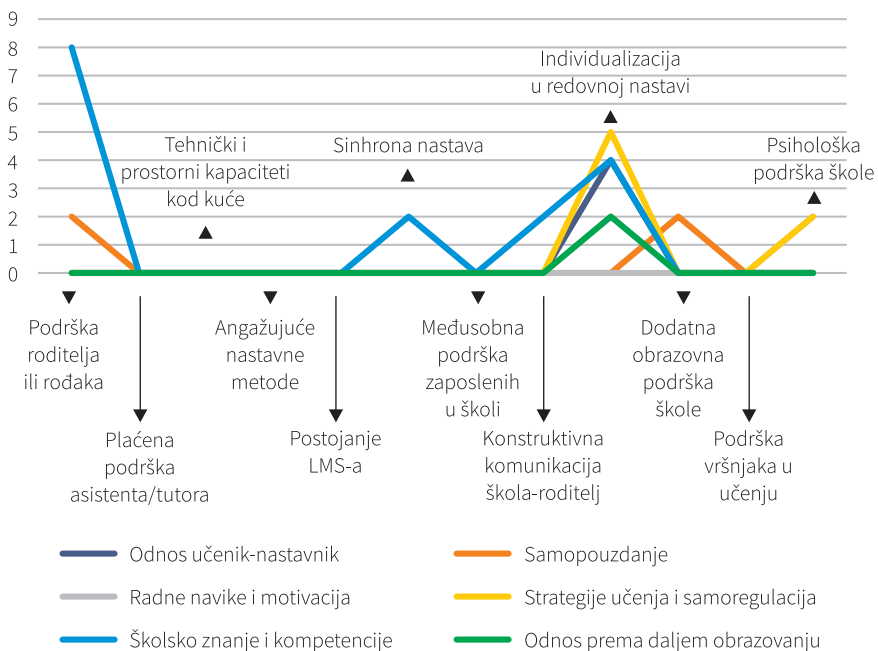
Da bismo bolje razumeli procese, odnosno potencijalne mehanizme nastanka određenih efekata²², uradili smo analizu preklapanja kodiranih segmenata u kojima se javljaju faktori i efekti. Prvo su analizirani faktori rizika i negativni efekti. Tako se, očekivano, pokazalo da su najčešće nepodsticajne nastavne metode te koje vode negativnim posledicama po školsko znanje, a za njima sledi izostanak dodatne obrazovne podrške. Otežano praćenje napretka učenika takođe je povezivano sa slabijim znanjem učenika. Izostanak individualizacije, pored toga što vodi slabijem znanju učenika, može dovesti i do negativnih efekata po raspoloženje i dobrobit. Ni u jednom intervjuu nije bila eksplicirana veza između faktora rizika i efekata koji se odnose na međuljudske odnose, svest o sebi i samopouzdanje, vanškolsko znanje, ocene i odnos prema daljem obrazovanju (Grafikon 4).



Grafikon 4. Učestalost zajedničkog pojavljivanja faktora rizika i negativnih efekata po učenike sa teškoćama u učenju (frekvencija zajedničkog pojavljivanja segmenata unutar intervjuu)

22 Ovdje, metodološki gledano, ne možemo govoriti o kauzalnosti, ali ne može se poreći da su ispitanici sami povezivali određene prakse sa određenim efektima, te da se u njihovim opisima moglo čuti da nešto *vodi* nečemu ili *izaziva* neki efekat.

Sa druge strane, ono što je najviše doprinelo da učenici napreduju po pitanju znanja jesu dodatno angažovanje roditelja oko učenja, fleksibilnost i individualizacija u redovnoj nastavi, kao i konstruktivna komunikacija između škole i roditelja i sinhrona nastava. Fleksibilnost i individualizacija su bili povezani i sa unapređenjem odnosa učenika i nastavnika, unapređenim strategijama učenja i pozitivnim pogledima na školu i dalje obrazovanje. Nije utvrđeno preklapanje u narativima između protektivnih faktora i ishoda koji se tiču dobrobiti, odnosa sa vršnjacima i porodicom, vanškolskog znanja i ocena (Grafikon 5).

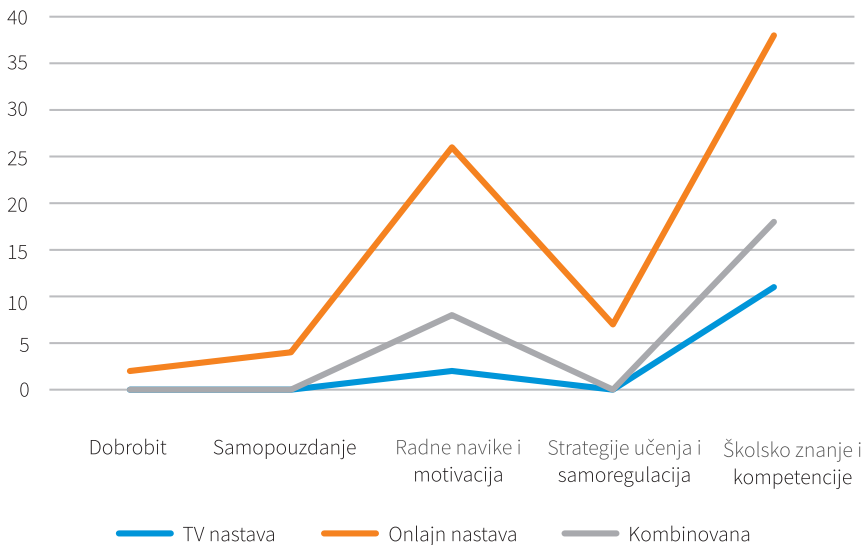


Grafikon 5. Učestalost zajedničkog pojavljivanja protektivnih faktora i pozitivnih efekata po učenike sa teškoćama u učenju (frekvencija zajedničkog pojavljivanja segmenata unutar intervjuja)

Ovo nam govori da nestimulativne nastavne metode dovode do negativnih akademskih ishoda kod učenika, te da je primena savremenih, interaktivnih nastavnih metoda neophodan preduslov da učenici ne nazaduju. Međutim, da bi napredovali, neophodno je obezbediti i individualizovanu podršku učenicima sa teškoćama. Ona se, pored saradnje škole i roditelja, pokazala merom koja ima najviše pozitivnih efekata na najviše ishoda na nivou učenika – kako akademskih tako i onih koji se odnose na dobrobit.

3.2.5. Analize efekata – povezanost sa modalitetom nastave

Analize zajedničkog, istovremenog pojavljivanja kodova koji se odnose na negativne efekte po učenike i onih koji se odnose na modalitet nastave u narativima ispitanika ukazala je na snažno povezivanje onlajn nastave sa pogoršanjem radnih navika i smanjenjem motivacije za školsko učenje i sa velikim gubitkom u znanju. Kombinovana nastava kao i TV nastava, sa druge strane, nisu imale toliko izražene negativne efekte, iako njihovi negativni uticaji na školsko znanje nisu zanemarljivi. Nije bilo direktnog „preklapanja” kodova koji se odnose na modalitet nastave i negativnih efekata po međuljudske odnose, vanškolska znanja, ocene i odnos prema daljem obrazovanju (videti Grafikon 6).



Grafikon 6. Učestalost negativnih efekata po učenike sa teškoćama u učenju u različitim modalitetima nastave (frekvencija zajedničkog pojavljivanja segmenata unutar intervjua)

Neki od primera koji ukazuju na direktan uticaj modaliteta nastave na učenike sa teškoćama u učenju jesu sledeći:

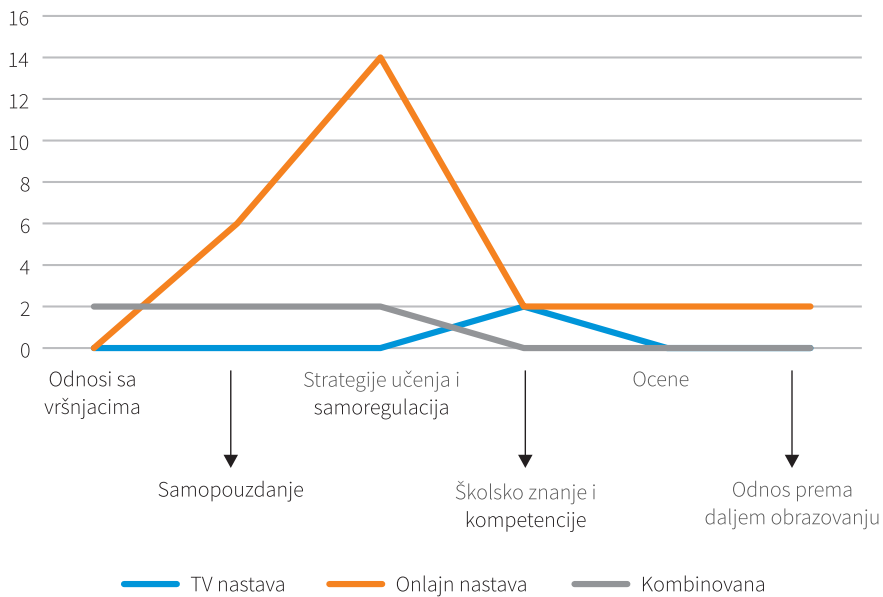
Ne sviđa mi se to što ne može lepo da se uči. Ništa ih ne razmem kada pričaju (Učenik, srednja stručna škola, veliki grad)

Pa već pred kraj, zaista mislim da je izgubila motivaciju i koliko je bilo fenomenalno ispočetka i jako nam je koristilo i bili smo jako efika-

sni u prvom trenutku, pred kraj su joj već mnogo nedostajala druga deca i počela je ozbiljno da bude usamljena i više psihički to nije dobro podnosila. Zaista joj je pala motivacija do krajnjih granica pred kraj (Roditelj, drugi ciklus osnovne škole, veliki grad)

Pa najteže su im pale mislim te maske, a i ti skraćeni časovi. Ona kaže: „Tata, ja ne mogu da za tako kratko vreme zapamtim” (Roditelj, prvi ciklus osnovne škole, mali grad)

Analize „preklapanja” kodova koji se odnose na pozitivne efekte po učenike i onih koji se odnose na modalitet nastave pokazala je da je onlajn nastava umela da ima pozitivne efekte na strategije učenja i samoregulaciju učenika, kao i na njihovo samopouzdanje, a da je kombinovana nastava više pogodovala unapređivanju odnosa sa vršnjacima. Modalitet nastave nije se eksplicitno dovodio u povoljnu vezu sa dobrobiti učenika, odnosno sa roditeljima i nastavnicima, motivacijom i vanškolskim znanjem (videti Grafikon 7)



Grafikon 7. Učestalost pozitivnih efekata po učenike sa teškoćama u učenju u različitim modalitetima nastave

Dakle, onlajn nastava je omogućila nekim učenicima da bolje organizuju svoje vreme, da „uštede” vreme za učenje koje bi inače proveli u

putu do škole, zatim da koriste metode koje ranije nisu (pretraživanje interneta, preslušavanje predavanja, aktivnije traženje pomoći od roditelja), a bolje iskustvo učenja je kod nekih dovelo i do porasta u samopouzdanju i do sazrevanja u pogledu važnosti obrazovanja za dalji život. Kombinovana nastava je, posebno onaj modalitet kada su promene bile na dnevnom nivou, nekim učenicima sa teškoćama u učenju prijala opet jer su imali više vremena da se organizuju kako njima odgovara (a to obično podrazumeva usporen tempo, više puta pomalo), a podeljenost u grupe je omogućavala da se osećaju opuštenije i da se bolje uklupe u društvo. Navodimo pojedine odgovore koji ukazuju na povezanost modaliteta nastave (prvo onlajn, a potom kombinovane) i pozitivnih ishoda kod učenika sa teškoćama u učenju:

Pa dopada mi se onlajn jer imam više vremena da učim. (Učenik, srednja stručna škola, mali grad)

Mislim da su mogli naučiti dosta toga vezano i za rad na kompjuteru, ukoliko ga nisu ranije savladali. Mislim da pojedini čak i bolje kucaju nego što pišu, jer disgrafični su pojedini, imaju taj problem, i da su mogli da napreduju, da usavršavaju to što su naučili i uz pomoć roditelja i uz našu pomoć. (Nastavnik, drugi ciklus osnovne škole, mali grad)

Njoj je takođe više odgovarao ovaj kombinovani model kad je bio. Nekako je odeljenje jako u smislu da su to deca koja su ambiciozna, to su sve nekakvi individualisti, ovi dečaci samo „ja, pa ja”. A imamo puno, osamnaest dečaka ima, i onda mislim da se ona tu malo oseća inferiorno i da je njoj zato i odgovaralo kad je bila manja grupa (Nastavnik, drugi ciklus osnovne škole, mali grad)

Oni su išli ono svaki drugi dan i išli su po pola sata i podeljeni su bili u grupe i ono što smo mi primetili je da je njoj to baš prijalo. Prvo, bilo ih je manje u odeljenju. Išli su svaki drugi dan i ona imala dovoljno vremena da nauči, odnosno da tokom jedne nedelje nije imala ni sve predmete i onda imala lepo vremena da nauči za ovu nedelju... i njoj je iskreno taj sistem, koliko god je pandemija bila ovako loša, njoj je to bilo idealno. (Roditelj, drugi ciklus osnovne škole, mali grad)

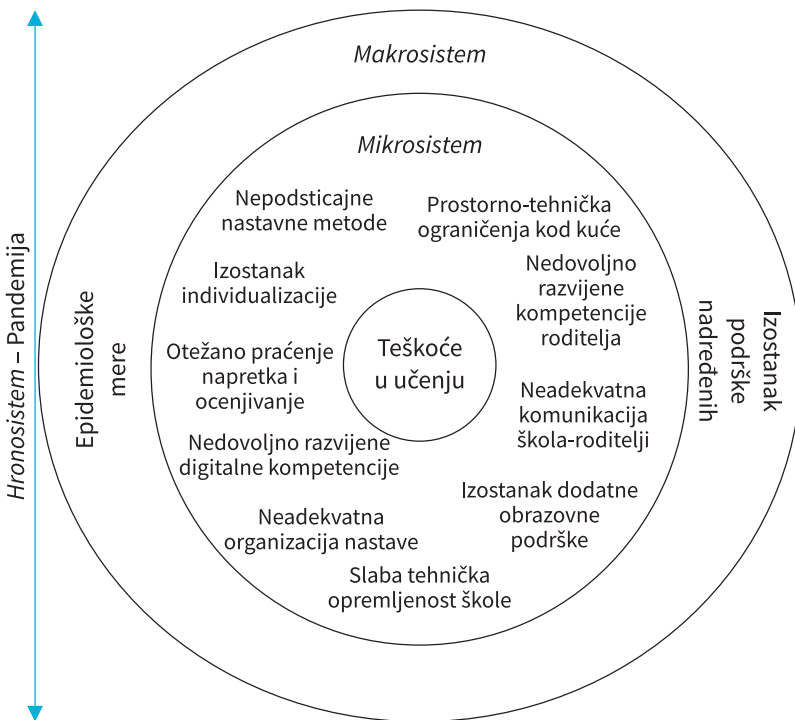
SAŽETAK REZULTATA O EFEKTIMA OBRAZOVANJA NA DALJINU NA UČENIKE SA TEŠKOĆAMA U UČENJU

Kriza poput pandemije u najvećoj meri uticala je na stepen obrađeno-
sti gradiva i usvojenosti školskih znanja, dovodeći do velikog gubitka
u znanju kod učenika sa teškoćama u razvoju. Tome su najviše dopri-
nele nepodsticajne nastavne metode u okviru redovne nastave, izosta-
nak dodatne obrazovne podrške i otežano praćenje napretka učenika,
a spram toga onda i prilagođavanje nastave. Ovo je bilo izraženije u
periodu onlajn nastave, ali u manjoj meri i u periodu kombinovane
nastave. Kada su učenici sa teškoćama u učenju za vreme pandemije
napredovali u pogledu učenja i znanja, to je najviše bilo usled dodat-
nog angažovanja roditelja oko učenja, individualizacije u redovnoj na-
stavi, konstruktivne komunikacije između škole i roditelja i sinhrono
nastave.

Školovanje tokom pandemije odrazilo se negativno i na motivaciju
učenika i njihove radne navike, te i na raspoloženje i dobrobit, dok
su efekti po strategije učenja i samoregulaciju bili u nešto većoj meri
pozitivni nego negativni. Sa druge strane, efekti pandemije na odnose
sa članovima porodice bili su gotovo isključivo pozitivni. Ipak, treba
imati u vidu da mnoga deca sa teškoćama u učenju za veliki broj obra-
zovnih i socioemocionalnih ishoda nisu iskusila niti pozitivne, niti
negativne promene, što nam sugeriše da pandemija iako objektivno
predstavlja veliku krizu, nije bila nužno nepovoljna za učenje i razvoj
svih učenika. Razlika u percepcijama efekata između različitih grupa
ispitanika nije bilo.

3.3. Diskusija

Obuhvatnim kvalitativnim istraživanjem percepcija učenika sa teškoćama u učenju, njihovih roditelja i nastavnika (najčešće učitelja ili razrednih starihina) o iskustvima i efektima školovanja tokom pandemije koronavirusa, nastojali smo da utvrdimo šta su sve faktori koji otežavaju ili pospešuju učenje i razvoj učenika sa teškoćama u učenju, te šta su efekti školovanja na daljinu i kombinovane nastave tokom krize. Utvrđeno je da se najveći broj prepreka za uspešno školovanje tokom pandemije nalazi na nivou škole i nastavnika, a nešto manji broj na nivou porodice samog učenika. Slično modelu koji su Tlili i saradnici (2021) predložili, a na osnovu Bronfenbrennerovog ekološkog modela (1979), prema kome višestruki agensi iz sredine, iz više slojeva sistema utiču na razvoj i dobrobit deteta, na Shemi 5 su prikazani svi **faktori rizika** iz mikrosistema i iz makrosistema ustanovljeni i ovim istraživanjem.



Shema 5. Faktori rizika u kontekstu obrazovanja učenika sa teškoćama u učenju tokom pandemije raspoređeni u Bronfenbrennerove makro i mikro sisteme

Većina faktora rizika odgovora nalazima dobijenim u stranoj i u domaćoj literaturi za vreme pandemije, ali i nalazima u istraživanju krizne situacije rata i izbeglištva u Srbiji (Plut i Krnjaić, 2004). Uglavnom je reč o faktorima iz domena kvaliteta nastave i učenja. Posebno se ističu nedovoljno interaktivne nastavne prakse, prepoznate i ranije kao faktor smanjenog angažovanja učenika (svih, a posebno učenika sa teškoćama u učenju) (Chen et al., 2020), pa i većeg gubitka u znanju. Sledeći faktor rizika, koji je dovodio ne samo do gubitka u znanju već i do negativnih efekata po dobrobit učenika, odnosio se na izostanak individualizacije materijala, zahteva, rokova ili kriterijuma za učenike sa teškoćama (koji su se mahom školovali po IOP-u 1) u okviru redovne nastave. U istraživanjima rađenim u Srbiji dobijeni su slični podaci, ali u kontekstu učenika iz opšte populacije – sveobuhvatna i dobro organizovana nastava bila je prisutna kod svega 15% srednjoškolaca (UNICEF, 2020c), a nastava se mahom opazala kao nezanimljiva i nepodsticajna (Simić et al., 2022), uprkos čemu su nastavnici imali visoka očekivanja od učenika (Kuzmanović, 2022; Mojović et al., 2021; Živković i Kljajić, 2021; UNICEF, 2020c) i većina učenika je imala utisak da nastavnici nemaju razumevanja za njih (Unija srednjoškolaca Srbije, 2021).

Kao važan faktor rizika u kontekstu obrazovanja na daljinu učenika sa teškoćama u učenju izdvojio se i izostanak dodatne obrazovne podrške mimo redovne nastave, koji je najviše „pogodio” motivaciju učenika sa teškoćama u učenju. Izostanak podrške u učenju svakako je prepoznat kao faktor rizika i u stranim studijama u vreme pandemije (Backer et al., 2020; Fondazione Agnelli, 2020; Murphy et al., 2021). Poteškoće u praćenju napretka učenika otežavale su nastavnicima individualizaciju, a izostanak fidbeka od strane nastavnika dodatno je negativno uticao na učenike, što je takođe utvrđeno i u stranim studijama (Audrain et al., 2022; Hamilton et al., 2022; Hamilton & Ercikan, 2022; Leask & Younie, 2022) i u domaćim studijama koje su se odnosile na decu iz opšte populacije (Cvijetić i sar., 2021). Loša organizacija nastave i neusklađenost rada različitih nastavnika remetile su rutinu i strukturu, te i motivaciju učenika, i stvarale konfuziju kod učenika sa teškoćama, o čemu svedoče i drugi autori (npr. Tokatly Latzer et al., 2021; Page et al., 2021; White et al., 2021).

Faktori rizika dobijeni u našem uzorku, a navođeni i u većini međunarodne literature i u nekim domaćim studijama (npr. Petrović, 2021; Šaljić, 2022), jesu neadekvatna komunikacija između škole i roditelja, kao i izostanak psihološke podrške škole, što možemo posmatrati kao faktore koji se nalaze na preseku oblasti kvaliteta nastave i učenja i do-

brobiti (onako kako je definisano u uvodnom delu monografije, prema UNICEF, 2020a). Budući da možemo pretpostaviti da su roditelji dece sa teškoćama u učenju bili više angažovani oko učenja svoje dece nego roditelji dece iz opšte populacije, te da su bili i svojevrsni medijatori između nastavnika i dece, posebno u osnovnoškolskom kontekstu, izostanak ili nedovoljno podržavajuća komunikacija škole i roditelja značajno su negativno uticali na učenike, posebno na motivaciju za školsko učenje. O izostanku komunikacije u odnosu nastavnici–roditelji izveštavali su i drugi istraživači u kontekstu učenika iz siromašnih porodica, gde je bio prisutan digitalni jaz (Colombo & Santagati; Supratiwi et al., 2021), a vidimo da je ovaj faktor bio od velikog značaja i kod dece sa teškoćama. Kod dece osnovnoškolskog uzrasta kapaciteti porodice – da obezbede tehničke uslove, ali i podršku u učenju, pokazali su se takođe kao važni faktori, koji su, nažalost, u mnogim slučajevima, posebno u ruralnim sredinama, izostali, što je prepoznato i u stranim istraživanjima kao faktor rizika (Murphy et al., 2021). Na primeru nekoliko učenika mogli su se videti efekti *intersekcionalnosti*, uočeni i u nekim stranim studijama u kontekstu pandemije (Gandolfi et al., 2021; Maestripieri, 2021) – kada bi učenici sa teškoćama u učenju ujedno poticali iz siromašnih sredina, iz porodica slabije obrazovanih roditelja, koji nisu imali resursa ni za tehničku podršku, ni za obrazovnu, a često ni psihološku, neadekvatna komunikacija između škole i roditelja gotovo da je onemogućavala kvalitetno obrazovanje ove dece.

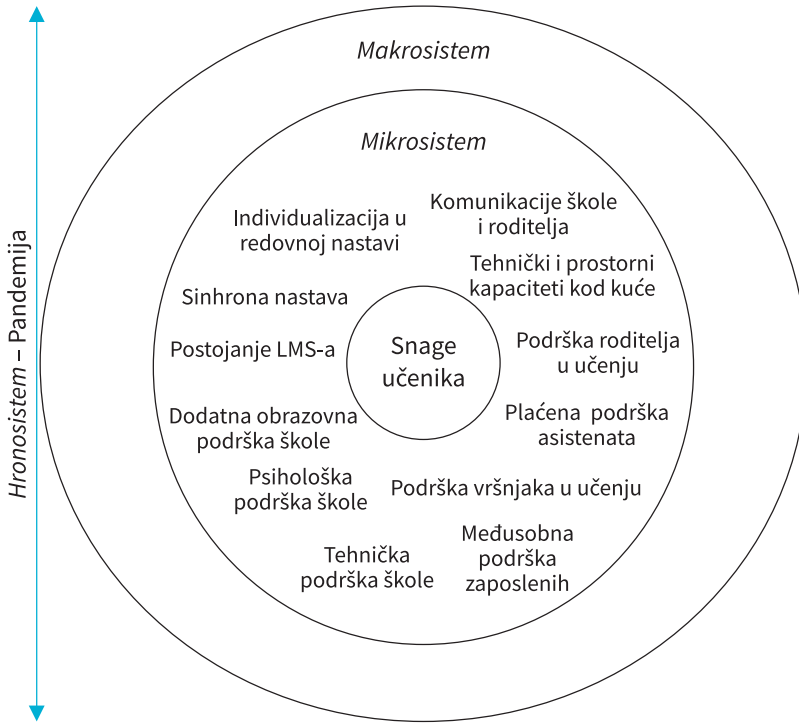
Takođe, nisu se beznačajnim pokazali ni sistemski faktori. Iz perspektive učenika i roditelja istakle su se epidemiološke mere, pre svega nošenje maski, koje su otežavale komunikaciju, druženje, razumevanje i učenje. U dosadašnjim studijama se ovaj faktor nije istakao, verovatno jer je on specifično više smetao učenicima sa teškoćama, a istraživanja sa ovom populacijom dece je bilo malo. Isticanje ovog faktora i njegova veza sa dobrobiti učenika (videti dole Shemu 7) ukazuju nam na značaj stalnog sameravanja dobiti i štete neke mere po fizičko i mentalno zdravlje, odnosno dobrobit ljudi. Iz ugla nastavnika izdvojio se faktor koji se ticao nedovoljno moralne i profesionalne podrške od strane nadređenih, uključujući i resorno ministarstvo, što je prepoznato i u jednoj studiji rađenoj sa preko 200 nastavnika u Srbiji (Spasenović, 2022). I u jednom stranom istraživanju pokazalo se da su neblagovremena, nejasna i nedovoljno precizna uputstva ministarstva stvarala konfuziju kod nastavnika i otežavala snalaženje škola (Leask & Younie, 2022).

Ako bismo primenili isti princip klasifikacije *protektivnih faktora*, primetili bismo da nema nijednog protektivnog faktora na makronivou

(Shema 6), odnosno da školsko osoblje, roditelji i učenici sa teškoćama u učenju nisu iskusili nijednu praksu niti politiku donosioca odluka u obrazovanju koja bi olakšala učenje tokom pandemije²³. Najčešće navođeni primeri dobre prakse odnose se na oblast kvaliteta nastave i učenja, a ticali su se rada nastavnika – kako na redovnim časovima koji su bili zanimljivi, podsticajni, interaktivni, u formi video-konferencija (sinhrona nastava), tako i mimo redovnih časova, kada su pružali dodatnu, individualizovanu podršku za učenje. Mlađi učenici su posebno isticali koliko im je značilo da nastavnik pozove telefonom da proveri da li su razumeli gradivo, dok su stariji isticali dostupnost nastavnika onlajn (preko Vibera ili Gugl učionice) ili kroz dopunsku nastavu. Ovi nalazi su u skladu sa stranim studijama, kako sa decom iz opšte populacije, tako i sa decom sa teškoćama, koje su pokazale da raznovrsne interaktivne metode rada, te kombinacija sinhrona i asinhrona nastave, daju dobre rezultate (Davidson, 2020; Hamilton & Ercikan, 2022; Leask & Younie, 2022; Lowenthal et al., 2018; Orbach et al., 2023).

Ovde vidimo koliko je za uspešnost i dobrobit učenika, bez obzira na njihove sposobnosti i poreklo, važno da nastavnik posvećeno koristi personalizovani pristup nastavi i učenju, ispunjavajući zajedničke ciljeve, ali na način i uz sredstva koja konkretnom učeniku najviše znače (Rowe et al., 2012). Ta sredstva u slučaju nastave na daljinu podrazumevaju, između ostalih, savremene digitalne tehnologije koje nastavnik neće „prilepiti” na tradicionalni način rada iz učionice, već će obogatiti i transformisati svoju praksu (Boskic & Hausknecht, 2021; Vračar et al., 2020). Deluje da su individualizacija i dodatna podrška škole u učenju posebno bile važne u seoskim sredinama, gde roditelji dece sa teškoćama verovatno nemaju toliko kapaciteta da pomognu oko učenja svojoj deci kao oni u većim sredinama. Za razliku od primera dobre prakse iz drugih zemalja koji su podrazumevali i izvesni nivo inovativnosti, novih vidova saradnje nastavnika ili saradnje sa zajednicom i nastojanja da se kurikulum učini što relevantnijim za dati trenutak (npr. Iivari et al., 2020; Li et al., 2021), u našim intervjuima nije izdvojena nijedna posebna inovativna praksa ovog tipa.

23 Treba ipak istaći da je u slučaju tri škole u intervjuima navedeno da je škola obezbedila deci tablete/komputere. U jednom slučaju je eksplicirano da je škola od Opštine dobila uređaje, a u preostala dva nije sigurno na koji način ih je obezbedila, ali možemo pretpostaviti da su i te škole dobile uređaje sa „viših instanci”. Iako su pozitivni iskazi u vezi sa tim pripisani školi, možemo smatrati da je protektivni faktor Tehnička podrška škole, makar delom, odnosno makar u tri slučaja, u isti mah i sistemski protektivni faktor. Ovo je ujedno i jedina tema koja se odnosi na dostupnost obrazovanja i daleko je ređe navođena kao problem (faktor rizika) ili posticaj (protektivni faktor) nego teme koje su se odnosile na kvalitet nastave i učenja i dobrobiti (a prema UNICEF, 2020a).



Shema 6. *Protektivni faktori u kontekstu obrazovanja učenika sa teškoćama u učenju tokom pandemije raspoređeni u Bronfenbrennerove sisteme*

Blagovremena, postojana i konstruktivna komunikacija između nastavnika i roditelja, koja se potom „produžavala” u adekvatnu obrazovnu i psihološku podršku roditelja (a neretko i rođaka) kod kuće istakla se kao značajan protektivni faktor. I ovi faktori su utvrđivani u stranim studijama, kako sa decom iz opšte populacije, tako i sa decom sa teškoćama (CIAE, Eduinclusiva, Eduglobal 2020; Colombo & Santagati, 2022); doduše u kontekstu dece sa teškoćama u učenju, dodatnu podršku su obezbeđivali i centri za podršku porodicama sa decom sa teškoćama i tutori (Costa et al., 2022; Lavonen & Salmela-Aro, 2022, Tlili et al., 2022). Ovo je posebno važno ukoliko porodica sa detetom sa teškoćama nema dovoljno resursa za plaćanje privatnih časova ili tretmana sa defektologom, kao i u slučajevima nižeg obrazovnog statusa roditelja, čemu smo i u našim intervjuima mogli da svedočimo.

Iako je bilo pominjanja vršnjačke podrške, deluje da je ona više poticala od inicijative samih učenika nego od nastojanja nastavnika da je

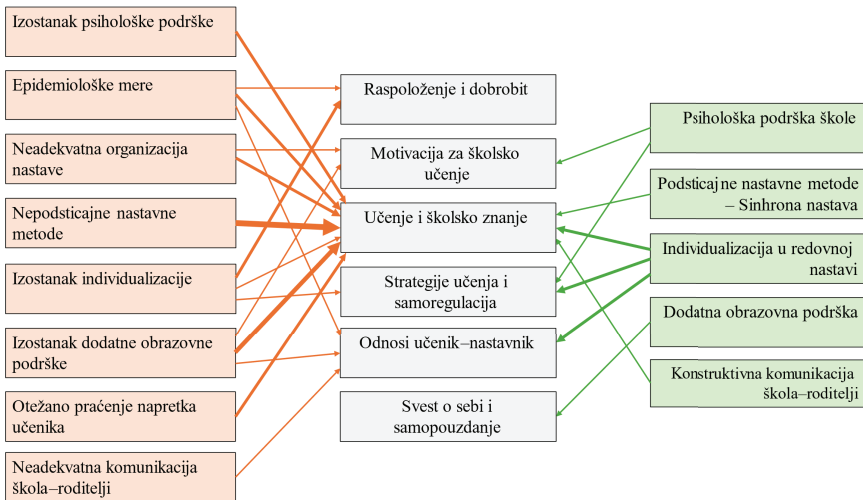
obezbede, što nam može govoriti da nisu iskorišćeni puni potencijali ovog vida učenja. U skladu sa stranim studijama (Baten et al., 2021), kao protektivni faktor istakla se i psihološka podrška škole koja se ogledala u razumevanju, brizi i empatiji nastavnika, ali i dostupnosti stručne službe za individualne razgovore.

Najzad, kao važan protektivni faktor na nivou škole izdvojila se i međusobna podrška zaposlenih, kako u profesionalnom, tako i u moralnom smislu. No, deluje da su oni više jedni drugima pomagali da „prežive”, a manje da unaprede svoj rad. Iako je bilo pominjanja deljenja materijala, kao i u nekim ranijim studijama (npr. Čolaković i sar., 2021), čini se da nije bio dovoljno iskorišćen potencijal nastave na daljinu za zajedničko, saradničko realizovanje nastave i za transformisanje praksi školskih timova, pa i cele škole. Ovo je takođe u skladu sa nalazima da nastavnici smatraju da im i dalje treba dodatne edukacije za nastavu na daljinu (npr. Savez učitelja Srbije, 2020), a mi na to dodajemo – posebno sa učenicima kojima je potrebna dodatna obrazovna podrška.

Poređenjem učestalosti izjava o određenim odlikama rada nastavnika, organizacije nastave, komunikacije i podrške, mogli smo da primetimo da su učenici sa teškoćama imali podjednako pozitivnih i negativnih iskustava. Kada su u pitanju određene teme (npr. nastavne metode ili dodatna obrazovna podrška), više je bilo navođenja negativnih primera (faktori rizika) nego pozitivnih (protektivni faktori). Sa druge strane, kada je reč o individualizaciji nastave ili komunikaciji roditelja i zaposlenih, dominirali su primeri dobre prakse. To nas može navesti na zaključak da obrazovanje u toku pandemije nije imalo jednoznačno negativni predznak, te da je vodilo i pozitivnim efektima, o čemu će više reči biti u narednim redovima.

Kada je reč o *efektima* obrazovanja tokom pandemije na učenike sa teškoćama u učenju, dosadašnje studije nisu mogle da daju jednoznačan odgovor na pitanje da li je pandemija COVID-19 bila samo kriza ili i prilika za razvoj, a posebno su izostala istraživanja o efektima pandemije na učenike sa teškoćama u učenju. Naši nalazi podržavaju zaključke o gubitku znanja o kojima se saopštavalo kako u kontekstu opšte populacije (Betthäuser, 2023; Engzell et al., 2020; Thorn & Vincent-Lancrin, 2022), tako i u studijama o deci sa teškoćama (Azevedo et al., 2022; Kuzmanović, 2022; Maldonado i De Witte, 2020; Medar i Ratković, 2021b; Orbach et al., 2023; Soudien et al., 2022). U našoj studiji učenici sa teškoćama, a posebno njihovi roditelji, dosledno su izveštavali o izazovima u učenju i razumevanju, te i zapamćivanju školskog gradiva, čak su neki i eksplicitno da su daleko manje naučili nego u redovnim okolnostima. Ovi efekti su bili povezivani sa nedovoljnim interaktivnim i podsticajnim nastavnim

metodama i sa izostankom dodatne podrške u učenju, što je skupa otežavalo nastavnicima uvid u izazove sa kojima se ova grupa dece suočava, a to je posledično dodatno činilo težom adekvatnu individualizaciju (videti Shemu 5). Sve navedeno je bilo izraženije za vreme onlajn nastave, dok su u periodu kombinovane nastave nastavnici ipak imali bolji uvid u napredovanje učenika i lakše su im na licu mesta, na času ili kroz dopunsku nastavu, pojašnjavali gradivo. Sa druge strane, kada su učenici sa teškoćama u učenju za vreme pandemije napredovali u pogledu učenja i znanja, to je najviše bilo usled dodatnog angažovanja roditelja oko učenja, individualizacije u redovnoj nastavi, konstruktivne komunikacije između škole i roditelja i sinhrono nastave (Shema 7).



Shema 7. Učestalost asocijacija faktora rizika i protektivnih faktora sa efektima (debljina strelice ukazuje na frekvenciju zajedničkog pojavljivanja kodova u intervjuima sve tri grupe ispitanika)

Gubitak u znanju često je bio praćen smanjenom motivacijom za školsko učenje, sniženom samoregulacijom ili negativnijim pogledom na obrazovanje i negativnijim obrazovnim aspiracijama, što je u skladu sa nalazima stranih studija (Baten i sar., 2021; Baschenis i sar., 2021; Soriano-Ferrer i sar., 2021). I mada, istina, dominiraju odgovori o negativnim efektima obrazovanja tokom pandemije na motivaciju, bilo je dosta i odgovora da je motivacija ostala na istom nivou. Navedeno se verovatno može objasniti time što su dobre strane učenja od kuće (udobnost i poznatost, fleksibilnija organizacija vremena), o kojima se izveštavalo i u

ranijim studijama (Tlili et al., 2022), kompenzovale manje kvalitetnu nastavu, a u nekim slučajevima i psihološkom podrškom nastavnika (Shema 7). Strategije učenja i samoregulacija su se čak i poboljšale jer su učenici mogli da rade svojim tempom, da organizuju vreme i način učenja koji njima najviše odgovara. Uz to, ako su imali podršku za učenje kod kuće, nedostupnost nastavnika mogli su kompenzovati roditelji ili šira porodica. Ni ocene se nisu pogoršale, naprotiv mahom su ostale iste kao i pre, sa jedne strane, usled toga što su nastavnici neznatno spuštali kriterijume, ali i zato što su učenici, radeći svojim tempom i koristeći strategije učenja koje im najviše odgovaraju (npr. slušanje predavanja više puta) uspevali da bolje savladaju (barem neko) gradivo.

Kada je reč o dobrobiti učenika, iako dominiraju nalazi o negativnim efektima školovanja tokom pandemije na raspoloženje i mentalno stanje učenika, što je u skladu sa nalazima ranijih studija (Forteza-Forteza et al., 2021; Soriano-Ferrer et al., 2021; White et al., 2021), bilo je dosta primera unapređenja samopouzdanja i svesti o sebi, povezivanih sa time da su učenici imali više vremena da savladaju gradivo i organizuju učenje kako njima prija (npr. da slušaju predavanje više puta ili da uče koncentrisano samo jedan predmet), uz podršku porodice i nastavnika u učenju (Shema 7). Slično tome, u periodu kombinovane nastave učenici su imali više vremena i fleksibilnosti, a rad u manjim grupama im je prijao (što je potvrđeno i u nekim drugim studijama, npr. Szulevicz, 2023), te su bili manje anksiozni i mogli su više da se istaknu, a to je pozitivno uticalo na samopouzdanje. Pozitivni efekti ili barem izostanak negativnih efekata na obrazovanje i dobrobit dobijeni su i u jednoj studiji u Danskoj, prema kojoj su učenici iz siromašnih sredina daleko više izgubili obrazovanjem na daljinu nego deca sa teškoćama u učenju (Szulevicz, 2023), što sugeriše da bi u narednim istraživanjima i kriznim situacijama, pored dece sa teškoćama, trebalo dodatnu pažnju posvetiti deci koja žive u siromašnim sredinama.

Kada se osvrnemo na međuljudske odnose, naše istraživanje je pokazalo da pandemija nije imala dramatične uticaje, kao što je to bio slučaj u nekim drugim kontekstima (Inclusive Education Initiative, 2021; Smith et al., 2022). Iako je bilo primera da su učenicima sa teškoćama u učenju nedostajali drugari ili učitelj, pa čak i da su se malo udaljili od nastavnika, sami odnosi se mahom nisu pogoršali, odnosno ostali su isti kao i pre pandemije, a ni učenici nisu imali osećaj da su im se socijalne veštine unazadile. Odnosi između članova porodice su se čak i poboljšali, što je drugačije u odnosu na neka inostrana istraživanja (UN-Women, 2020).

Nalaz koji nam najviše privlači pažnju je da u važnim aspektima svakodnevnog funkcionisanja, kao što su odnosi sa nastavnicima i vršnjacima,

ali i samopouzdanje, ni učenici sa teškoćama u učenju, ni roditelji, ni nastavnici nisu primetili razlike pri poređenju redovne i nastave tokom pandemije. Samo striktno shvaćen akademski ishod (školsko znanje) bio je značajno negativno pogođen. Ovo može biti posledica načina na koji je organizovan obrazovni sistem u Srbiji, dominantnih praksi i izazova. Iz PISA studija znamo da kvalitet obrazovnog sistema Srbije nije na istom nivou kao u mnogim zemljama OECD-a (Videnović i Čaprić, 2020). Iz mnogih studija saznajemo da motivacija i kompetencije nastavnika nisu dovoljno razvijene, posebno u kontekstu rada sa decom sa potrebom za dodatnom podrškom (npr. Simić i sar., 2022; Simić, 2015; Jovanović i sar., 2012), da je nastavni plan i program preopširan, ali ne i dovoljno relevantan (Pešikan i Ivić, 2021; Vasić, 2019), te da i nastavnici i roditelji više pažnje poklanjaju ocenama nego socijalno-emocionalnim ishodi-ma obrazovanja, često se nalazeći u poziciji suparnika umesto partnera (Đurišić i Duhanaj, 2023). S obzirom na ove prakse i ishode u redovnim okolnostima, možemo zaključiti da učenici sa teškoćama nisu bili dovoljno podržani od strane školskog osoblja da razviju svoje samopouzdanje i interpersonalne odnose čak i pre pandemije i prelaska na nastavu na daljinu. Optimističnija interpretacija bi išla u tom pravcu da je samo iskustvo pandemije, te i novo iskustvo u školovanju, koliko god bilo zabrinjavajuće i izazovno, unelo svojevrсну dozu zrelosti, ozbiljnosti i inicijative kod učenika sa teškoćama u učenju, te da je bilo katalizator promene na bolje, čime su se sve teškoće tokom tog perioda na neki način neutralisale.

IV Zaključci i preporuke

U poglavljima sa rezultatima i diskusijom nalaza dobijenih u empirijskom istraživanju sa učenicima sa teškoćama u učenju, njihovim roditeljima i nastavnicima, utvrdili smo kako je izgledalo obrazovno iskustvo učenika sa teškoćama u učenju u Srbiji tokom pandemije koronavirusa. Prodiskutovali smo faktore rizika na nivou makro i mikro sistema, te protektivne faktore na nivou mikrosistema učenika, kao i efekte obrazovanja na daljinu tokom pandemije po akademske i neakademske ishode učenika sa teškoćama u učenju.

Sada ćemo se osvrnuti na obrazovni sistem – na procenu njegove vulnerabilnosti, ali i rezilijentnosti, te na procenu stepena održivosti inkluzivnog obrazovanja u Srbiji. Iako ovom monografijom nisu obuhvaćene perspektive svih osetljivih grupa u Srbiji, verujemo da se zaključci mogu barem delom generalizovati i na učenike sa invaliditetom ili iz siromašnih sredina. Verujemo da su efekti još nepovoljniji ako se više aspekata vulnerabilnosti učenika i porodica ukrsti. Na kraju ponudićemo preporuke za unapređenje rezilijentnosti i održivosti sistema obrazovanja u Srbiji tako da ono zaista može da obezbedi jednake šanse za ostvarenje potencijala sve dece.

Prvo ćemo se ukratko pozabaviti pitanjem *dostupnosti*, odnosno obuhvata dece obrazovanjem za vreme pandemije. Iako našim istraživanjem nismo detaljno ispitali ovaj fenomen, pregled studija sprovedenih tokom 2020. i 2021. godine u Srbiji ukazao je na to da se procenat učenika koji su bili isključeni iz nastave na daljinu kretao od jedan do sedam, u zavisnosti od istraživanja i ispitanika (UNICEF, 2020b, c). Kada je reč o školama za učenike sa invaliditetom, procenjeno je da 7% učenika nije bilo uključeno u nastavu na daljinu (UNICEF, 2020b). Iako su ovi procenti u rang

onih u drugim zemljama Evrope ili čak i bolji, ipak se ne sme prevideti da je okvirno svaki 15. učenik u redovnoj školi i svaki 15. učenik u školi za učenike sa smetnjama u razvoju i invaliditetom bio isključen, odnosno da nije pratio nastavu tokom pandemije ni putem televizije, ni kompjutera, ni štampanih materijala. Ove podatke možemo ukrstiti sa nalazima dobijenim u ovoj studiji, a koji se odnose na tehničke kapacitete porodica i škola i tehničku podršku škole. Prema ovim nalazima je samo jedan (od 29) učenika imao problem sa pristupom nastavi zbog neposjedovanja uređaja, dok je u slučaju pet učenika škola obezbedila tablete, internet i podršku oko instalacije aplikacija učenicima. Rezultati naše studije pružaju nešto pozitivniju sliku o dostupnosti obrazovanja, ako ne baš odmah po prekidanju školovanja zbog pandemije, onda naredne školske godine. Ipak, ne sme se prevideti da, na osnovu iskustava drugih zemalja, možemo očekivati da, bez mera oporavka i dodatne podrške učenicima, učenici koji su bili isključeni tokom pandemije neće uspeti da se uspešno vrate na nastavu i da će se trend osipanja iz obrazovanja nastaviti, ozbiljno ugrožavajući ciljeve postavljene Strategijom razvoja obrazovanja u Srbiji za 2030. godinu, kao i ciljeve održivog razvoja.

Uz siromaštvo i društvene nejednakosti i opšti nizak nivo obrazovanja stanovništva, ono što čini sistem u Srbiji posebno vulnerabilnim u domenu obezbeđivanja dostupnosti obrazovanja deci iz osetljivih grupa, a posebno deci sa teškoćama u učenju, u kriznim situacijama, jesu *visok stepen centralizacije* i *nizak stepen saradnje različitih aktera i sektora*, odnosno slabo razvijena saradnja između škola, roditelja, lokalne samouprave, privatnog i sektora civilnog društva, te sistema obrazovanja i zdravstvene i socijalne zaštite (videti Shemu 8). Iz drugih zemalja znamo da vulnerabilnosti sistema obrazovanja doprinosi izostanak srednjih nivoa upravljanja koji bi podržali rad škola na lokalnom nivou, odsustvo horizontalne saradnje, kao i nedostatak podrške školama od strane lokalnih samouprava i drugih institucija na lokalnu (Bellei et al., 2021). I u strateškim dokumentima prepoznato je da saradnja na lokalnom nivou nije dovoljno razvijena i da se odluke donose centralizovano (Ministarstvo prosvete, Delegacija Evropske unije u Srbiji i UNICEF, 2022), čime se zanemaruju specifičnosti pojedinih regiona ili škola. Ovo je u suprotnosti sa preporukama za decentralizovano i fleksibilno upravljanje i davanje više autonomije lokalnim samoupravama i školama (npr. Mausethagen & Møstad, 2015), čime se ujedno može prevenirati pojava korupcije i nepotizma (Reinikka & Svensson, 2001).

Iako se pogled na značaj obrazovanja među učenicima sa teškoćama u razvoju mahom nije promenio i iako je kod nekih učenika čak došlo i

do unapređenja samoregulacije i samopouzdanja, te su oni zadržali svoje obrazovne aspiracije, tranzicija iz prvog u drugi ciklus ili iz osnovne u srednju školu može predstavljati svojevrsnu kriznu situaciju za učenike i njihove porodice (Simić & Vukelić, 2023; Zeedyk et al., 2003). Uz gubitak znanja zabeležen u vreme pandemije, a bez individualizovane obrazovne i psihološke podrške na nivou škola i lokalne zajednice, postoji rizik od negativnih obrazovnih ishoda, pa i napuštanja školovanja, posebno tamo gde roditelji nemaju dovoljno materijalnih, obrazovnih i socijalnih resursa. Tome treba dodati činjenicu da je saradnja ne samo unutar škole i među školama nedovoljno razvijena, već i da je saradnja škola sa centrima za socijalni rad spora i neefikasna, kao i da se potencijali saradnje sa nevladinim i privatnim sektorom gotovo i ne koriste (Raković, 2012).²⁴ Iako u našem istraživanju nije bilo eksplicitnog govora o negativnim stavovima prema inkluziji, predrasudama i diskriminaciji, za koje na osnovu ranijih istraživanja znamo da postoje (npr. Jovanović et al., 2013; Šaljić, 2023), ipak se mogla primetiti *nedovoljna osvešćenost roditelja i učenika* u pogledu njihovih prava i odgovornosti koje škola treba da ima (Shema 8), što je izvesno moglo da smanji šanse za dobijanje adekvatnih prilika za učenje za vreme pandemije (a verujemo i nezavisno od pandemije).

Kada govorimo o *kvalitetu* inkluzivnog obrazovanja, i pre pandemije koronavirusa bilo je poznato da su čitalačka, matematička i naučna pismenost naših učenika daleko ispod OECD proseka (Videnović i Čaprić, 2020), a da uz to postignuća učenika školovanih po IOP1 pokazuju značajno niže rezultate na završnom ispitu od republičkog proseka (Ministarstvo prosvete, Delegacija Evropske unije u Srbiji i UNICEF, 2022). I uprkos stalnim naporima da se unaprede kompetencije zaposlenih u vaspitnoobrazovnim ustanovama, suočavali smo se sa negativnom selekcijom nastavnika, nedovoljno relevantnim programima inicijalnog obrazovanja i nedovoljno delotvornim programima stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, uz opadajući status ove profesije u društvu (Pantić i Čekić Marković, 2012; Simić, 2019). Deluje da su u kriznoj situaciji kakva je pandemija posebno došle do izražaja *nedovoljno razvijene kompetencije nastavnika* da kreiraju nastavu baziranu na savremenim principima aktivne nastave (npr. Pešikan, 2010), te i da primene personalizovani pristup i diferenciranu nastavu (Shema 8). Usled teškoća da se snađu u novonastalim okolnostima, te uz nedovoljno razvijene digitalne kompetencije, nastavnici nisu imali kapa-

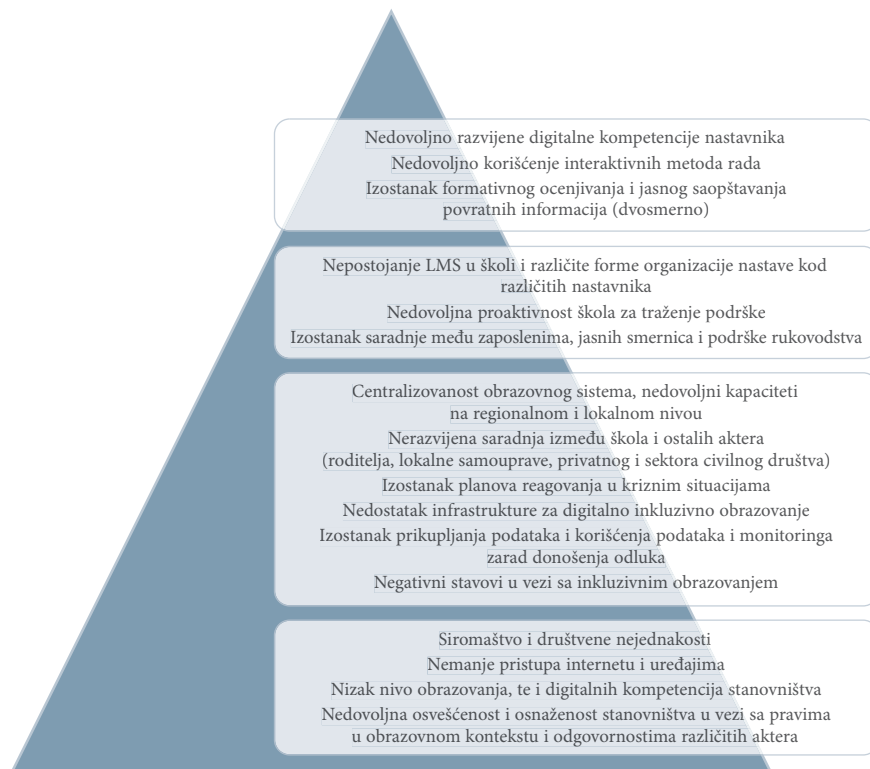
24 Iako je bilo pozitivnih primera saradnje sa privatnim kompanijama koje su donirale uređaje, iako je kreirana Nacionalna obrazovna platforma za učenje na daljinu i uprkos većem broju korisnika usluge lični pratilac (Ministarstvo prosvete, Delegacija Evropske unije u Srbiji i UNICEF, 2022), u intervjuima sa našim ispitanicima se ove mere nisu spominjale.

citeta da održavaju i dopunsku nastavu i isprate napredak učenika sa teškoćama u učenju, a u nekim slučajevima je to dodatno otežavao izostanak komunikacije sa roditeljima. Preduslovi za višeslojnu podršku učenicima, te i obezbeđivanje napredovanja svih učenika, izostali su.

Nastavnici, kao ključni nosioci vaspitnoobrazovnog procesa, nisu bili dovoljno rezilijentni, o čemu su izveštavali i u drugim zemljama (Crompton et al., 2023). Tome je doprineo i *niži stepen autonomije nastavnika* nego u zemljama koje su imale dobre prakse tokom pandemije (npr. Norveška, vidi Mausethagen & Møstad, 2015). A prema rečima samih nastavnika, na to je uticao i nedostatak podrške nadređenih, kao i podrške „sa vrha” (Shema 8). Dakle, centralizovani pristup koji ne pruža dovoljno autonomije školama i nastavnicima, a pritom ne nudi detaljne blagovremene smernice i raznovrsne vidove podrške (uključujući i psihološku) i teži da prebaci odgovornost na druge, nije mogao doprineti kvalitetu obrazovanja u vreme krize, te ne čudi i visok stepen stresa, pa i sagorevanja kod nastavnika, kao i neadekvatnih strategija prevazilaženja briga poput „čekanja da se nešto desi” (Popov i sar., 2021; Sekulić, 2021; Soudien et al., 2022; Spasenović, 2022). U stranim studijama je dodatno pokazano da bez autonomije i dovoljno podrške za učenike rastu šanse da nastavnici napuste posao u školi (Marshall et al., 2023).

U terminima teorije aktivnosti (Engeström, 1987; 2001), kontradiktornost između različitih elemenata modela sistema aktivnosti (nastavnika kao aktera, pravila i zajednice) koja je postojala i pre pandemije otežala je integraciju IKT-a (ono što bi u Engeströmovoj teoriji bili alati, engl. *tools*) jer je stepen frustracije bio preveliki. Budući da je sistem spor i nedovoljno agiln, ni praktično dve školske godine nisu bile dovoljne da se uspostave nova pravila ili uloge koje bi omogućile kvalitetno inkluzivno obrazovanje na daljinu. Negativni efekti navedenog su posebno bili vidljivi kod porodica koje imaju nizak ekonomski, obrazovni i socijalni kapital (videti npr. Bourdieu, 1984 ili Putnam, 2000), a koje ujedno nisu ni upoznate sa činjenicom da škola ima obavezu da pruža raznovrsne vidove podrške roditeljima i deci. To je otežavalo porodicama da kompenzuju neuspeh škole da obezbedi sve potrebne resurse. Takođe, izostanak aktivnih zalaganja nastavnika da podstaknu saradnju i druženje u onlajn prostoru i vršnjačko učenje dovelo je do toga da oni koji su i ranije bili socijalno kompetentniji osnaže svoje veze sa vršnjacima, a da učenici koji su bili manje kompetentni imaju manje prilika za unapređivanje tih kompetencija nego u redovnim okolnostima. Ovo dodatno ide u prilog savetima da se uspostave (i redovno ažuriraju) jasni planovi reagovanja u vanrednim situacijama (uz potrebne resurse), kao i planovi oporavka koji će posebno uvažiti spe-

cifičnosti dece iz osetljivih grupa. Ujedno, doslednijim uvažavanjem sistemskog pristupa inkluzivnom obrazovanju na nivou celog obrazovnog sistema, te kontinuiranim radom na podizanju kvaliteta i pravednosti inkluzivnog obrazovanja, i usklađivanju obrazovnih politika i praksi, novi izazovi i kontradiktornosti imaće veće šanse da obezbede transformaciju sistema (Engeström & Sannino, 2010; Šaljić, 2023).



Shema 8. *Zaključna analiza o faktorima vulnerabilnosti inkluzivnog obrazovanja u Srbiji*

Ipak, ne treba zanemariti primere dobre prakse opisane u ovom istraživanju, gde su nastavnici uspevali da organizuju nastavu na podsticajan način za sve učenike, a da pritom prilagode materijale, zadatke, zahteve i rokove učenicima sa teškoćama i da, najzad, obezbede intenzivnu, usmerenu podršku učenicima sa teškoćama u učenju, u skladu sa modelom višeslojne podrške. I dok su u slučaju starijih učenika nastavnici pružali podršku direktnim kontaktom preko telefona, Gugl učionice, video-konferencija ili uživo u vreme kombinovanog modaliteta nastave, kod mlađih je konstruktivna i postojana komunikacija između

nastavnika i roditelja bila svojevrsna „skela” za obezbeđivanje usmerene, individualizovane intervencije.

Uprkos primerima saradnje među nastavnicima, deluje da se nije ostvario potencijal nastave na daljinu da transformiše poimanje saradnje i timskog rada u školama, te da se kreira osećaj zajedništva, o kome se u literaturi izveštavalo kao o protektivnom faktoru (Appoloni et al., 2021). I u studijama nevezanim za krizne situacije, kao značajan faktor uspešnosti inkluzivnog obrazovanja pokazale su se saradnja unutar škole, te sa roditeljima i lokalnom zajednicom, proaktivni stav, osećaj zajedništva i spremnost na celoživotno učenje (Pavlović-Babić et al., 2017). Kao što je već istaknuto, međusobna podrška zaposlenih u školi nije vodila inovativnosti u nastavi, a nije zabeležen nijedan primer saradnje sa akterima van škole u realizaciji nastave. Ovo je slično iskustvu iz Rusije, gde je istaknuto da je vulnerabilnosti obrazovnog sistema doprinosila nedovoljna proaktivnost škola da obezbede sebi dodatna prava i resurse (Kosaretsky et al., 2022). Iako je pandemija imala potencijal da ubrza kolaborativni profesionalizam, te osnaži izgradnju zajednica praksi odnosno učenja, do toga je došlo samo tamo gde je ovakav profesionalizam i pre pandemije bio na visokom nivou (Hargreaves & Fullan, 2020). I u kontekstu ocenjivanja, i komunikacije različitih aktera, te usaglašavanja njihovih vizija obrazovanja i vrednosti koje treba negovati, transformativni potencijal krize nije iskorišćen (Bodroški Spariosu, 2021; Stančić, 2021).

S obzirom da naše istraživanje nije obuhvatilo donosiocice odluka, ne možemo dati pouzdan sud o važnim aspektima rezilijentnosti obrazovnih sistema kao što su monitoring i prikupljanje podataka, te donošenje odluka zasnovanih na podacima. Takođe, među ispitanicima nije bilo mnogo primera razmatranja novih formi, sadržaja ili ciljeva školovanja, o kojima se pričalo u nekim studijama (npr. Iwabuchi et al., 2022; Leask & Younie, 2022). Nije bilo ni primera planova oporavka, za razliku od nekih drugih zemalja (npr. Leask & Younie, 2022). Opšti utisak je da su svi akteri doživeli pandemiju kao krizu, usmereni na to kako da je „prežive”, sa idejom da će se sve nastaviti po starom kada se vrate u redovne okolnosti. Pandemija je jedino bila prilika za rast pojedinim učenicima sa teškoćama u učenju koji su unapredili strategije učenja i samoregulaciju, neke vanškolske veštine i samopouzdanje, kao i pojedinim nastavnicima koji su unapredili svoje digitalne kompetencije.

Kako bi se sistem u Srbiji oporavio od krize izazvane pandemijom koronavirusa, odnosno kako bi se rekonfigurisao, i kako bi se unapredila njegova spremnost za reagovanje u potencijalnim novim kriznim situacijama, potrebno je poboljšati mnoge procese i prakse. Na temelju primera dobre prakse i preporuka iz inostranstva i iz Srbije (npr. Burgos

et al., 2021; Institut za psihologiju, 2022; Kuzmanović, 2022; Leask & Younie, 2022; Nikolić, 2021; Petrović, 2021; Tlili et al., 2021; UNICEF, 2020), kao i iz istraživanja prikazanog u ovoj monografiji, definisane su i u nastavku izlistane preporuke, razvrstane prema nivoima sistema – od nivoa pojedinačnih nastavnika, preko škole i lokalne zajednice, do nivoa obrazovnog sistema.

Tabela 6. Preporuke po nivoima sistema za podršku jačanju rezilijentnosti

Nivo	Podrška – preporuke
Nastavnici i nastava	<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="379 542 1055 820">➤ Učenicima je potrebno pružiti dodatnu obrazovnu podršku (dopunska nastava, vršnjačko podučavanje) u savladavanju novog gradiva, a po potrebi obnoviti gradivo obrađivano u periodu pandemije. Troškovi obezbeđivanja dopunske nastave u većem obimu nego inače nisu mali, te je potrebna finansijska podrška sistema, ali ovakav vid podrške bi posebno pomogao učenicima iz osetljivih grupa, što je neophodno za unapređenje inkluzivnosti obrazovanja. <li data-bbox="379 848 1055 1257">➤ Neophodno je raditi na unapređenju kompetencija nastavnika (i budućih nastavnika) za primenu višeslojnih mehanizama podrške – za stvaranje podsticajnog okruženja za zajedničku konstrukciju znanja u interakciji nastavnika i učenika, individualizaciju i diferencijaciju nastave, te i obezbeđivanje intenzivnije obrazovne podrške, uz realizaciju dopunske nastave i korišćenje potencijala vršnjačkog podučavanja. Potrebno je osnažiti nastavnike za primenu onih oblika rada i nastavnih metoda kojima se promovise aktivnost i samostalnost učenika u nastavi, ali i saradnja. Nastavne sadržaje treba predstaviti na način da za učenike budu relevantni i kognitivno izazovni i da ih motivišu da aktivno učestvuju u procesu nastave. <li data-bbox="379 1284 1055 1567">➤ Neophodno je raditi sa nastavnicima na sagledavanju uloga i poslova nastavnika, uz posebno naglašavanje uloga koje se odnose na podršku razvoju socijalno-emocionalnih kompetencija i dobrobiti učenika. Treba ih i osnažiti da prepoznaju da li su motivacija ili dobrobit učenika smanjeni i u kojoj meri učenici imaju socijalno-emocionalnu i obrazovnu podršku kod kuće, kako bi mogli da prilagode svoju nastavu i, ako je potrebno, upute učenike na druge stručnjake ili usluge.

Škola i lokalna zajednica

- Postoji potreba za daljim jačanjem kompetencija nastavnika (i budućih nastavnika) za formativno ocenjivanje i raznovrsne načine praćenja i ocenjivanja učenika u onlajn okruženju, kao i za podsticanje samoregulacije učenika, kako bi podržali učenike u planiranju, praćenju i evaluaciji sopstvenog procesa učenja.
- Prilikom kreiranja digitalnog sadržaja potrebno je prilagoditi tempo video-materijala i osigurati interaktivnost u materijalima. Nastavnici treba da budu osnaženi da koriste ove materijale ne kao zamenu za sopstvene nastavne aktivnosti, već da ih na svrsishodan način prilagode svom stilu rada i potrebama učenika.
- Potrebno je osnažiti nastavnike da u većoj meri koriste svoju autonomiju prilikom odabira sadržaja i načina realizacije nastave i ocenjivanja učenika. Dodatna fleksibilnost u odabiru sadržaja kurikuluma takođe bi dobro došla.
- Neophodno je raditi na jačanju liderskih kapaciteta direktora škola da kreiraju pozitivnu školsku klimu u kojoj će se negovati vrednosti saradnje, proaktivnosti, refleksivnosti i celoživotnog učenja, gde će se relevantne informacije i resursi deliti i zajednički unapređivati, a odluke donositi demokratski, uz oslanjanje na podatke. Važno je i promovisati horizontalno učenje među zaposlenima u različitim školama.
- Potrebno je ojačati ulogu škole u pružanju psihološke podrške učenicima i podsticanju celovitog razvoja kroz povećanje broja psihologa u školama i isticanje aktivnosti psihološke podrške učenicima u pravilnicima koji regulišu rad stručnih saradnika. Paralelno sa tim potrebno je nastaviti sa osnaživanjem psihologa zaposlenih u školama za pružanje psihoške podrške učenicima, ali i nastavnicima i roditeljima. Uz direktora, stručni saradnici takođe mogu biti i dobra spona sa važnim akterima iz lokalne zajednice.
- Na temelju saradnje i poverenja koje je ojačano tokom pandemije potrebno je nastaviti sa unapređivanjem partnerstva između roditelja i škole, te dodatno raditi na unapređenju saradnje škole i sa drugim akterima iz lokalne zajednice.

Obrazovni sistem

- ▶ Potrebno je pružiti psihosocijalnu podršku nastavnicima i ostalim zaposlenima u školama, osnažiti ih da bolje uspostavljaju granice i upravljaju stresom.
- ▶ Na nivou škola (ili školskih uprava) preporučuje se uspostavljanje (ili održavanje) biblioteka digitalnih uređaja, gde bi učenici mogli da iznajmljuju digitalne uređaje i koriste ih u svrhe učenja. U slučaju potencijalnih budućih vanrednih situacija, učenicima koji nemaju tehničke uslove za praćenje onlajn nastave moglo bi se dozvoliti da prate nastavu u školskim prostorijama koristeći tehničke resurse škole. Školsko osoblje takođe treba da obrati pažnju na davanje jasnih smernica o korišćenju uređaja, platformi i alata jer puko obezbeđivanje uređaja, bez podrške u korišćenju, ne daje rezultate.
- ▶ Neophodno je nastaviti sa pružanjem podrške nastavnicima (i budućim nastavnicima) da unaprede svoje pedagoške i digitalne kompetencije, a posebno ih osnažiti za korišćenje LMS-a u redovnim okolnostima i implementaciju sinhrono i hibridne nastave.
- ▶ Bilo bi korisno obezbediti veće učešće roditelja, kao partnera, u procesu praćenja napredovanja učenika tokom nastave na daljinu. U tom svetlu, treba obezbediti izgradnju kapaciteta roditelja za podršku učenju u onlajn okruženju, bilo kreiranjem vodiča, video-lekcija ili obuka, a posebno se fokusirati na roditelje učenika sa teškoćama u učenju, na one sa niskim obrazovnim, socijalnim i ekonomskim kapitalom.
- ▶ Na lokalnom nivou potrebno je razviti integrisane usluge za porodicu koje će, s jedne strane, biti usmerene na prepoznavanje i podizanje kapaciteta cele porodice da podrži učenika sa teškoćama u učenju, dok će, s druge strane, predstavljati značajan sistem podrške učeniku van porodice.
- ▶ Korisno je raditi na nabavci asistivnih tehnologija i razvijanju digitalnih alata za učenike sa teškoćama u učenju i na obuci nastavnika i roditelja za njihovo korišćenje kako bi se učenici dodatno osnažili za samostalno savladavanje (propuštenog) gradiva kod kuće.

- Značajno je promovisati primere dobre prakse proizišle iz iskustava tokom perioda onlajn nastave i time istaći ulogu koju su zaposleni u školama imali u doba pandemije i generalno značaj obrazovanja, škole i nastavnika.
- Neophodno je kreirati i redovno ažurirati planove reagovanja u kriznim situacijama (predvideti raznovrsne scenarije, potrebne resurse i partnere, kanale komunikacije itd.), a na nivou škola/opština posebno kreirati sisteme identifikovanja učenika koji su pod rizikom od isključivanja u situacijama nastave na daljinu, te i mere pružanja dodatne podrške. Uloga i odgovornost ministarstva i ostalih donosilaca odluka mora biti jasno istaknuta i od njih se moraju očekivati jasne instrukcije i razjašnjenja elemenata ovih planova ukoliko do vanrednog stanja dođe, a komunikacija mora biti transparentna. Takođe, neophodno je redovno prikupljanje podataka o učenicima, nastavnicima, nastavi i postignućima i donošenje odluka na osnovu njih.
- Imajući u vidu brojnost i intenzitet negativnih efekata školovanja tokom pandemije na učenike, pa i na nastavnike i roditelje učenika, u slučaju eventualnog ponovnog javljanja pandemije ili u slučaju drugih kriznih situacija, preporučuje se uzimanje u obzir i svih mogućih psihosocijalnih (a ne samo zdravstvenih) posledica prilikom odlučivanja o tome na koji način će se nastava realizovati. Posebno je važno uvažiti i uzrast učenika i fazu njihovog školovanja (periodi tranzicije su se pokazali posebno osetljivim), kao i specifične potrebe za dodatnom podrškom. U slučaju eventualne potrebe za uvođenjem onlajn ili kombinovanog modela rada, učenike prvog razreda osnovnih i srednjih škola bi valjalo izuzeti. Uz to, trebalo bi razmotriti alternative deljenju odeljenja u fiksne grupe.
- U oblasti spoljnog vrednovanja i samovrednovanja uključiti i dostupnost, kvalitet i pravednost nastave na daljinu (odnosno planove i resurse za nastavu na daljinu) u kriznim situacijama, odnosno njenu mogućnost da obezbedi sticanje akademskih znanja, ali i socioemocionalnih kompetencija i jačanje dobrobiti učenika u situacijama krize. Kontinuirano samovrednovanje, ali i praćenje i spoljno vrednovanje treba da imaju formativnu funkciju, a ne da služe kažnjavanju.

- Potrebno je jačanje horizontalne i vertikalne koordinacije, uključujući koordinaciju između sektora. Kako bi se izvršila decentralizacija, potrebno je jačanje kapaciteta regionalnih i lokalnih donosioca odluka i izvršilaca. Sem podrške u vidu ljudskih resursa, finansijska podrška za uspostavljanje i dalje unapređivanje različitih tipova usluga je neophodna.
- Kurikulum treba rasteretiti nepotrebnog sadržaja, modernizovati ga i učiniti relevantnijim, a paralelno sa tim nastavnike podržavati u planiranju i realizaciji nastave usmerene na ishode (umesto fokusa na sadržaj).
- Naučna zajednica bi trebalo da pruži podršku kako donosiocima odluka da bi donosili odluke zasnovane na podacima, tako i praktičarima, kroz holistički pristup školi (engl. *whole-school approach*), kolaborativna istraživanja i kreiranje zajednica koje uče. Njihov fokus bi trebalo da bude na podršci sistemu i školama da razvijaju rezilijentnost, ali i da šire sagledavaju probleme socijalne isključenosti, nejednakosti i nepravednosti. Naučene lekcije iz pandemije koronavirusa moraju se koristiti za unapređenje rezilijentnosti inkluzivnog (digitalnog) obrazovanja.
- Potrebno je raditi na osnaživanju nastavnika, ali i roditelja i učenika, da prepoznaju, koriste i ostvaruju svoja prava, kao i da prepoznaju obaveze različitih aktera u sistemu. Treba negovati vrednosti zajedničke odgovornosti i osećaj zajedništva radi konstruktivnog rešavanja izazovnih situacija.

V Executive summary

During times of crisis, such as the COVID-19 pandemic, the values of inclusive education, including inclusive digital education, are shaken. This monograph focused on the vulnerability and resilience of inclusive education in Serbia by analyzing educational experiences and the effects of distance education during the pandemic on students with learning difficulties. Alongside reviewing international and national literature related to education during the pandemic, the monograph primarily presents the results of a qualitative study conducted in the first half of 2022 with 29 students from elementary and secondary schools across Serbia with learning difficulties, 27 parents, and 26 representatives of school staff.

The qualitative content analysis identified 13 risk factors – characteristics, and practices of teachers, schools, and the entire education system, as well as families, which hinder the learning and development of students with difficulties. Among them, the most frequently mentioned were the use of insufficiently adjusted and stimulating teaching methods (e.g., assigning tasks to copy text) for all students, followed by the lack of individualization in regular classes and lack of organized additional educational support for students with learning difficulties outside of regular classes. There were also challenges in monitoring student progress and assessment, which were often addressed by lowering criteria. Additionally, there were issues with chaotic schedules, inconsistency in the work of different teachers, lack of communication between the school and parents, and insufficient psychological support for families and students. Findings on the low quality of distance teaching and learning during the pandemic are consistent with findings from international studies. On the other hand, in this study factors related to insufficiently developed digital competencies of teachers and technical limitations in schools

and at home were less frequently mentioned compared to international studies. However, one risk factor unrecognized in international literature was identified – epidemiological measures, which included negative perceptions of wearing masks and social distancing during hybrid schooling modality, perceived as obstacles to successful concentration and learning, as well as socialization and good mood. Lastly, teachers pointed out insufficiently clear guidelines and professional support from superiors (including decision-makers).

On the other hand, 12 protective factors were identified – characteristics, and practices of teachers, schools, family, and peer systems that encourage and facilitate learning and development of students with difficulties during crises. The most frequently mentioned factors were individualization in regular classes and additional educational support from school staff outside of regular classes (e.g., through online or in-person remedial classes). Similarly to international studies, engaging teaching methods in synchronous teaching and the existence of educational materials on a learning management system (LMS) where students can return at any time proved to be significant protective factors. Continuous, timely, and constructive collaboration between parents and schools, as well as psychological support from teachers and school expert associates, were also highlighted. Mutual support among school staff was very important for teachers to organize themselves in the new circumstances and implement teaching as effectively as possible.

The effects of schooling during the pandemic in Serbia can be divided into effects in the academic domain (six types of effects), self-confidence and well-being domain, and interpersonal relations domain (three types). All agreed that schooling during the pandemic mostly affected the coverage of curriculum and the acquisition of school knowledge, leading to a significant knowledge gap among students with learning difficulties. This was largely attributed to non-engaging teaching methods within regular classes, lack of additional educational support, and difficulty in monitoring student progress, which then led to lack of adjustments in teaching. This was more pronounced during online teaching periods but to a lesser extent during hybrid teaching periods. However, there were many examples of positive effects on school knowledge and competencies, which were mostly due to increased parental involvement in learning, individualization in regular classes, constructive communication between the school and parents, and synchronous teaching.

Schooling during the pandemic also negatively impacted student motivation and study habits, as well as mood and well-being, but there were many examples of increased or maintained motivation, comparable

to pre-pandemic levels. Effects on learning strategies and self-regulation, as well as the general attitude toward education, were somewhat more positive than negative. Participants explained these positive effects by the additional time gained for learning (due to not spending time commuting to school during remote learning and due to shorter classes during hybrid teaching) and the opportunities to learn at their own pace, at times most convenient for them, and using various methods and materials (e.g., audio recordings of lectures on LMS). The effects of the pandemic on relationships with family members were almost exclusively positive, while perceptions that schooling during the pandemic did not affect relationships with peers and teachers were noted. Despite numerous examples of negative effects, it should be emphasized that many children with learning difficulties did not experience positive or negative changes in many educational, relational, and socioemotional outcomes, suggesting that the pandemic, although objectively a major crisis, was not necessarily a crisis for the learning and development of all students.

Based on the described research, as well as findings from other studies conducted during the pandemic in Serbia, it can be concluded that the level of vulnerability of the inclusive education system in Serbia is quite high, due to factors already recognized in international literature – insufficiently developed competencies of teachers (not only digital ones, but primarily those related to teaching and supporting student development), as well as low quality of teaching, especially low rates of individualization and provision of additional support to children with learning difficulties. To these, we can add the low level of collaboration among different stakeholders and the lower degree of teacher autonomy, the lack of crisis response plans, and the lack of support for school staff during crises. These are all characteristics of the system that were recognized even before the pandemic, alongside unfavorable social conditions such as poverty, inequality, low levels of education, and population empowerment, only they have become more prominent, or intensified during the crisis.

In order to enhance the resilience of the education system in Serbia, with a special focus on the education of students with learning difficulties, numerous recommendations have been defined at the level of teachers and teaching, schools and local communities, and the entire education system. Among them, the following would be highlighted:

- It is necessary to work on improving the competencies of teachers (and future teachers) for the implementation of multi-tiered support mechanisms – for creating a stimulating environment for the joint construction of knowledge in the interaction be-

tween teachers and students, individualization and differentiation of teaching, as well as providing more intensive educational support, through the implementation of remedial classes, and utilizing the potential of peer teaching.

- It is necessary to work with teachers on understanding the roles and responsibilities of teachers, with particular emphasis on roles related to supporting the development of socio-emotional competencies and well-being of students. They should also be empowered to recognize whether the motivation or well-being of students is reduced and to what extent students have socio-emotional and educational support at home, in order to adapt their teaching and, if necessary, refer students to other professionals or services.
- There is a need for further strengthening the competencies of teachers (and future teachers) for formative assessment and diverse methods of monitoring and evaluating students in the online environment, as well as for encouraging student self-regulation, in order to support students in planning, monitoring, and evaluating their own learning process. It would be useful to ensure greater involvement of parents as partners in the process of monitoring students' progress during remote schooling.
- It is necessary to strengthen the role of schools in providing psychological support to students and promoting holistic development by increasing the number of psychologists in schools and highlighting activities of psychological support to students in regulations governing the work of professional associates. In parallel with this, it is necessary to continue empowering psychologists employed in schools to provide psychological support to students, as well as to teachers and parents. In addition to the principal, school expert associates can also be a good link with important stakeholders in the local community.
- It is necessary to provide psychosocial support to teachers and other school staff, empower them to better establish boundaries. It is necessary to empower teachers to use their autonomy to a greater extent in choosing the content and methods of teaching and assessing students. Additional flexibility in choosing curriculum content, as well as relieving the curriculum of unnecessary content, would also be welcome.
- It is necessary to work on strengthening the leadership capacities of school principals to create a positive school climate where

values of collaboration, proactivity, reflexivity, and lifelong learning will be nurtured, where relevant information and resources will be shared and jointly improved, and decisions will be made democratically, relying on data. It is also important to promote horizontal learning among staff of different schools.

- Based on the cooperation and trust that have been strengthened during the pandemic, it is necessary to continue improving the partnership between parents and schools, and to further work on improving the cooperation between schools and other stakeholders in the local community.
- It is necessary to create and regularly update crisis response plans (predicting various scenarios, necessary resources and partners, communication channels, etc.), and at the level of schools/municipalities to create systems for identifying students at risk of exclusion in situations of distance learning, as well as measures to provide additional support. The role and responsibility of the ministry and other decision-makers must be clearly emphasized, and clear instructions and clarifications of elements of these plans must be expected from them in case of emergency, and communication must be transparent. Also, it is necessary to regularly collect data on students, teachers, teaching, and achievements, and make decisions based on them.
- It is necessary to strengthen horizontal and vertical coordination, including coordination between sectors. In order to achieve decentralization, it is necessary to strengthen the capacities of regional and local decision-makers and implementers. In addition to support in the form of human resources, financial support for establishing and further improving various types of services is necessary.
- It is important to promote examples of good practice stemming from experiences during the period of online teaching and thus emphasize the role that school staff have had during the pandemic and the general significance of education, schools, and teachers.

VI Literatura

- Agencia de Calidad de la Educación. (2020). *Consulta Ciudadana. Calidad de la educación en contexto de pandemia*. Santiago de Chile. Retrieved from http://archivos.agenciaeducacion.cl/Consulta_Ciudadana_final.pdf
- Ainscow, M. (1991). *Effective Schools for All*. London: David Fulton Publishers
- 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, 2155–2158.
- Angrist, N., et al. (2020). *Stemming learning loss during the pandemic: a rapid randomized trial of a low-tech intervention in Botswana*. CSAE Working Paper Series 2020–13, Centre for the Study of African Economies. University of Oxford
- Appolloni, A., Colasanti, N., Fantauzzi, C., Fiorani, G., & Frondizi, R. (2021). Distance Learning as a Resilience Strategy during Covid-19: An Analysis of the Italian Context. *Sustainability* 13 (3), 1388. doi:10.3390/su13031388.
- Arsenijević, J., Madarev, M., Markov, Z., Šapić, R., i Planjanin Simić, K. (2021). *Kvalitet i efektivnost online nastave u visokom obrazovanju u vreme pandemije COVID-19*. Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Kikindi.
- Audrain, R. L., Weinberg, A. E., Bennett, A., O'Reilly, J., & Basile, C. G. (2022). Ambitious and sustainable post-pandemic workplace design for teachers: A portrait of the Arizona teacher workforce. *Primary and secondary education during Covid-19: Disruptions to educational opportunity during a pandemic*, 353–381.
- Azevedo, J. P., Akmal, M., Cloutier, M., Rogers, H., & Wong, Y. (2022). Learning Losses during COVID-19: Global Estimates of an Invisible and Unequal Crisis. <https://doi.org/10.1596/1813-9450-10218>
- Barhouni, E. M., Okonkwo, P. C., Zghaibeh, M., Belgacem, I. B., Alkanhal, T. A., Abo-Khalil, A. G., & Tlili, I. (2020). Renewable energy resources and

- workforce case study Saudi Arabia: review and recommendations. *Journal of Thermal Analysis and Calorimetry*, 141, 221–230.
- Bartlett, J. D., Griffin, J., & Thomson, D. (2020). Resources for supporting children's emotional well-being during the COVID-19 pandemic. *Child trends*, 12(1).
- Baschenis I.M.C., Farinotti L., Zavani E., Grumi S., Bernasconi P., Rosso E., Provenzi L., Borgatti R., Termine C., Chiappedi M. (2021). Reading Skills of Children with Dyslexia Improved Less than Expected during the COVID-19 Lockdown in Italy. *Children*. 8:560. doi: 10.3390/children8070560.
- Baten, E., Vlaeminck, F., Mues, M., Valcke, M., Desoete, A., & Warreyn, P. (2021). The Impact of School Strategies and the Home Environment on Home Learning Experiences During the COVID-19 Pandemic in Children With and Without Developmental Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 53, 1642–1672, <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05383-0>.
- Beara, M., Rakić-Bajić, G., & Hinić, D. (2021). Teachers' perceived stress and experience in online teaching during the early phase of the COVID-19 pandemic. *Psihološka istraživanja*, XXIV(2), 201–215. <https://doi.org/10.5937/PSISTRA24-32741>
- Becker, S. P., Breaux, R., Cusick, C. N., Dvorsky, M. R., Marsh, N. P., Sciberras, E., & Langberg, J. M. (2020). Remote learning during COVID-19: Examining school practices, service continuation, and difficulties for adolescents with and without attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Adolescent Health*, 67(6), 769–777.
- Bellei, C., Contreras, M. (2024). Post-Pandemic Crisis in Chilean Education. The Challenge of Re-institutionalizing School Education. In: Reimers, F.M. (Eds.) *Schools and Society During the COVID-19 Pandemic*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-42671-1_3
- Bethäuser, B. A., Bach-Mortensen, A. M., Engzell, P. (2023). A systematic review and meta-analysis of the evidence on learning during the COVID-19 pandemic. *Nature Human Behaviour*, 7, 375–385. <https://doi.org/10.1038/s41562-022-01506-4>.
- Bhan, S., & Julka, A. (2021). *Disability inclusive COVID-19 response: best practices*. UNESCO Office in New Delhi [263], United Nations Partnership to Promote the Rights of Persons with Disabilities
- Blaskó, Z., Da Costa, P. and Schnepf, S., 2021. *Learning Loss and Educational Inequalities in Europe: Mapping the Potential Consequences of the COVID-19 Crisis*. IZA Discussion Paper No. 14298. Bonn, Germany: IZA Institute of Labor Economics. docs.iza.org/dp14298.pdf
- Blikstad-Balas, M., Roe, A., Dalland, C. P., & Klette, K. (2022). Homeschooling in Norway During the Pandemic-Digital Learning with Unequal Access to Qualified Help at Home and Unequal Learning Opportunities Provided by the School. In F. M. Reimers (Ed.), *Primary and Secondary Education During*

- Covid-19: Disruptions to Educational Opportunity During a Pandemic* (pp. 177–201). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-81500-4_7
- Bodroški Spariosu, B. (2021). Korona-križa: Vreme za pedagoška preispitivanja. U Spasenović, V. (Ur.). *Obrazovanje u vreme kovid krize: Gde smo i kuda dalje*, Zbornik radova (23–38). Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet.
- Borazon, E. Q., & Chuang, H. (2023). Resilience in educational system: A systematic review and directions for future research. *International Journal of Educational Development*, 99, 102761. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102761>.
- Boskic, N., & Hausknecht, S. (2021). Reshaping the educational landscape: During and after the COVID-19 pandemic. *Inovacije u nastavi*, XXXIV (4), 36–50. <https://doi.org/10.5937/inovacije2104036B>
- Bourdieu, P. (1984). A social critique of the judgement of taste. *Traducido del francés por R. Nice*. Londres, Routledge.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard university press.
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., et al. (2020). The Psychological Impact of Quarantine and How to Reduce it: Rapid Review of the Evidence. *The Lancet* 395 (10227), 912–920. doi:10.1016/S0140-6736(20)30460-8
- Brown, M., McCann, E., Truesdale, M., Linden, M., & Marsh, L. (2020). The Design, Content and Delivery of Relationship and Sexuality Education Programmes for People with Intellectual Disabilities: A Systematic Review of the International Evidence. *International journal of environmental research and public health*, 17(20), 7568. <https://doi.org/10.3390/ijerph17207568>.
- Bryant, J., Dorn, E., Hall, St., & Panier, F. (2020). *Reimagining a more equitable and resilient K-12 education system*. McKinsey & Company.
- Burgos, D., Tlili, A., & Tabacco, A. (2021). Education in a Crisis Context: Summary, Insights and Future. In Burgos, D., Tlili, A., & Tabacco, A. (Eds.) *Radical Solutions for Education in a Crisis Context* (pp. 3–10), Springer.
- Cabero-Almenara, J., Guillien-Gamez, F., Ruiz-Palmero, J., & Palacios-Rodriguez, A. (2021). Teachers' digital competence to assist students with functional diversity: Identification of factors through logistic regression methods. *British Journal of Educational Technology*, 53(1), 41–57.
- Cano, R. S., Alonso, P. S., Benito, V. D., & Villaverde, A. (2021). Evaluation of Motivational Learning Strategies for Children with Dyslexia: A *FORDYSVAR Proposal for Education and Sustainable Innovation*. *Sustainability*, 13, 2666. <https://doi.org/10.3390/su13052666>
- Cardenas, S., Lomeli, D., & Ruelas, I. (2022). COVID-19 and Post-pandemic Educational Policies in Mexico. What is at Stake? In Reimers, F. M. (Ed.) *Primary and Secondary Education During Covid-19: Disruptions to Educational Opportunity During a Pandemic* (pp. 153–175). Springer.

- Charzyńska-Gula, M., Sabat, A., Ślusarska, B., Maciaszczyk, P., & Rożek, G. (2022). Knowledge and risk assessment of depression among adolescents during the COVID-19 pandemic. *Journal of Education, Health and Sport*, 12(7), 535–548. <https://doi.org/10.12775/JEHS.2022.12.07.053>
- Chen, C.-Y., Chen, J.-S., Lin, C.-Y., Hsiao, R.C., Tsai, C.-S., Yen, C.-F. Difficulties in Managing Children's Learning among Caregivers of Children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder during the COVID-19 Pandemic in Taiwan: Association with Worsened Behavioral and Emotional Symptoms. *International Journal of Environmental Research on Public Health*, 19, 13722. <https://doi.org/10.3390/ijerph192113722>
- Chua, A., Q., Tan, M. M. J., Verma, M., Han, E. K. L., Hsu, L. Y., Cook, A. R., et al., (2020). Health system resilience in managing the COVID-19 pandemic: lessons from Singapore. *BMJ Global Health*, 5:e003317. doi:10.1136/bmjgh-2020-003317
- CIAE-Inclusive Education, EduGlobal. (2020). COVID-19 New Contexts, New Demands and Teaching Experience in Chile. CIAE-Inclusive Education, EduGlobal.
- Clark, A. E., Nong, H., Zhu, H., Zhu, R. (2021). Compensating for academic loss: Online learning and student performance during the COVID-19 pandemic. *China Economic Review*, 68, 101629.
- Colombo, M., & Santagati, M. (2022). The Inclusion of Students With Disabilities: Challenges for Italian Teachers During the Covid-19 Pandemic. *Social Inclusion*, 10(2), 195–205. <https://doi.org/10.17645/si.v10i2.5035>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2020). Experiencias de las comunidades educativas durante la contingencia sanitaria por COVID-19. Mexico City. Educación básica. Informe Ejecutivo. Retrieved from <https://editorial.mejoredu.gob.mx/ResumenEjecutivoexperiencias.pdf>
- Crompton, H., Chigona, A., & Burke, D. (2023). Teacher Resilience During COVID-19: Comparing Teachers' Shift to Online Learning in South Africa and the United States. *Technological Trends for leaders in education & training*, 1–14. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s11528-022-00826-6>
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). "Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. *Review of Research in Education* 24(1), 249–305. doi:10.3102/0091732X024001249
- Constantinou, F. (2023). *Turning a curse into a blessing: teachers' reflections on how education has benefited from the COVID-19 disruption*. Cambridge University Press & Assessment, UK.
- Conto, C. A., Akseer, S., Dreesen, T., Kamei, A., Mizunoya, S., & Rigole, A. (2021). Potential effects of COVID-19 school closures on foundational skills and Country responses for mitigating learning loss. *International Journal of Educational Development*, 87, 102434, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102434>

- Conz, E., & Magnani, G. (2020). A dynamic perspective on the resilience of firms: A systematic literature review and a framework for future research. *European Management Journal*, 38(3), 400–412. <https://doi.org/10.1016/j.emj.2019.12.004>
- Custodio, B., & O'Loughlin, J. (2017). *Students With Interrupted Formal Education: Bridging Where They Are and What They Need*. <https://doi.org/10.4135/9781506359694>
- Cvijetić, M., Marić, M., i Beljanski, M. (2022). Prednosti i nedostaci nastave na daljinu iz ugla nastavnika i roditelja. *Inovacije u nastavi*, XXXV (2), 1–15. <https://doi.org/10.5937/inovacije2202001C>
- Čolaković, D., Radojević, N., Stajić, J. i Stanojević, J. (2021). Stručno usavršavanje primenom digitalne tehnologije. U Jeremić, I., Nikolić, N., i Koruga, N. (Ur.) *Zbornik radova* (145–151), Susreti pedagoga: Vaspitanje i obrazovanje u digitalnom okruženju (15.maj 2021, Beograd).
- Dakić, J., i Andevski, M. (2022). Osposobljenost nastavnika osnovnih škola za realizaciju nastave na daljinu i njihov učinak tokom pandemije virusa korona. *Zbornik Odseka za pedagogiju*, 31, <https://doi.org/10.19090/zop.2022.31.51-65>
- Damnjanović, M., Mojović Zdravković, K., & Vranješević, J. (2023). Learning strategies during Covid-19 pandemic: How well do they predict school achievement and how do they differ in classroom and remote-learning situation? In *Book of abstracts: XXVII Scientific conference Empirical Studies in Psychology* (80–81), 31.3 – 3.4.2022, Online.
- Darragh, L., & Franke, N. (2021). Lessons from lockdown: parent perspectives on home-learning mathematics during COVID-19 lockdown. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 20, 1521–1542. doi: 10.1007/s10763-021-10222-w
- DeCapua, A. (2016). Reaching students with limited or interrupted formal education through culturally responsive teaching. *Language and Linguistics Compass*, 10(5), 225–237. <https://doi.org/10.1111/lnc3.12183>
- De Coninck, D., Matthijs, K., & Van Lancker, W. (2022). Distance Learning and School-Related Stress Among Belgian Adolescents During the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Education*, 7, <https://doi.org/10.3389/educ.2022.836123>
- Di Pietro, G., Biagi, F., Costa, P., Karpinski Z., & Mazza, J. (2020). The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and international datasets, EUR 30275EN, Publications Office of the EU, Luxembourg.
- Đorđević, G., i Milinković, V. (2021). Digitalno okruženje u predškolskoj ustanovi. U Jeremić, I., Nikolić, N., & Koruga, N. (Ur.) *Zbornik radova* (85–90), Susreti pedagoga: Vaspitanje i obrazovanje u digitalnom okruženju (15.maj 2021, Beograd).
- Donnelly, R., & Patrinos, H. A. (2021). Learning loss during Covid-19: An early systematic review. *Prospects*, 1–9.

- Drane, C. F., Vernon, L., & O'Shea, S. (2021). Vulnerable learners in the age of COVID-19: A scoping review. *The Australian Educational Researcher*, 48(4), 585–604. <https://doi.org/10.1007/s13384-020-00409-5>
- Dreesen, T., Akseer, S., Brossard, M., Dewan, P., Giraldo, J-P., Kamei, A., Mizunoya, S., & Ortiz, j. S. (2020). *Promising practices for equitable remote learning Emerging lessons from COVID-19 education responses in 127 countries. Innocenti Research Brief*. UNICEF, Office of Research – Innocenti.
- Đigić, G. i Jovanović, D. (2021). Revision of students' assessment of online teaching and distance learning – one year later. In *Book of abstracts from 17th International Conference Days of Applied Psychology 2021* (24–25.9.2021, Niš), pp. 40–41.
- EASNIE (2021). *The impact of Covid-19 on inclusive education at the European level*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE)
- EASNIE (2022a). *Inclusive Digital Education*. (H. Weber, A. Elsner, D. Wolf, M. Rohs, & M. Turner-Cmuchal, eds.). European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Odense, Denmark.
- EASNIE (2022b). *Inclusive education and the pandemic – aiming for resilience*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE)
- Eivers, E., Worth, J., & Ghosh, A. (2020), *Home learning during Covid-19: Findings from the Understanding Society Longitudinal Study*, NFER, https://www.nfer.ac.uk/media/4101/home_learning_during_covid_19_findings_from_the_understanding_society_longitudinal_study.pdf
- Elige Educar. (2020). *Situación de docentes y educadores en contexto de pandemia. Reporte de Resultados*. Santiago de Chile. Retrieved from https://eligeeducar.cl/content/uploads/2020/07/Resultados_EncuestaEEcovid_SitioWeb_mi.pdf
- Ellis, W. E., Dumas, T. M., and Forbes, L. M. (2020). Physically Isolated but Socially Connected: Psychological Adjustment and Stress Among Adolescents during the Initial COVID-19 Crisis. *Canadian Journal of Behavioral Science/Revue canadienne des Sci. du comportement* 52 (3), 177–187. doi:10.1037/cbs0000215
- Elo S., & Kyngäs H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62, 107–115.
- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K., & Kyngäs, H. (2014). Qualitative content analysis: A focus on trustworthiness. *SAGE open*, 4(1), 2158244014522633.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1–24. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.12.002>

- Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. (2020). *Learning Inequality During the Covid-19 Pandemic*. <https://doi.org/10.31235/osf.io/ve4z7>
- Fletcher, V. (2002). *Universal design, human-centered design for the 21st century*. Adaptive Environments Center, Inc.
- Forteza-Forteza, D., Rodríguez-Martín, A., Álvarez-Arregui, E., & Menéndez Álvarez-Hevia, D. (2021). Inclusion, dyslexia, emotional state and learning: Perceptions of Ibero-American children with dyslexia and their parents during the COVID-19 lockdown. *Sustainability*, 13(5), 2739. <https://doi.org/10.3390/su13052739>
- Forum beogradskih gimnazija (2021). *Istraživanje zadovoljstva onlajn nastavom nastavnika, učenika i roditelja*. Forum beogradskih gimnazija.
- Gandolfi, E. Ferdig, R. E., & Kratcoski, A. (2021). A new educational normal an intersectionality-led exploration of education, learning technologies, and diversity during COVID-19, *Technology in Society*, 66, 101637. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2021.101637>
- Gewin V. (2020). Five tips for moving teaching online as COVID-19 takes hold. *Nature*, 580(7802), 295–296. <https://doi.org/10.1038/d41586-020-00896-7>
- Giannini, S. (2020). Distance Learning Denied. *Over 500 million of the world's children and youth not accessing distance learning alternatives*. Retrieved 10 February, 2021, from <https://gemreport.unesco.wordpress.com/2020/05/15/distance-learning-denied/>
- Giles, C., & Hargreaves, A. (2006). The Sustainability of Innovative Schools as Learning Organizations and Professional Learning Communities during Standardized Reform. *Educational Administration Quarterly* 42(1), 124–156.
- Global Education Monitoring (GEM) Report Team (2021). Concept note for the 2023 Global Education Monitoring Report on technology and education. unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378950
- Gore, J., Fray, L., Miller, D., Harris, J., & Taggart, W. (2021). The impact of Covid-19 on student learning in New South Wales primary schools: An empirical study. *The Australian Educational Researcher*, 48, 605–637.
- Green, C., Mynhier, L., Banfill, J. *et al.* (2020). Preparing education for the crises of tomorrow: A framework for adaptability. *Int Rev Educ* 66, 857–879. <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09878-3>
- Hallin, A. E., Danielsson, H., Nordström, T., & Fälth, L. (2022). No learning loss in Sweden during the pandemic: Evidence from primary school reading assessments. *International Journal of Educational Research*, 114, 102011.
- Hamilton, L. S., & Ercikan, K. (2022). COVID-19 and U.S. Schools: Using Data to Understand and Mitigate Inequities in Instruction and Learning. In Reimers, F. M. (Ed.) *Primary and Secondary Education During Covid-19: Disruptions to Educational Opportunity During a Pandemic* (pp. 327–352). Springer.
- Hamilton, J. L., Nesi, J., & Choukas-Bradley, S. (2022). Reexamining social media and socioemotional well-being among adolescents through the lens of

- the COVID-19 pandemic: A theoretical review and directions for future research. *Perspectives on Psychological Science*, 17(3), 662–679.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2020). Professional capital after the pandemic: Revisiting and revising classic understandings of teachers' work. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 327–336. <https://doi.org/10.1108/JPC-06-2020-0039>
- Hernandez, A. M., Michael, O., Canning, G., Joshi, M., Osuna, A., & Locke, J. (2023). Educators' experiences and reflections on the implementation of evidence-based practices for autistic students in public schools during the COVID-19 pandemic. *Implementation research and practice*, 4, 26334895231189197. <https://doi.org/10.1177/26334895231189197>
- Hill, F. (2020). The pandemic is a crisis for students with special needs. *The Atlantic*, 18.
- Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). *The difference between emergency remote teaching and online learning*. EDUCAUSE Review.
- Hodges, C. B., Moore, S. L., Lockee, B. B., Aaron Bond, M., & Jewett, A. (2021). An Instructional Design Process for Emergency Remote Teaching. In Burgos, D., Tlili, A., & Tabacco, A. (Eds.) *Radical Solutions for Education in a Crisis Context* (pp. 37–52), Springer.
- Hollnagel, E., Woods, D. D., & Leveson, N. (Eds.). (2006). *Resilience engineering: Concepts and precepts*. Ashgate Publishing, Ltd.
- Hu, W., Adey, P., Jia, X., Liu, J., Zhang, L., Li, J., et al. (2011). Effects of a 'learn to think' intervention programme on primary school students. *Br. J. Educ. Psychol.* 81(Pt 4), 531–557. <https://doi.org/10.1348/2044-8279.002007>
- Huppert, F. A., & So, T. T. (2013). Flourishing Across Europe: Application of a New Conceptual Framework for Defining Well-Being. *Social indicators research*, 110(3), 837–861. <https://doi.org/10.1007/s11205-011-9966-7>
- Inclusive Education Initiative (2021). *Pivoting to Inclusion: Leveraging Lessons from the COVID-19 pandemic Crisis for Learners with Disabilities*. World Bank Group.
- Institut za psihologiju (2022). *Obrazovanje tokom pandemije Kovid-19 u Srbiji: kvalitativna studija*. Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet.
- Iwabuchi, K., Hodama, K., Onishi, Y., Miyazaki, S., Nakae, S., & Hiroshi Suzuki, K. (2022). Covid-19 and Education on the Front Lines in Japan: What Caused Learning Disparities and How Did the Government and Schools Take Initiative? In Reimers, F. M. (Ed.) *Primary and Secondary Education During Covid-19: Disruptions to Educational Opportunity During a Pandemic* (pp. 125–152). Springer
- Jošić, S. (2022). Where did high schoolers find support for learning during the pandemic? *Book of abstracts* (80), XXVIII Scientific conference Empirical Studies in Psychology (31.3–3.4.2021, Online).
- Jovanović, O., Ristić Dedić, Z., & Poredoš, M. (2023). Parental Involvement in the Education of Children with Additional Support Needs during the Pandemic:

- A Cross-National Qualitative Study. PsyArXiv. <https://doi.org/10.31234/osf.io/xn9yu>
- Jovanović, M. M., & Dimitrijević (2023). Barriers during distance learning in a pandemic time from the aspect of Serbian secondary school students. *Inovacije u nastavi – časopis za savremenu nastavu*, 36(1), 102–116. <https://doi.org/10.5937/inovacije2301102J>
- Jovanović, O., Mutavdžin, D., Radaković, T., Mileusnić, N., Gagić, D., Dodić, M., & Žeželj, I. (2022). Equity of emergency remote education in Serbia: a case study of a Roma student's educational experiences. In Janković, I. & Cirović, N. (Eds.) *Psychology in the function of the well-being of the individual and society: international thematic proceedings*, 155–175. Faculty of Philosophy, University of Nis.
- Jovanović, O., Simić, N., Rajović, V. (2013). Students at Risk: Perceptions of Serbian Teachers and Implications for Teacher Education. *European Journal of Teacher Education*, 37(2), 220–236. <https://doi.org/10.1080/02619768.2013.858693>
- Jovanović, O., Simić, N., i Rajović, V. (2012). Nastavničke percepcije učenika iz društveno isključenih grupa i sopstvene uloge u radu sa njima. *Pedagogija*, LXVII(2), 195–209.
- Jovčić, N., & Simić, N. (2024). Beyond the Edge of Exhaustion: Redefining the Concept of School Burnout Syndrome Through Qualitative Reexamination of Secondary School Students' Experiences. *School Mental Health*. <https://doi.org/10.1007/s12310-024-09654-w>
- Kart, A., & Kart, M. (2021). Academic and Social Effects of Inclusion on Students without Disabilities: A Review of the Literature. *Education Sciences* 11(1), 16. <https://doi.org/10.3390/educsci11010016>
- Kember, D., Ha, T-S., Lam, B-H, Lee, A. NG., Yan, L., & Yum, J.C.K (1997). The diverse role of the critical friend in supporting educational action research projects. *Educational Action Research*, 5(3), 463–481.
- 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. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1820480>
- Kofman, Y. B., & Garfin, D. R. (2020). Home is not always a haven: The domestic violence crisis amid the COVID-19 pandemic. *Psychological trauma: theory, research, practice and policy*, 12(1), 199–201. <https://doi.org/10.1037/tra0000866>
- Kosaretsky, S., Zair-Bek, S., Kersha, Y., & Zvyagintsev, R. (2022). *General Education in Russia During COVID-19: Readiness, Policy Response, and Lessons Learned*. In Primary and Secondary Education during COVID-19. Cham: Springer International Publishing
- Kuzmanović, D. (2022). *Formalno obrazovanje u Srbiji tokom pandemije koronavirusa: nalazi istraživanja i preporuke*. Užice: Užički centar za prava deteta. Publikacija je dostupna na: <https://ucpd.rs/publikacije>

- Lane, K., Oakes, W. P., Cantwell, E. D., & Royer, D. J. (2016). *Building and installing comprehensive, integrated, three-tiered (Ci3T) models of prevention: A practical guide to supporting school success*. KOI Education.
- Larsen, L., Helland, M. S., & Holt, T. (2021). The impact of school closure and social isolation on children in vulnerable families during COVID-19: a focus on children's reactions. *European Child & Adolescent Psychiatry*. <https://doi.org/10.1007/s00787-021-01758-x>
- Latzer, I. T., Leitner, Y., & Karnieli-Miller, O. (2021). Core experiences of parents of children with autism during the COVID-19 pandemic lockdown. *Autism*, 25(4), 1047–1059. <https://doi.org/10.1177/1362361320984317>
- Lavonen, J., & Salemla-Aro, K. (2022). Experiences of Moving Quickly to Distance Teaching and Learning at All Levels of Education in Finland. In Reimers, F. M. (Ed.) *Primary and Secondary Education During Covid-19: Disruptions to Educational Opportunity During a Pandemic* (pp. 105–124). Springer.
- Lavy, V. (2015). Do Differences in Schools' Instruction Time Explain International Achievement Gaps? Evidence from Developed and Developing Countries. *The Economic Journal*, 125(588), 397–424. <https://doi.org/10.1111/eoj.12233>
- Leask, M., & Younie, S. (2022). *Education for all in times of crisis. Lessons from Covid-19*. Routledge.
- Lewis, T. J., Jones, S. E. L., Horner, R. H., & Sugai, G. (2010). School-wide positive behavior support and students with emotional/behavioral disorders: Implications for prevention, identification and intervention. *Exceptionality* 18, 82–93.
- Li, Y., Zhang, X., Yun Dai, D., & Hu, W. (2021). Curriculum Innovation in Times of the COVID-19 Pandemic: The Thinking-Based Instruction Theory and Its Application. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.601607>
- Lichand, G., & Christen, J. (2020). Behavioral Nudges Prevent Student Dropouts in the Pandemic. *Political Economy – Development: Health eJournal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3724386>
- Lobe, B., Velicu, A., Staksrud, E., Chaudron, S. and Di Gioia, R., 2021. *How children (10–18) experienced online risks during the COVID-19 lockdown. Spring 2020: key findings from surveying families in 11 European countries*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. data.europa.eu/doi/10.2760/066196
- Looi, C., Chan, S. W., Wu, L. (2021). Crisis and Opportunity: Transforming Teachers From Curriculum Deliverers to Designers of Learning. In Burgos, D., Tlili, A., & Tabacco, A. (Eds). *Radical Solutions for Education in a Crisis Context* (pp. 131–145). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-15-7869-4_9
- Maestripieri, L. (2021). The Covid-19 Pandemics: why Intersectionality Matters. *Frontiers in Sociology*, 6. <https://doi.org/10.3389/fsoc.2021.642662>

- Maiya, S., Dotterer, A. M., & Whiteman, S. D. (2021). Longitudinal Changes in Adolescents' School Bonding During the COVID-19 Pandemic: Individual, Parenting, and Family Correlates. *Journal of Research on Adolescence*, 31(3), 808–819. <https://doi.org/10.1111/jora.12653>
- Mak, M. H. C. (2021). Children's Motivation to Learn at Home During the COVID-19 Pandemic: Insights from Indian Parents. *Frontiers in Education*, 6, <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.744686>
- Maldonado, J., & De Witte, K. (2021). The effect of school closures on standardised student test outcomes. *British Educational Research Journal*, 48(1), 49–94. <https://doi.org/10.1002/berj.3754>
- Marković Krstić, S., & Milošević Radulović, L. (2021). Evaluating distance education in Serbia during the Covid-19 pandemic. *Problems of Education in the 21st Century*, 79(3), 467–484. <https://doi.org/10.33225/pec/21.79.467>
- Marshall, D., Shannon, D., Neugebauer, N. & Love, S. (2023). Factors Related to Teacher Resilience during COVID-19. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 19(1), 1–18. <https://doi.org/10.22230/ijepl.2023v19n1a1257>
- Martin, F., Sun, T., & Westine, C. D. (2020). A systematic review of research on online teaching and learning from 2009 to 2018. *Computers & Education*, 159, 104006. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104009>
- Mausethagen, S., & Mølsted, C. E. (2015). Shifts in curriculum control: contesting ideas of teacher autonomy. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 1(2). <http://dx.doi.org/10.3402/nstep.v1.28520>
- McCallum, F. (2021). Teacher and Staff Wellbeing: Understanding the Experiences of School Staff. In: Kern, M.L., Wehmeyer, M.L. (Eds.) *The Palgrave Handbook of Positive Education*. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-64537-3_28
- Medar, J., i Ratković, M. (2021). Primena informaciono-komunikacionih tehnologija u inkluzivnom obrazovnom kontekstu – iskustva nastavnika tokom pandemije COVID-19. U Jeremić, I., Nikolić, N., & Koruga, N. (Ur.) *Zbornik radova* (109–114), *Susreti pedagoga: Vaspitanje i obrazovanje u digitalnom okruženju* (15.maj 2021, Beograd).
- Micić, I., Pavlović, S., Radanović, A., & Krstić, K. (2022). Children's reactions to the Covid-19 lockdown in Serbia: Parents' reports. In *In Book of abstracts from 18th International Conference Days of Applied Psychology 2022* (23–24.9.2021, Niš), pp. 140–141.
- Mićić, K., Kovacs 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*, XXIV(2), 163–182. <https://doi.org/10.5937/PSISTRA24-32799>
- Mićić, K. & Vračar, S. (2022). Teachers' professional development during the Covid-19 pandemic: Extent and correlations of competences growth. In *In Book of abstracts from 18th International Conference Days of Applied Psychology 2022* (116–117) (23–24.9.2021, Niš)

- Ministarstvo prosvete, Delegacija Evropske unije u Srbiji i UNICEF (2022). *Nacionalni izveštaj o inkluzivnom obrazovanju u Republici Srbiji*. UNICEF Srbija
- Mohan, G., McCoy, S., Carroll, E., Mihut, G., Lyons, S., & Mac Domhnaill, C. (2020). *Learning for all? Second-level education in Ireland during Covid-19*. ESRI. Retrieved from https://www.esri.ie/system/files/publications/SUS-TAT92_3.pdf
- Morando-Rhim, L., & Ekin, S. (2021). *How Has the Pandemic Affected Students with Disabilities? A Review of the Evidence to Date*. CRPE.
- Murphy, M. (2021). *The Unaccounted Students of the Pandemic: A Cross-Sector Analysis of Hawaii's Enrollment Decline*. CEPA Working Paper No. 21-07. Stanford Center for Education Policy Analysis.
- Mutavdžin, D., Stančić, M., & Bogunović, B. (2021). Losing the essence: Challenges in learning/teaching during the pandemic from the young musicians' perspective. In *Book of abstracts from 17th International Conference Days of Applied Psychology 2021* (24–25.9.2021, Niš), pp. 113–114.
- National Center for Child Health and Development (2020). *National Online Survey of Children's Well-being during the COVID-19 Pandemic in Japan*. National Center for Child Health and Development, retrieved from <https://www.ncchd.go.jp/en/news/2020/20200514e.pdf>
- Nikolić, N. (2021). Obrazovanje u onlajn okruženju: Izazov za nastavničku profesiju. U Spasenović, V. (Ur.). *Obrazovanje u vreme kovid krize: Gde smo i kuda dalje, Zbornik radova* (119–132). Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet.
- OECD (2019), TALIS 2018 Results (Volume I): *Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
- OECD (2020). A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020", OECD Policy Responses to Coronavirus (COVID-19), OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/6ae21003-en>
- OECD (2023). *Digital equity and inclusion in education: An overview of practice and policy in OECD countries* (Gottschalk, F. & Weise, C. Eds). OECD Education Working Papers No. 299. OECD. <https://doi.org/10.1787/19939019>
- Office for National Statistics, ONS (2020). *Personal and economic well-being in Great Britain: May 2020*. ONS. Retrieved from <https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/wellbeing/bulletins/personalandeconomicwellbeingintheuk/may2020>
- Orbach, L., Fritz, A., Gerald Haase, V., Dowker, A., & Räsänen, P. (2023). Conditions of distance learning and teaching and their relation to elementary school children's basic number skills after the suspension of face-to-face teaching during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1083074>
- Page, A., Charteris, J., Anderson, J., & Boyle, C. (2021). Fostering school connectedness online for students with diverse learning needs: Inclusive education

- in Australia during the COVID-19 pandemic. *European Journal of Special Needs Education*, 36(1), 142–156. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1872842>
- Pal, A., Tsusaka, T. W., Phuoc Lai Nguyen, T., & Morshed Ahmad, M. (2023). Assessment of vulnerability and resilience of school education to climate-induced hazards: a review. *Development Studies Research*, 10(1), <https://doi.org/10.1080/21665095.2023.2202826>
- Panagouli, E., Stavridou, A., Savvidi, C., Kourti, A., Psaltopoulou, T., Sergentanis, T. N., & Tsitsika, A. (2021). School Performance among Children and Adolescents during COVID-19 Pandemic: A Systematic Review. *Children*, 8(12), 1134. <https://doi.org/10.3390/children8121134>
- Pantić, N., i Čekić Marković, J. (2012). Nastavnici u Srbiji: Stavovi o profesiji i reformama u obrazovanju U Pantić, N. i Čekić Marković, J. (Ur.) *Nastavnici u Srbiji: Stavovi o profesiji i reformama u obrazovanju* (str. 1–12). Beograd: Centar za obrazovne politike
- Papamitsiou, Z., Filippakis, M. E., Poulou, M., Sampson, D., Ifenthaler, D., & Giannakos, M. (2021). Towards an educational data literacy framework: enhancing the profiles of instructional designers and e-tutors of online and blended courses with new competences. *Smart Learning Environments*, 8(1). <https://doi.org/10.1186/s40561-021-00163-w>
- Patrinou H. A. (2022). Learning loss and learning recovery. *DECISION*, 49(2), 183–188. <https://doi.org/10.1007/s40622-022-00317-w>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pavlović Babić, D., Simić, N., & Friedman, E. (2017): School level facilitators of inclusive education: the case of Serbia, *European Journal of Special Needs Education*, <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1342419>
- Peek, L., Abramson, D. M., Cox, R. S., Fothergill, A., & Tobin, J. (2017). Children and disasters. In H. Rodriguez, W. Donner, & J. Trainor (Eds.), *Handbook of disaster research* (pp. 243–262). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-63254-4_13
- Pelemiš, D., & Jovanović, D. (2021). Kombinovani, onlajn i redovni model nastave u gradskoj i prigradskoj sredini. U Jeremić, I., Nikolić, N., & Koruga, N. (Ur.) *Zbornik radova* (153–160), Susreti pedagoga: Vaspitanje i obrazovanje u digitalnom okruženju (15.maj 2021, Beograd).
- Pesch, M., Julian, M., & Munzer, T. (2020). Reflections on children with developmental and behavioral challenges who are thriving while sheltering in place. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 41(7), 506–507. <https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000848>
- Pešikan, A. (2010). Savremeni pogled na prirodu školskog učenja i nastave: socio-konstruktivističko gledište i njegove praktične implikacije. *Psihološka istraživanja*, 13(2), 157–184.

- Petretto D., Carta S., Cataudella S., Masala I., Mascia M., Penna M., Piras P., Pistis I., Masala C. (2021). The Use of Distance Learning and E-learning in Students with Learning Disabilities: A Review on the Effects and some Hint of Analysis on the Use during COVID-19 Outbreak. *Clinical Practice Epidemiological Mental Health*, 16, 92–102. <https://doi.org/10.2174/1745017902117010092>
- Petrović, D. S. (2021). Školski psiholozi i covid-19: pružanje psihološke podrške i pomoći učenicima. U T. Džamonja Ignatović (Ur.). *Odgovor psihologije kao nauke i struke na izazove krize izazvane pandemijom kovida-19*. Beograd: Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet.
- Pinar W. F. (2021). Curriculum and the Covid-19 crisis. *Prospects*, 51(1–3), 299–311. <https://doi.org/10.1007/s11125–021-09560-y>
- Plut, D. & Krnjić, Z. (2004). *Obrazovanje i društvena kriza: Dokument o jednom vremenu*. Beograd: Institut za psihologiju.
- Pontuschka, Rafael; Kan, Sophia; Dreesen, Thomas (2022). Reopening with Resilience: Lessons from remote learning during COVID-19 – Eastern and Southern Africa, *Innocenti Research Report*, UNICEF Office of Research – Innocenti, Florence.
- Popov, S., Sokić, J., i Antić, J. (2021). Izvori profesionalnog stresa i iracionalna uverenja kao prediktori mentalnog zdravlja nastavnika tokom COVID-19 pandemije. *Psihološka istraživanja*, XXIV(2), 183–199. <https://doi.org/10.5937/psistra24–32671>
- Putnam, R. D. (2000). Bowling alone: America's declining social capital. In *Culture and politics: A reader* (pp. 223–234). New York: Palgrave Macmillan US.
- Raković, J. (2012). Autonomija škole i saradnja s roditeljima i lokalnom zajednicom. U Pantić, N. i Čekić Marković, J. (Ur.) *Nastavnici u Srbiji: Stavovi o profesiji i reformama u obrazovanju* (str. 13–30). Beograd: Centar za obrazovne politike.
- Reimers, F. M., & Schleicher, A. (2020). *Schooling Disrupted. Schooling Re-thought. How the COVID– 19 pandemic is changing education*. OECD.
- Reimers, F. M. (2022). Learning from a Pandemic. The Impact of COVID-19 on Education Around the World. In Reimers, F. M. (Ed.) *Primary and Secondary Education During Covid-19: Disruptions to Educational Opportunity During a Pandemic* (pp. 1–38). Springer.
- Reinikka, R., & Svensson, J. (2001). Confronting competition: Investment, profit, and risk. *Uganda's Recovery: The Role of farms, firms, and government*, 207–234.
- Reuge, N., Jenkins, R., Brossard, M., Soobrayan, B., Mizunoya, S., Ackers, J., Jones, L., & Grace Tauro, W. (2021). Education response to COVID 19 pandemic, a special issue proposed by UNICEF: Editorial review. *International Journal of Educational Development*, 87, 102485. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102485>.

- Rudling, E. S., Emery, S., Shelley, B., Riele, K., Woodroffe, J., & Brown, N. (2023). *Education and Equity in Times of Crisis: Learning, Engagement and Support*. Palgrave Macmillan
- SADTU (2021). Report for SADTU—The challenge of going back to school—Survey 2. Retrieved March 23, 2021, from sadtu.org.za/sites/default/files/docs/survey-full-report.pdf.
- Savez učitelja Srbije (2010). *Iskustva i stavovi zaposlenih u osnovnim školama o realizaciji onlajn nastave*. Preuzeto 15. juna 2022. sa <https://www.surs.org.rs/uciteljijada/301-istrazivanje-iskustva-i-stavovizaposlenih-u-osnovnim-skolama-o-realizaciji-onlajn-nastave.html>
- Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. SAGE
- Sekulić, J. (2021). Nastava u doba krize: O čemu brinu nastavnici. U Spasenović, V. (Ur.). *Obrazovanje u vreme covid krize: Gde smo i kuda dalje, Zbornik radova* (151–168). Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet.
- Sibley M.H., Ortiz M., Gaias L.M., Reyes R., Joshi M., Alexander D., & Graziano P. (2021). Top problems of adolescents and young adults with ADHD during the COVID-19 pandemic. *Journal of Psychiatry Research*, 136, 190–197. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2021.02.009>
- Sintema E. J. (2020). Effect of COVID-19 on the performance of grade 12 students: Implications for STEM education. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 6(7), em1851. <https://doi.org/10.29333/ejmste/7893>
- Simić, N., & Vukelić, M. (2023). The Transition to Vocational Secondary School in Serbia: A Two-Wave Moderated Mediation Study on School Climate, Teacher Support, Engagement and School Adjustment. *SAGE Open*, 13(1). <https://doi.org/10.1177/21582440231164899>
- Simić, N., Mojović Zdravković, K. & Ignjatović, N. (2022). Student engagement in online and face-to-face classes in times of pandemic. *Nastava i vaspitanje*. 71(3), 347–362 <https://doi.org/10.5937/nasvas2203347S>
- Simić, N., Vranješević, J., & Mojović, K. (2021). Secondary school teachers' motivation and self-confidence in using ICT in teaching. In *Book of abstracts from 17th International Conference Days of Applied Psychology 2021* (24–25.9.2021, Niš), pp.118–119.
- Simić, N. (2019). *Profesionalne brige nastavnika*. Beograd: Institut za psihologiju.
- Simić, N. (2015). Motivacija za izbor profesije nastavnika – Perspektiva budućih nastavnika, pripravnika i iskusnih predmetnih nastavnika. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 47(1), 199–221. <https://doi.org/10.2298/ZI-PI1502199S>
- Slack, H. R., & Priestley, M. (2022). Online learning and assessment during the Covid-19 pandemic: exploring the impact on undergraduate student well-being. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(3), 333–349. <https://doi.org/10.1080/02602938.2022.2076804>

- Slijepčević, S., Zuković, S., i Stojadinović, D. (2022). Roditeljska uključenost u obrazovanje dece tokom pandemije virusa korona. *Inovacije u nastavi*, XXXV(2), 56–70. <https://doi.org/10.5937/inovacije2202056S>
- Sliwa, S., Saienko, V., & Kowalski, M. (2021). Educating students during a pandemic in the light of research. *International Journal of Educational Development*, 87, 102504. 1–5. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102504>
- Smith, C., Tani, M., Yates, S., & Dickinson, H. (2022). Successful School Interventions for Students with Disability During Covid-19: Empirical Evidence from Australia. *Asia-Pacific Educational Research*, 32, 367–377. <https://doi.org/10.1007/s40299-022-00659-0>.
- Soedjono S, Yusuf M, Yuwono J. (2022). Project-Based Learning and Health-Promoting Lifestyle for Students with Disability in COVID-19. *Health Educ Health Promot*, 10(1), 63–67, Retrieved from <http://hehp.modares.ac.ir/article-5-57266-en.html>
- Soriano-Ferrer M., Morte-Soriano M. R., Begeny J., Piedra-Martínez E. (2021). Psychoeducational Challenges in Spanish Children with Dyslexia and Their Parents' Stress During the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Psychology*, 12: 648000.
- Soudien C., Reddy V., & Harvey J. (2022). The impact of COVID-19 on a fragile education system: The case of South Africa. In F.M Reimers (Ed). *Primary and secondary education during COVID-19: Disruptions to educational opportunity during a pandemic*, pp. 303–326. Springer.
- Spaull, N., & Vn Der Berg, S. (2020). Counting the cost: COVID-19 school closures in South Africa and its impact on children. *SAJCE* [online]. 2020, vol.10, n.1, pp.1–13. <http://dx.doi.org/10.4102/sajce.v10i1.924>.
- Spasenović, V. (2022). Podrška prosvetnih vlasti školama u vreme kovid krize: očekivanja praktičara. U Krnjaja, Ž., Senić Ružić, M., & Milošević, Z. (Ur.) *Obrazovanje u vreme krize i kako dalje, Zbornik radova*, Susreti pedagoga, 7.5.2022. (92–97). Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Stančić, M. (2021). Čemu ocenjivanje u doba krize: Perspektive nastavnika na društvenim mrežama. U Spasenović, V. (Ur.). *Obrazovanje u vreme kovid krize: Gde smo i kuda dalje, Zbornik radova* (199–213). Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet.
- Stojanović, B., i Vukov, T. (2020). *Život mladih u Srbiji: Uticaj Kovid-19 pandemije*. OEBS i Krovna organizacija mladih Srbije. Dosije studio Beograd.
- Strategija razvoja obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji do 2030. godine* (2021). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 63/21.
- Supratiwi, M., Yusuf, M., & Anggarani, F. K. (2021). Mapping the Challenges in Distance Learning for Students with Disabilities during Covid-19 Pandemic: Survey of Special Education Teachers. *International Journal of Pedagogy and Teacher Education*, 5(1), 11–18. <https://dx.doi.org/10.20961/ijpte.v5i1.45970>

- Šaljić, Z. (2023). *Inkluzivno obrazovanje: Ideal ili realnost?* Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Šaljić, Z. (2022). Izazovi u ostvarivanju inkluzivnog obrazovanja tokom korona krize. U Krnjaja, Ž., Senić Ružić, M., & Milošević, Z. (Ur.) *Obrazovanje u vreme krize i kako dalje, Zbornik radova*, Susreti pedagoga, 7.5.2022. (112–118). Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Šarčević, I. H. K., Veseličić, B., & Smolčić Jerković, I. (2022). Emotional changes in people with disabilities during the COVID-19 pandemic. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 21(1), 1–13. <https://dx.doi.org/10.5937/spece-dreh21-34554>
- Talida Milici, S. (2021). Students' Motivation to Learn During the Pandemic. *Journal of Educational Studies*, 3(1), 5–18.
- Tan, L.M., Laswad, F., & Chua, F. (2022), Bridging the employability skills gap: going beyond classroom walls, *Pacific Accounting Review*, 34(2), 225–248. <https://doi.org/10.1108/PAR-04-2021-0050>
- Tessarollo, V., Scarpellini, F., Constantino, I., Cartabla, M., Canevini, M. P., & Bonati, M. (2022). Distance Learning in Children with and without ADHD: A Case-control Study during the COVID-19 Pandemic. *Journal of Attention Disorders*, 26(6) 902–914. <https://doi.org/10.1177/10870547211027640>
- Thomas, A. E: (2021). First and Second Graders' Reading Motivation and Reading Comprehension Were Not Adversely Affected by Distance Learning During COVID-19. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/fe-duc.2021.780613>
- Thorn, W., & Vincent-Lancrin, S. (2022). Education in the Time of COVID-19 in France, Ireland, the United Kingdom and the United States: The Nature and Impact of Remote Learning. In Reimers, F. M. (Ed.) *Primary and Secondary Education During Covid-19: Disruptions to Educational Opportunity During a Pandemic* (pp. 383–420). Springer.
- Tlili, A., Amelina, N., Burgos, D., Othman, A., Huang, R, et al., (2021). Remote Special Education During Crisis: COVID-19 as a Case Study. In Burgos, D., Tlili, A., & Tabacco, A. (Eds.) *Radical Solutions for Education in a Crisis Context* (pp. 69–84), Springer.
- Tokatly Latzer, I., Leitner, Y., & Karnieli-Miller, O. (2021). Core experiences of parents of children with autism during the COVID-19 pandemic lockdown. *Autism: the international journal of research and practice*, 25(4), 1047–1059. <https://doi.org/10.1177/1362361320984317>
- Tremmel, P., Myers, R., Brunow, D. A., & Hott, B. L. (2020). Educating students with disabilities during the COVID-19 pandemic: Lessons learned from commerce independent school district. *Rural Special Education Quarterly*, 39(4), 201–210. <https://doi.org/10.1177/8756870520958114>
- UN (2020). *Policy Briefs and Papers*, issued on 31 Aug 2020. UN Executive Office of the Secretary-General (EOSG). <https://doi.org/10.18356/21e7d903-en>

- UNESCO (2020a). "290 million students out of school due to COVID-19: UNESCO releases first global numbers and mobilizes response". 2020-03-12. Retrieved from <https://web.archive.org/web/20200312190142/https://en.unesco.org/news/290-million-students-out-school-due-covid-19-unesco-releases-first-global-numbers-and-mobilizes>.
- UNESCO (2020b). *COVID -19 crisis and curriculum: sustaining quality outcomes in the context of remote learning*. Issue note 4.2. UNESCO.
- UNESCO (2021). UNESCO figures show two thirds of an academic year lost on average worldwide due to COVID-19 school closures. Retrieved 20 February, 2021, from <https://en.unesco.org/news/unesco-figures-show-two-thirds-academic-year-lost-average-worldwide-due-covid-19-school>.
- UNICEF (2020a). *Building Resilient Education Systems beyond the COVID-19 Pandemic: Considerations for decision-makers at national, local and school levels*. UNICEF
- UNICEF (2020b). *Defining Quality in Education*. UNICEF
- UNICEF (2020c). *Monitoring the participation and learning process of students from vulnerable groups during distance learning*. Ministry of education, science and technological development, Institute of psychology, UNICEF.
- UNICEF (2020d, 2021) *Research on effects of Covid-19 pandemic on families with children in Serbia (first, second and third wave of research)*. UNICEF and Ipsos.
- UNICEF (2020e). *U-Report (the first, the second, the third, the fourth and the fifth wave), Serbia, Your voice matters*. UNICEF
- Unija srednjoškolaca Srbije (2021). *Izveštaj o nastavi u srednjim školama tokom školske 2020/21. Godine iz perspective učenika*. Unija srednjoškolaca Srbije
- UN Women. (2020). The shadow pandemic: Violence against women during COVID-19. New York: UN Women. Retrieved from <https://www.unwomen.org/en/news/in-focus/in-focus-gender-equality-in-covid19-response/violence-against-women-duringcovid-19>.
- Vairez, Jr, M., Gomez, Jr, F., Gentle-Genitty, C., Quiroz, J. and Manzanero, O. (2022). Effects of Risk Factors on Belizean Adolescents' Academic Behaviors and Grit after Prolonged Absence During the COVID-19 Pandemic. *Continuity in Education*, 3(1), 58-74. <https://doi.org/10.5334/cie.41>
- Valle, J. M., & de Olague-Smithson, C. (2022). The Spanish Response to the Covid-19 Pandemic: From Joint Governance to Lack of Governance. In Reimers, F. M. (Ed.) *Primary and Secondary Education During Covid-19: Disruptions to Educational Opportunity During a Pandemic* (pp. 283-301). Springer.
- Videnović M. i Čaprić G. (2020). PISA 2018: Izveštaj za Republiku Srbiju. Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.
- Vračar, S., Mičić, K., i Simić, N. (2020). Studentske percepcije onlajn nastave na univerzitetima u Srbiji tokom (prvog talasa) pandemije COVID-19. 68. *Kongres psihologa Srbije – Psihologija iz dana u dan* (27-28.11.2020).

- Vujisić Živković, N. (2021). Pedagoški rad u vreme pandemije – Dve studije slučaja. U Spasenović, V. (Ur.). *Obrazovanje u vreme kovid krize: Gde smo i kuda dalje, Zbornik radova* (55–66). Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet.
- Vygotski, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press
- Wargadinata, W., Maimunah, I., Dewi, E., & Rofiq, Z. (2020). Student's Responses on Learning in the Early COVID-19 Pandemic. *Tadris: Jurnal Keguruan Dan Ilmu Tarbiyah*, 5(1), 141–153. <https://doi.org/10.24042/tadris.v5i1.6153>
- Webster, R., Skipp, A., & Tyers, C. (2022). The Reported Effects of the Pandemic on the Academic and Developmental Progress of Pupils in Specialist Provisions in England. Using Estimates from School and College Leaders to Determine Differences Between Economically Disadvantaged and Non-economically Disadvantaged Pupils with Special Educational Needs. *Frontiers*, 7. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.866519>
- Wildemann, A., and Hosenfeld, I. (2020). *Bundesweite Elternbefragung zu Homeschooling während der Covid 19-Pandemie Erkenntnisse zur Umsetzung des Homeschoolings in Deutschland*. Institut für Bildung im Kindes- und Jugendalter & Zentrum für Empirische Pädagogische Forschung Universität Koblenz-Landau.
- White, L. C., Law, J. K., Daniels, A. M., Toroney, J., Vernioia, B., Xiao, S., SPARK Consortium, Feliciano, P., & Chung, W. K. (2021). Brief report: Impact of COVID-19 on individuals with ASD and their caregivers: A perspective from the SPARK cohort. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(10), 3766–3773.
- World Health Organization (WHO). (2020a). Statement on the second meeting of the international health regulations (2005) Emergency committee regarding the outbreak of novel coronavirus (2019-nCoV). Published 30 January 2020. [https://www.who.int/news-room/detail/30-01-2020-statement-on-the-second-meeting-of-the-international-health-regulations-\(2005\)-emergency-committee-regarding-the-outbreak-of-novelcoronavirus-\(2019-ncov\)](https://www.who.int/news-room/detail/30-01-2020-statement-on-the-second-meeting-of-the-international-health-regulations-(2005)-emergency-committee-regarding-the-outbreak-of-novelcoronavirus-(2019-ncov)).
- Wythe, J. (2022). An exploration into the implications of the Covid-19 restrictions on the transition from Early Years Education to Key Stage 1 for children with special educational needs and disability – a comparative study. *British Journal of Special Education*, 49(4), 605–627. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12430>
- Yates, S., Dickinson, H., Smith, C., & Tani, M. (2021). Flexibility in individual funding schemes: How well did Australia's National Disability Insurance Scheme support remote learning for students with disability during COVID-19? *Social Policy & Administration*, 55(5), 906–920. <https://doi.org/10.1111/spol.12670>
- Yazcayir, G., H., & Gurgur, H. (2021). Students with Special Needs in Digital Classrooms during the COVID- 19 Pandemic in Turkey. *Pedagogical Research*, 6(1), 88. <https://doi.org/10.29333/pr/9356>

- Yeung, W.-J. J. (2020). *Covid-19 can widen gaps in children's development*. The StraitsTimes. Retrieved from <https://www.straitstimes.com/opinion/covid-19-can-widen-gaps-in-childrens-development>
- Zaccoletti, S., Camacho, A., Correia, N., Aguiar, C., Mason, L., Alves, R. A., et al. (2020). Parents' Perceptions of Student Academic Motivation during the COVID-19 Lockdown: A Cross-Country Comparison. *Frontiers in Psychology, 11*, 592670. doi:10.3389/fpsyg.2020.592670
- Zaitun, Z., Hadi, M. S., & Harjudanti, P. (2021). The Impact of Online Learning on the Learning Motivation of Junior High School Students. *Journal Studi Guru Dan Pembelajaran, 4*(2), 263–271. <https://doi.org/10.30605/jsgp.4.2.2021.569>
- Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, ZVKOV (2021a). *Izveštaj o vrednovanju nastave na daljinu u osnovnim školama*. ZVKOV.
- Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, ZVKOV (2021b). *Izveštaj o vrednovanju nastave na daljinu u gimnazijama*. ZVKOV.
- Zawacki-Richter, O., & Jung, I. (2022). Shaping the Field of Open, Distance and Digital Education. In Zawacki-Richter, O., & Jung, I. (Eds.) *Handbook of Open, Distance and Digital Education*, pp. 15–25. Springer.
- Zeedyk M. S., Gallacher J., Henderson M., Hope G., Husband B., Lindsay K. (2003). Negotiating the transition from primary to secondary school: Perceptions of pupils, parents and teachers. *School Psychology International, 24*(1), 67–79. <https://doi.org/10.1177/0143034303024001010>
- Živković, N., i Kljajić, A. (2021). Učenička iskustva tokom nastave na daljinu – prilika za preispitivanje aktuelne prakse. U Jeremić, I., Nikolić, N., & Koruga, N. (Ur.) *Zbornik radova* (133–138), Susreti pedagoga: Vaspitanje i obrazovanje u digitalnom okruženju, (15.maj 2021, Beograd).

CIP – Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

376-057.87-056.26/.34:[616.98:587.834(497.11)"2022"

37.018.43-057.87-056.26/.34(497.11)"2022"

СИМИЋ, Нанаша, 1986–

Inkluzivno obrazovanje u vreme krize : studija slučaja
obrazovnih iskustava učenika sa teškoćama u učenju tokom pandemije
koronavirusa u Srbiji / Nataša Simić. – Beograd : Filozofski fakultet,
Institut za psihologiju, 2024 (Beograd : Dosije studio). – 146 str. : graf.
prikazi, tabele ; 24 cm

Tiraž 50. – Napomene i bibliografske reference uz tekst. – Summary. –
Bibliografija: str. 127–146.

ISBN 978-86-6427-306-0

а) Инклузивно образовање – Ковид 19 – Пандемија – Србија – 2022

б) Учење на даљину – Деца са посебним потребама – Србија – 2022

COBISS.SR-ID 149217033