

PROCENA I SAMOPROCENA USVOJENOSTI CILJEVA STUDENATA NA PEDAGOŠKOJ PRAKSI

Jelena Vlajković¹, Bojana Arsić²

¹Srednja zanatska škola, Beograd, Srbija

²Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Beograd, Srbija

¹jelenavlajkovic10@gmail.com, ²bojana.arsic57@gmail.com

Kratak sadržaj: Cilj ovog istraživanja bio je da se ispita iskustvo studenata tokom pedagoške prakse u Srednjoj zanatskoj školi, sa posebnim akcentom na procenu savladanosti ključnih pedagoških veština i teorijskih pojmova. Istraživanje je obuhvatilo 27 studenata master akademskih studija Filološkog fakulteta u Beogradu, koji su učestvovali u pedagoškoj praksi tokom decembra 2023. godine. Upitnik koji je korišćen u istraživanju obuhvatao je pitanja o samoproceni savladanosti pojmova, proceni stečenog iskustva tokom prakse, kao i direktnoj proceni usvojenosti teorijskih sadržaja. Rezultati su pokazali da su studenti u velikoj meri zadovoljni iskustvom prakse, sa prosečnom ocenom zadovoljstva od 8.63, a da su postigli zadovoljavajuće rezultate na direktnoj proceni savladanosti pojmova (5.70 od 6). Takođe, nije zabeležena statistički značajna razlika u postignućima između studenata različitog pola. Kvalitativna analiza odgovora ukazala je na korisnost stečenih veština, kao i na potrebu za poboljšanjem organizacije prakse i većim brojem časova sa učenicima sa specifičnim obrazovnim potrebama. Na osnovu rezultata, preporučuje se poboljšanje mentorskog rada, implementacija efikasnijih metoda opservacije i evaluacije, kao i dublje upoznavanje studenata sa različitim profilima učenika tokom pedagoške prakse.

Ključne reči: studentska praksa, filološki fakultet, defektologija.

THE ASSESSMENT AND SELF-ASSESSMENT OF STUDENT ACHIEVEMENT OF GOALS DURING PEDAGOGICAL PRACTICE

Abstract: This study aimed to examine the experiences of students during their pedagogical practice at a Vocational School, with a particular focus on assessing the mastery of key pedagogical skills and theoretical concepts. The research involved 27 master's level students from the Faculty of Philology at the University of Belgrade, who participated in pedagogical practice in December 2023. The questionnaire used in the study addressed questions about self-assessment of concept mastery, evaluation of the experience gained during the practice, and direct assessment of the acquisition of theoretical content. The results showed that students were generally satisfied with their practice experience, with an average satisfaction rating of 8.63, and achieved satisfactory results in the direct assessment of concept mastery (5.70 out of 6). Additionally, no statistically significant differences in achievements were observed between students of different genders. Qualitative analysis of the responses indicated the usefulness of the skills gained, as well as the need to improve the organization of the practice and increase the number of lessons with students who have special educational needs. Based on the results, it is recommended to improve mentoring work, implement more effective observation and evaluation methods, and deepen students' understanding of different student profiles during pedagogical practice.

Key Words: student practice, Faculty of Philology, Special Education.

1. UVOD

Pedagoška praksa za studente koji su u procesu obučavanja da postanu nastavnici predstavlja ključni deo njihove edukacije (Ozek, 2018), omogućavajući im da teorijska znanja stečena tokom studija primene u realnom školskom okruženju (Wasonga & Murphy, 2006). Ova praksa uključuje vođeno iskustvo u učionici gde studenti rade pod nadzorom iskusnih mentora (Russell & Russell, 2011).

Tokom pedagoške prakse, studenti se suočavaju sa različitim aspektima nastavničkog posla, uključujući planiranje lekcija, vođenje nastave, upravljanje učionicom i ocenjivanje učenika (Caires & Almeida, 2007). Kroz ovaj proces, studenti razvijaju i unapređuju svoje pedagoške veštine, stiču samopouzdanje u radu s učenicima i uče kako da prilagode svoje metode poučavanja različitim potrebama učenika (Caires et al., 2012). Takođe, pedagoška praksa omogućava budućim nastavnicima da reflektuju o sopstvenom radu, dobiju povratne informacije od mentora i kolega, i da identifikuju oblasti za dalji profesionalni razvoj (Keiler et al., 2023). Na taj način, pedagoška praksa igra vitalnu ulogu u pripremi kompetentnih, refleksivnih i adaptabilnih nastavnika koji su spremni da doprinesu kvalitetu obrazovanja (Scheeler et al., 2016). Praktična iskustva omogućavaju studentima da primene teorijska znanja, razvijaju empatiju i bolje razumeju različite pristupe u obrazovanju (Leijen et al., 2015).

Studiranje za buduće nastavnike često uključuje pedagošku praksu, ali pitanje koliko studenti tokom ove prakse imaju iskustva u radu s decom s posebnim potrebama je od suštinskog značaja (Klehm, 2014). Istraživanja pokazuju da mnogi programi za obrazovanje nastavnika ne pružaju dovoljno prilika za rad s ovom specifičnom populacijom učenika (Berry,

2011). Kao rezultat toga, budući nastavnici često završavaju obrazovanje sa nedovoljno praktičnih iskustava u prilagođavanju nastave i razvijanju inkluzivnih strategija za rad s decom s posebnim edukativnim potrebama (Kilgallon & Maloney, 2003; Saravanabhavan & Saravanabhavan, 2010). Takođe, uključivanje više prakse sa decom sa posebnim potrebama u obrazovne programe može doprineti većoj kompetentnosti i samopouzdanju budućih nastavnika, što je ključno za stvaranje inkluzivnog obrazovnog okruženja (Kilgallon & Maloney, 2003; Klehm, 2014). Povećanje ovih prilika može imati značajan pozitivan uticaj na kvalitet obrazovanja koje će budući nastavnici pružati svim svojim učenicima.

Inkluzija je značajno uticala na obrazovni system (Arduin, 2015), omogućivši da sve veći broj dece s posebnim potrebama bude uključen u redovni sistem nastave (Peters, 1999). Ovaj pristup, koji teži stvaranju inkluzivnog okruženja za sve učenike, prepoznaje i vrednuje različitost i jedinstvene potrebe svakog deteta (Timken & Watson, 2010). Inkluzija podrazumeva prilagođavanje nastavnih metoda i okruženja tako da svi učenici, bez obzira na njihove sposobnosti, mogu aktivno učestvovati u nastavi (Peters, 1999). Kao rezultat, deca s posebnim potrebama imaju pristup istim obrazovnim mogućnostima kao i njihovi vršnjaci, što doprinosi njihovom akademskom, socijalnom i emocionalnom razvoju (Ainscow et al., 2006). Prema istraživanjima, inkluzivno obrazovanje poboljšava akademske rezultate i socijalne veštine učenika s posebnim potrebama, dok istovremeno pozitivno utiče i na njihove vršnjake, razvijajući kod njih empatiju i razumevanje različitosti (Meyer, 2001). Pored toga, inkluzija podržava stvaranje društva koje je tolerantnije i koje više poštuje različitosti (Braunsteiner & Mariano-Lapidus, 2014). Međutim, uspešna inkluzija zahteva adekvatnu podršku, obuku nastavnika i dostupnost resursa kako bi se osiguralo da svi učenici dobiju potrebnu podršku za napredak (Forlin et al., 2015).

Studenti koji se obrazuju za nastavnički poziv prepoznaju značaj stručne prakse za svoj budući rad i u velikoj meri se zalažu tokom ovog perioda obuke (Bianchini & Cavazos, 2007), međutim to često i nije slučaj (Devin, 2003). Studenti koji prolaze kroz kvalitetne stručne prakse često izjavljuju da im ova iskustva pomažu da steknu samopouzdanje i kompetencije neophodne za uspešan rad u učionici (Chambers & Armour, 2011). Takođe, iskustva stečena tokom prakse omogućavaju im da bolje razumeju izazove i dinamiku nastavničkog posla, što doprinosi njihovoj spremnosti za samostalan rad po završetku obrazovanja (Jones & Dexter, 2014).

Osnovni cilj ovog istraživanja bio je upoređivanje samoprocene usvojenosti pojmova na pedagoškoj praksi sa direktnom procenom studenata master akademskih studija Filološkog fakulteta o stručnoj praksi u Srednjoj zanatskoj školi. Sekundarni ciljevi istraživanja se odnose na ispitivanje mišljenja, zatim analiza njihove samoprocene usvojenosti postavljenih ciljeva prakse, kao i vršenje direktne procene usvojenosti određenih postavljenih ciljeva prakse.

2. METODOLOGIJA

2.1 Uzorak

U istraživanju je učestvovalo 27 studenata od 30 koliko je pohađalo pedagošku praksu, a koji pohađaju master akademske studije na Filološkom fakultetu na katedri za srpski jezik i književnost. Od ukupnog broja ispitanika, 25 (92.6%) bilo je ženskog pola, dok je samo dva studenta (7.4%) bilo muškog.

Svi studenti su pohađali pedagošku praksu u Srednjoj zanatskoj školi u Beogradu u toku decembra 2023. godine, a u okviru predispitnih obaveza u sklopu predmeta, koji se pohađa na master akademskim studijama.

2.2 Instrument

Za potrebe istraživanja, osmišljen je upitnik od strane autora ovog istraživanja, a koji se sastoji od pet delova. Upitnik je distribuiran ispitanicima/studentima putem njihovih email adresa u maju mesecu 2024. godine.

Prvi deo upitnika sastojao se iz dva pitanja, a koja se odnose na prikupljanje socio-demografskih podataka o ispitanicima, odnosno na pol i godinu rođenja.

Drugi deo upitnika sastojao se od šest ajtema, a odnosio se na samoprocenu studenata o savladanosti teorijskih pojmova koji su im prezentovani na pedagoškoj praksi, a gde su studenti davali odgovore dihotomnog tipa (da/ne) o tome da li misle da su određene pojmove savladali. Maksimalni broj poena koji su ispitanici mogli ostvariti na ovom delu upitnika bio je šest, a veći skor je indikacija veće savladanosti sadržaja u okviru pedagoške prakse. Opis pojedinačnih ajtema iz ovog dela upitnika nalazi se u Tabeli 1.

Tabela 1 – Upitnik za samoprocenu studenata o savladanosti pojmova prezentovanih na pedagoškoj praksi

Opis ajtema	Ponudeni odgovori	
Nakon pohađane prakse, razumem pojmove: OPSERVACIJA UČENIKA i PEDAGOŠKI PROFIL UČENIKA.	Da	Ne
Razumem način izrade Pedagoškog profila učenika i upoznat/a sam sa segmentima koji su sastavni deo pedagoškog profila: Učenje i kako se uči, Komunikacijske veštine, Samostalnost i briga o sebi, Uticaj spoljnog okruženja.	Da	Ne
Nakon obavljene pedagoške prakse, u stanju sam da samostalno izradim Pedagoški profil učenika.	Da	Ne
Na pedagoškoj praksi upoznat/a sam sa obrascem IOP i poznati su mi segmenti ovog obrasca: koraci/aktivnosti; učestalost/trajanje; ishodi-očekivanja; promena način provere ostvarenih ishoda	Da	Ne
U mogućnosti sam da samostalno planiram ishode učenja pri izradi individualnog obrazovnog plana.	Da	Ne
Prilikom pohađanja prakse, upoznat/a sam sa načinima izrade nastavnih materijala, te sam u stanju da samostalno izradim nastavni materijal za nastavnu jedinicu, a za učenika koji se obrazuje po IOP-u.	Da	Ne

Treći deo upitnika odnosio se na procenu iskustva stečenog na pedagoškoj praksi. Sastojao se od samo jednog

ajtema, a studenti su davali odgovore na desetostepenoj skali Likertovog tipa, gde su ocenom jedan isticali da su veoma nezadovoljni iskustvom na pedagoškoj praksi, dok je ocena 10 bila indikacija visokog zadovoljstva.

Četvrti deo upitnika odnosio se na direktnu procenu usvojenosti određenih pojmova koji su prezentovani studentima za vreme pedagoške prakse. Ovaj deo upitnika sastojao se od šest ajtema. Svi ajtemi formulisani su u vidu pitanja višestrukog izbora, gde je samo jedan od ponuđenih četiri odgovora tačan, dok su ostala tri netačna. Svaki tačan odgovor bodovan je jednim poenom, dok netačni odgovori nisu bodovani. Maksimalni broj poena koji su ispitanici mogli ostvariti na ovom delu upitnika bio je šest, a veći skor je indikacija veće savladanosti sadržaja u okviru pedagoške prakse. Opis pojedinačnih ajtema iz ovog dela upitnika nalazi se u Tabeli 2.

Tabela 2 – Opis ajtema upitnika za direktnu procenu usvojenosti pojmova sa pedagoške prakse

rbr	Ajtem	Ponuđeni odgovori
1	Prilikom izrade pedagoškog profila, neophodno je sprovesti prethodnu opservaciju	Da; Ne; Nije neophodno; Opservaciju ne sprovodi nastavnik
2	Segmenti pedagoškog profila su	Jake strane i interesovanja učenika i Potreba za podrškom; Potreba za podrškom i Realizatori aktivnosti; Jake strane i Interesovanja
3	IOP 1 predstavlja	IOP 1 je mera koju preduzimaju članovi stručnog tima IOP 1 je prilagođeni program nastave i učenja IOP 1 je skup mera kojim se otklanjaju fizičke prepreke prilikom sprovođenja nastave
4	Nastavni materijal koji nastavnik priprema treba da	Sadrži vizuelne pojačivače, ilustracije ključnih reči, podvlačenje reči; Sadrži isključivo ilustracije
5	Ishodi učenja su	Merilo znanja; Merila kojima se iskazuje šta učenik treba znati, razumeti i pokazati po završetku procesa učenja; Pokazatelji dosadašnjeg napretka učenika
6	Izaberite grupu glagola koje je potrebno upotrebiti pri preciznom definisanju ishoda	Voleti, želeti, smatrati, usvojiti, osvestiti, shvatiti; Napiše, prepozna, ponovi, izdvoji, nabroji, imenuje, razlikuje, određuje

Poslednji ajtem upitnika je bio u vidu pitanja otvorenog tipa, a odnosio se na utiske o pohađanoj praksi u Srednjoj zanatskoj školi. Studenti su zamoljeni da podele svoje iskustvo, kao i da kažu da li smatraju da su im stečena znanja korisna u svakodnevnom radu.

2.3 Statistička obrada podataka

Za obradu podataka korišćen je SPSS program za statističku obradu (SPSS IBM 23 – Statistical Package for the Social Sciences). Za utvrđivanje odstupanja od normalnosti raspodele na numeričkim varijablama, korišćen je Šapiro-Vilk test. Postignuća ispitanika na primenjenom instrumentu, prikazana su deskriptivnim statističkim merama. Razlike u postignućima ispitanika na primenjenom instrumentu u odnosu na pol, utvrđene su Man-Vitni testom. Za utvrđivanje međusobne korelacije primenjenih subskala, korišćena je Spirmanova ro korelaciona analiza. Takođe, prikazani su i rezultati kvalitativne analize pojedinačnih odgovora ispitanika.

3. REZULTATI

U Tabeli 3 prikazane su deskriptivne statističke mere, a koje se odnose na tri numeričke varijable, kao i rezultati Šapiro-Vilk testa normalnosti raspodele.

Tabela 3 – Deskriptivne statističke mere i rezultati Šapiro-Vilk testa

Varijabla	Deskriptivna statistika				Šapiro-Vilk test	
	Min	Max	AS	SD	W	p
Samoprocena usvojenosti ciljeva	4	6	5.78	0.51	.50	<.001
Mera zadovoljstva	5	10	8.63	1.28	.86	.01
Direktna procena usvojenosti ciljeva	4	6	5.70	0.61	.54	<.001

Kao što se može videti u Tabeli 3, rezultati Šapiro-Vilk testa ukazuju na statistički značajno odstupanje od normalne raspodele na sve tri numeričke varijable, što implicira dalju upotrebu neparametrijskih statističkih testova.

Takođe, u Tabeli 3 možemo videti da je većina studenata bila u velikoj meri zadovoljna realizacijom pedagoške prakse u Srednjoj zanatskoj školi (AS = 8.63) od maksimalnih 10 poena.

Većina studenata na direktnoj proceni usvojenosti znanja prezentovanog na pedagoškoj praksi pokazuje zadovoljavajuće rezultate (AS = 5.70), a takođe i samostalno procenjuje da je usvojila ciljeve postavljene na pedagoškoj praksi (AS = 5.78) od maksimalnih šest poena (Tabela 3).

Tabela 4 – Polne razlike u odnosu na zadovoljstvo pedagoškom praksom

Pol	N	AS	U	p
Muški	2	19.50	14.00	.29
Ženski	25	13.56		

Rezultati Man-Vitni testa (Tabela 4) ukazuju na to da se ispitanici ne razlikuju statistički značajno u odnosu na

pol, a u pogledu zadovoljstva pedagoškom praksom ($p = .29$).

Tabela 5 – Samoprocena studenata o usvojenosti znanja na pedagoškoj praksi

Pol	N	AS	U	p
Muški	2	18.00	17.00	.27
Ženski	25	13.68		

Rezultati Man-Vitni testa (Tabela 5) ukazuju na to da se ispitanici ne razlikuju statistički značajno u odnosu na pol, a u pogledu samoprocene usvojenog znanja na pedagoškoj praksi ($p = .27$).

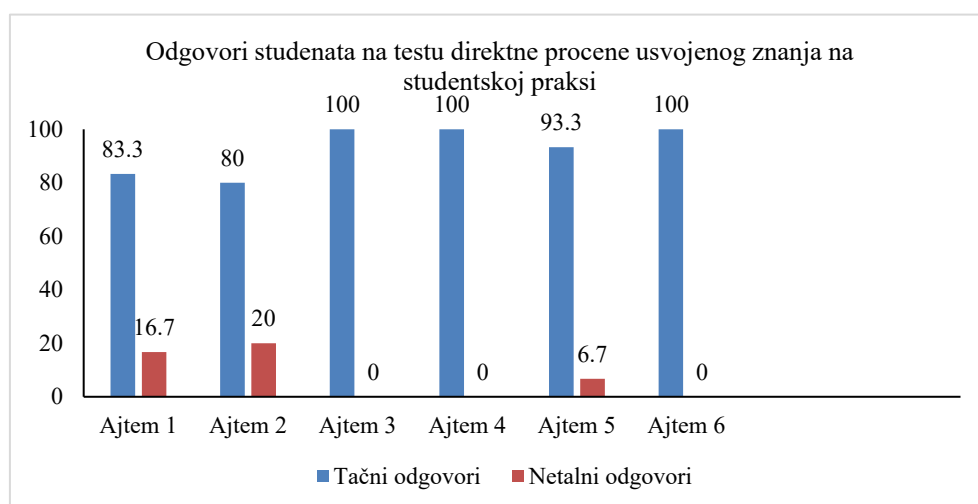
Tabela 6 – Direktna procena znanja studenata usvojenog na pedagoškoj praksi

Pol	N	AS	U	p
Muški	2	17.00	19.00	.44
Ženski	25	13.76		

Rezultati Man-Vitni testa (Tabela 6) ukazuju na to da se ispitanici ne razlikuju statistički značajno u odnosu na pol, a u direktne procene usvojenog znanja na pedagoškoj praksi ($p = .44$).

Rezultati Spirmanove ro korelacione analize ukazuju na to da ne postoji statistički značajna korelacija između mere zadovoljstva studenata Filološkog fakulteta pedagoškom praksom kao i njihove sopstvene procene usvojenosti ciljeva na pedagoškoj praksi ($r_s = .17$, $p = .41$), kao ni između mere zadovoljstva pedagoškom praksom i direktne procene usvojenosti ciljeva pedagoške prakse ($r_s = .14$, $p = .50$), ali ni samoprocene usvojenosti ciljeva i direktne procene usvojenosti ciljeva pedagoške prakse studenata ($r_s = -.01$, $p = .96$).

Kvalitativnom analizom (Grafikon 1) dobijenih odgovora od strane ispitanika na testu direktne procene usvojenosti prezentovanog na pedagoškoj praksi uviđamo da su najčešći netačni odgovori, odnosno greške ispitanika odnosile na segmente pedagoškog profila, zatim prvi ajtem, gde su studenti isticali kako opservaciju ne vrši nastavnik, kao i na ajtem koji se odnosio na ishode učenja, gde su studenti isticali odgovor kako su ishodi učenja pokazatelji dosadašnjeg napretka učenika kao najfrekventniji netačan odgovor.



Grafikon 1. Odgovori studenata na testu direktne procene usvojenog znanja

Kvalitativna analiza odgovora studenata na poslednjem ajtemu upitnika, gde su mogli da podele svoje utiske o pohađanju pedagoške prakse u Srednjoj zanatskoj školi ukazuje na različite aspekte ovog iskustva, s posebnim naglaskom na korisnost, organizaciju i oblasti za poboljšanje.

Najveći broj studenata smatra da je praksa bila korisna, jer je omogućila stecanje novih veština i znanja u radu sa učenicima sa smetnjama u razvoju. Studenti su se upoznali sa različitim profilima učenika, učili kako se razvijaju IOP-ovi, kao i kako prilagoditi nastavu specifičnim potrebama učenika. Ovaj proces im je pomogao da bolje razumeju izazove sa kojima se susreću deca sa posebnim obrazovnim potrebama, čime su ojačali svoju empatiju i sposobnost za rad sa njima.

Međutim, mnogi studenti ističu organizacione izazove. Složili su se da je praksa mogla biti bolje organizovana, s većim brojem časova kojima bi prisustvovali, kako bi se omogućila dublja uključenost u radu sa učenicima. Takođe, nekoliko studenata je naglasilo potrebu za većim brojem časova sa učenicima koji pohađaju nastavu po IOP1 planu i programu, jer su smatrali da je iskustvo sa učenicima koji prate IOP2 bilo manje korisno, s obzirom na to da su njihovi problemi specifičniji i da se takav rad više odnosi na specijalizovane profesije kao što su defektolozi.

Odgovori takođe ukazuju na važnost dodatne podrške tokom prakse, kako u teorijskom, tako i u praktičnom delu. Mnogi su pohvalili mentorski rad, ističući da su profesori bili izuzetno ljubazni i spremni da pomažu, a njihovo znanje i iskustvo bili su od velikog značaja za dalji rad studenata. Ipak, neki studenti su sugerisali da bi trebalo u budućnosti unaprediti organizaciju i komunikaciju, posebno u vezi sa rasporedom i obimom prakse.

Studenti takođe preporučuju dobijanje jasnijih instrukcija pre početka prakse, kako bi se sprečili nesporazumi i

emocionalne reakcije, posebno kod studenata koji se prvi put susreću sa učenicima sa posebnim potrebama. U tom smislu, neki su predložili da bi bilo korisno imati više strukturiranih sesija sa psiholozima i defektolozima pre nego što studenti preduzmu konkretne zadatke u učionici.

Iako je praksa pružila značajnu vrednost u profesionalnom razvoju studenata, postoje konkretni predlozi za poboljšanje, kao što su bolje organizovanje vremena, dublje upoznavanje sa različitim profilima učenika i bolja komunikacija sa svim učesnicima u procesu. Studenti smatraju da bi poboljšanja u ovim oblastima mogla doprineti još kvalitetnijem obrazovnom iskustvu u budućim generacijama studenata.

4. DISKUSIJA SA ZAKLJUČKOM

U ovom istraživanju, fokusirali smo se na analizu iskustava studenata tokom pedagoške prakse u Srednjoj zanatskoj školi, sa posebnim akcentom na procenu usvojenosti ključnih pedagoških veština i teorijskih pojmova. Naši rezultati ukazuju na to da su studenti u velikoj meri zadovoljni iskustvom pedagoške prakse, sa prosečnom ocenom zadovoljstva od 8.63 na skali od 10, što je u saglasnosti sa prethodnim istraživanjima koja ukazuju na značaj praktičnih iskustava za povećanje samopouzdanja i kompetencija studenata (Pollack & Lilly, 2008). Takođe, studenti su na direktnoj proceni usvojenosti pojmova postigli prosečan rezultat od 5.70, što sugerise da su u većoj meri savladali teorijske sadržaje prezentovane tokom prakse, što je očekivano, s obzirom na specifičnost pedagoške obuke koja uključuje praktične primene teorije.

Međutim, interesantno je da nije zabeležena statistički značajna razlika u postignućima između studenata različitog pola, što je u kontrastu sa nekim ranijim istraživanjima koja sugerisu da pol može imati uticaj na pedagoške veštine i pristup učenju (Sadler-Smith, 1996). Ovaj rezultat može ukazivati na to da je proces pedagoške prakse neutralan u pogledu pola, te da iskustvo i posvećenost studentima prevazilaze eventualne razlike u polu. Takođe, odsustvo korelacije između zadovoljstva, samoprocene i direktne procene može ukazivati na složenost procesa evaluacije u obrazovnoj praksi, gde subjektivna procena studenata (samoprocena) nije nužno usklađena sa objektivnim pokazateljima usvojenosti znanja (direktna procena) ili opštim zadovoljstvom sa iskustvom.

Pored ovoga, rezultati ukazuju na to da su najčešće greške studenata bile vezane za nepravilnu realizaciju pedagoških aktivnosti. Na primer, studenti su često izveštavali da se opservacije nisu sprovodile od strane nastavnika, što može ukazivati na neadekvatno mentorstvo ili nedostatak strukturiranih povratnih informacija tokom prakse. Ovaj nalaz se poklapa sa istraživanjima koja ukazuju na važnost vođenih opservacija i povratnih informacija za razvoj praktičnih veština studenata (Peach et al., 2014; Owen, 2016). Takođe, greške vezane za indikatore napretka učenika sugerisu da studenti možda nisu dovoljno upoznati s načinima evaluacije napretka tokom praktičnog rada sa učenicima, što može biti rezultat nedostatka obuke ili nedovoljnih instrukcija tokom samog procesa prakse.

U poređenju sa prethodnim istraživanjima, naš rad potvrđuje zaključke o važnosti dobro osmišljenih i kvalitetnih pedagoških praksi koje uključuju ne samo teorijske aspekte, već i mogućnost refleksije i prilagođavanja nastave u realnom okruženju (Gulikers et al., 2008; Houghton et al., 2013). Takođe, naši rezultati podržavaju nalaze o tome da je inkluzivno obrazovanje ključno za buduće nastavnike, jer takve prakse omogućavaju studentima da razvijaju empatiju i kompetencije za rad sa različitim potrebama učenika, uključujući i decu sa posebnim potrebama (González-Gil et al., 2013).

S obzirom na ove nalaze, preporučujemo da se u budućim obukama nastavnika posebna pažnja posveti implementaciji efektivnih metoda opservacije i evaluacije, kao i boljoj pripremi studenata za rad sa učenicima sa posebnim potrebama. Povećanje interakcije studenata sa mentorima tokom prakse, kao i obezbeđivanje adekvatnih povratnih informacija, moglo bi doprineti daljoj profesionalnoj izgradnji budućih nastavnika i povećanju njihove kompetentnosti za rad u inkluzivnim obrazovnim sredinama.

Ovo istraživanje pruža značajan uvid u efikasnost pedagoške prakse kao ključnog dela obrazovanja budućih nastavnika. Rezultati pokazuju da studenti koji su učestvovali u pedagoškoj praksi u Srednjoj zanatskoj školi u Beogradu imaju visok nivo zadovoljstva iskustvom prakse i smatraju da su stekli značajna znanja i veštine. Prosečna ocena zadovoljstva bila je 8.63, što potvrđuje da praksa pozitivno utiče na profesionalni razvoj studenata. Takođe, studenti su ostvarili zadovoljavajuće rezultate u direktnoj proceni usvojenosti teorijskih pojmova, sa prosečnim rezultatom od 5.70.

Međutim, analiza pokazuje da postoje određeni izazovi i oblasti za poboljšanje. Najčešće greške studenata odnosile su se na nepravilnu realizaciju pedagoških aktivnosti i neadekvatno mentorstvo, što sugerise potrebu za boljom organizacijom opservacija i većim uključivanjem mentora u proces. Takođe, studenti su ukazali na potrebu za većim brojem časova s učenicima koji prate Individualne obrazovne planove (IOP), kao i na važnost bolje komunikacije i instrukcija tokom prakse.

Iako nisu zabeležene statistički značajne razlike u postignućima studenata u odnosu na pol, ovo istraživanje pruža korisne smernice za unapređenje programa pedagoške prakse. Preporučuje se unapređenje organizacije i veća dublja uključenost studenata u rad s učenicima sa posebnim obrazovnim potrebama, kao i unapređenje podrške i pripreme pre nego što studenti započnu praksu. S obzirom na značaj inkluzivnog obrazovanja, dalji razvoj i prilagođavanje pedagoških praksi može doprineti boljoj pripremi budućih nastavnika za izazove inkluzivnog obrazovanja i rad sa učenicima sa posebnim potrebama.

5. LITERATURA

[1] Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.

- [2] Arduin, S. (2015). *A review of the values that underpin the structure of an education system and its approach to disability and inclusion*. Oxford Review of Education, 41(1), 105-121. <https://doi.org/10.1080/03054985.2014.993393>
- [3] Berry, R. A. (2011). *Voices of experience: General education teachers on teaching students with disabilities*. International Journal of Inclusive Education, 15(6), 627-648. <https://doi.org/10.1080/13603110903150181>
- [4] Bianchini, J. A., & Cavazos, L. M. (2007). *Learning from students, inquiry into practice, and participation in professional communities: Beginning teachers' uneven progress toward equitable science teaching*. Journal of Research in Science Teaching, 44(4), 586-612. <https://doi.org/10.1002/tea.20169>
- [5] Braunsteiner, M. L., & Mariano-Lapidus, S. (2014). *A perspective of inclusion: Challenges for the future*. Global Education Review, 1(1). <https://doi.org/10.5328/ger.1.1.1>
- [6] Caires, S., & Almeida, L. S. (2007). *Positive aspects of the teacher training supervision: The student teachers' perspective*. European Journal of Psychology of Education, 22, 515-528. <https://doi.org/10.1007/BF03173556>
- [7] Caires, S., Almeida, L., & Vieira, D. (2012). *Becoming a teacher: Student teachers' experiences and perceptions about teaching practice*. European Journal of Teacher Education, 35(2), 163-178. <https://doi.org/10.1080/02619768.2011.625705>
- [8] Chambers, F. C., & Armour, K. M. (2011). *Do as we do and not as we say: Teacher educators supporting student teachers to learn on teaching practice*. Sport, Education and Society, 16(4), 527-544. <https://doi.org/10.1080/13573322.2011.601118>
- [9] Davis, K. S. (2003). *"Change is hard": What science teachers are telling us about reform and teacher learning of innovative practices*. Science Education, 87(1), 3-30. <https://doi.org/10.1002/sci.10052>
- [10] Forlin, C., Kawai, N., & Higuchi, S. (2015). *Educational reform in Japan towards inclusion: Are we training teachers for success?* International Journal of Inclusive Education, 19(3), 314-331. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.905760>
- [11] González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Flores, N., Jenaro, C., Poy, R., & Gómez-Vela, M. (2013). *Teaching, learning and inclusive education: The challenge of teachers' training for inclusion*. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 93, 783-788. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.09.276>
- [12] Gulikers, J. T., Kester, L., Kirschner, P. A., & Bastiaens, T. J. (2008). *The effect of practical experience on perceptions of assessment authenticity, study approach, and learning outcomes*. Learning and Instruction, 18(2), 172-186. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.02.001>
- [13] Houghton, C. E., Casey, D., Shaw, D., & Murphy, K. (2013). *Students' experiences of implementing clinical skills in the real world of practice*. Journal of Clinical Nursing, 22(13-14), 1961-1969. <https://doi.org/10.1111/jocn.12150>
- [14] Jones, W. M., & Dexter, S. (2014). *How teachers learn: The roles of formal, informal, and independent learning*. Educational Technology Research and Development, 62, 367-384. <https://doi.org/10.1007/s11423-014-9337-6>
- [15] Keiler, L. S., Diotti, R., & Hudon, K. (2023). *Supporting teachers as they support each other: Lessons concerning mentor teacher feedback to teacher mentees*. Professional Development in Education, 49(2), 225-242. <https://doi.org/10.1080/19415257.2022.2124769>
- [16] Kilgallon, P., & Maloney, C. (2003). *Early childhood teachers' knowledge of teaching children with disabilities*. Australasian Journal of Early Childhood, 28(4), 9-13. <https://doi.org/10.1177/183693910302800403>
- [17] Klehm, M. (2014). *The effects of teacher beliefs on teaching practices and achievement of students with disabilities*. Teacher Education and Special Education, 37(3), 216-240. <https://doi.org/10.1177/0888406414527242>
- [18] Leijen, Ä., Allas, R., Pedaste, M., Knezic, D., Marcos, J. J. M., Meijer, P., ... & Toom, A. (2015). *How to support the development of teachers' practical knowledge: Comparing different conditions*. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 191, 1205-1212. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.298>
- [19] Meyer, L. H. (2001). *The impact of inclusion on children's lives: Multiple outcomes, and friendship in particular*. International Journal of Disability, Development and Education, 48(1), 9-31. <https://doi.org/10.1080/10349120120035837>
- [20] Owen, L. (2016). *The impact of feedback as formative assessment on student performance*. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 28(2), 168-175. <https://www.isetl.org/ijtlhe/>
- [21] Ozek, H. Z. (2018). *Impact of internship programme in engineering education*. The Eurasia Proceedings of Educational and Social Sciences, 9, 276-283. <https://www.eurasianpublications.com/>
- [22] Peach, D., Ruinard, E., & Webb, F. (2014). *Feedback on student performance in the workplace: The role of workplace supervisors*. Asia-Pacific Journal of Cooperative Education, 15(3), 241-252. <https://www.apice.org/>
- [23] Peters, J. (1999). *What is inclusion? The Review: A Journal of Undergraduate Student Research*, 2(1), 15-21. <https://scholar.uwindsor.ca/undergraduatejournal/>
- [24] Pollack, B. L., & Lilly, B. (2008). *Gaining confidence and competence through experiential assignments: An exploration of student self-efficacy and spectrum of inquiry*. Marketing Education Review, 18(2), 55-66. <https://doi.org/10.1080/10528008.2008.11489013>
- [25] Russell, M. L., & Russell, J. A. (2011). *Mentoring relationships: Cooperating teachers' perspectives on mentoring student interns*. Professional Educator, 35(1), n1. <https://www.amsd.org/>
- [26] Sadler-Smith, E. (1996). *Approaches to studying: Age, gender and academic performance*. Educational Studies, 22(3), 367-379. <https://doi.org/10.1080/0305569960220306>
- [27] Saravanabhavan, S., & Saravanabhavan, R. C. (2010). *Knowledge of learning disability among pre-and in-service teachers in India*. International Journal of Special Education, 25(3), 132-138. <https://www.internationaljournals.org/>
- [28] Scheeler, M. C., Budin, S., & Markelz, A. (2016). *The role of teacher preparation in promoting evidence-based practice in schools*. Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 14(2), 171-187. <https://www.cde.state.co.us/>
- [29] Timken, G. L., & Watson, D. (2010). *Teaching all kids: Valuing students through culturally responsive and inclusive practice*. Standard-Based Physical Education Curriculum Development, 2(2010), 122-153. <https://www.pearsonhighered.com/>
- [30] Wasonga, T. A., & Murphy, J. F. (2006). *Learning from tacit knowledge: The impact of the internship*. International Journal of Educational Management, 20(2), 153-163. <https://doi.org/10.1108/09513540610654717>