

Оригинални научни рад
УДК: 37.091.3::811.163.41
37.091.322-057.874
doi: 10.5937/zrffp52-34240

ПРАКСА ПРИМЕНЕ ДОМАЋИХ ЗАДАТАКА ИЗ СРПСКОГ ЈЕЗИКА У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Мирјана М. СТАКИЋ¹
Јелена Д. СТАМАТОВИЋ²
Јасна М. МАКСИМОВИЋ³
Универзитет у Крагујевцу
Педагошки факултет, Ужице

¹ mirjanastakic073@gmail.com

² jelena.stamatovic22@gmail.com

³ jasnamaximovic@gmail.com

Рад примљен: 2. 10. 2021.

Рад прихваћен: 30. 6. 2022.

ПРАКСА ПРИМЕНЕ ДОМАЋИХ ЗАДАТАКА ИЗ СРПСКОГ ЈЕЗИКА У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ⁴

Кључне речи:
домаћи задатак;
српски (матерњи)
језик;
повратна
информација;
ефекти домаћих
задатака.

Сажетак. У литератури се разматрају бројне предности и недостаци домаћих задатака. Циљ рада је да се утврди на какве предности и недостатке указује пракса њихове примене у настави српског језика у млађим разредима основне школе. Практика примене је испитивана из перспективе учитеља како би се установили: динамика у задавању и прегледању домаћих задатака; начини вредновања и саопштавања повратних информација; заступљеност различитих врста домаћих задатака и процена њихових доприноса. Истраживање је спроведено током 2020. и 2021. године и обухватило је узорак од 123 учитеља. Добијени резултати указују да праксу примене домаћих задатака у настави српског језика карактеришу учесталост и разноврсност домаћих задатака, индивидуални приступ и редовност у њиховом прегледању и позитивно перципирање њихових доприноса. Међутим, добијени резултати иницирају и додатна питања (проблем оптерећености ученика домаћим задацима; функционалност провере домаћег задатка као начина учења; оцењивање домаћих задатака; подстицање сарадње и комуникације у изради домаћих задатака) и потребу даљих истраживања.

⁴ Истраживање је реализовано у оквиру пројектних активности на Педагошком факултету у Ужицу, Универзитет у Крагујевцу, које подржава Министарство просвете, науке и технолошког развоја, Уговор број 451-03-68/2022-14 од 17. 01. 2022. године.

Уводно разматрање

Домаћи задатак се у литератури најчешће дефинише као задатак који наставник додели ученику да га изради код куће, ван времена проведеног у школи (Cooper, 1989; Kelley & Kahle, 1995; Николић, 2012). Питање сврхе његове израде и времена које је утрошено на њу подједнако је актуелно и међу стручњацима (методичарима наставе, психолозима и педагозима) и практичарима, али и међу ученицима и њиховим родитељима. Реч је о питању које је спорно и поларизујуће, нарочито када се ради о утицају домаћег задатка на ученике (Canadian Council on Learning, 2009, стр. 3). Наводи се и да је ефикасност домаћих задатака из било ког предмета упитна, „јер постоји толико много варијабли које јој доприносе“ (Wallinger, 2000, стр. 483).

Заговорници израде домаћег задатка наводе његове бројне предности, попут тога да доприноси проширењу школских могућности за учење (Good & Brophy, 2008), развоју мотивације за постигнућа (Bempechat, 2004), те да је његово извршавање повезано са разумевањем (Cooper, Robinson, Patall, 2006), односно, повећањем разумевања и задржавања градива које је већ било представљено на часу (Cooper, 2006; Zimmerman & Kitsantas, 2005, стр. 398). Такође се указује и на то да постоји извесна повезаност између домаћег задатка и ученичких постигнућа (Keith, Diamond-Hallam, Fine, 2004; Minotti, 2005; Zimmerman & Kitsantas, 2005; Cooper & al., 2006; McMullen, 2007; Gustafsson, 2013), да додељивање додатних домаћих задатака првенствено побољшава постигнућа ученика са slabим успехом (McMullen, 2007) и да постоји, нарочито у средњој школи, позитивна корелација између времена које је утрошено на израду домаћег задатка и оцене ученика (Keith, 1982). Међутим, резултати неких истраживања оспоравају повезаност домаћег задатка са академским постигнућима ученика, попут истраживања спроведеног у Шпанији (Jerrim, Lopez-Agudo, Marcenaro-Gutierrez, 2019), или показују да веза између домаћег задатка и постигнућа није иста за све предмете. Такво је, на пример, истраживање спроведено у Сједињеним Америчким Државама чији су резултати показали да домаћи задатак из математике има статистички значајан ефекат на оцене из математичких тестова, а да домаћи

задачи из науке, енглеског језика и историје имају мали или никакав утицај на резултате тестова у осмом разреду (Eren & Henderson, 2011).

Неки резултати показују и да утицај домаћих задатака на постигнућа ученика зависи од социоекономског окружења (Rønning, 2011). Резултати међукултуралне студије која се ослањала на податке из 40 земаља⁵ да би се анализирао однос између времена које је потребно за израду домаћег задатка и постигнућа из математике, показали су да у скоро свим земљама постоји позитивна веза између просека школа у времену које је неопходно за домаћи задатак и постигнућа из математике, али се та корелација знатно смањила након што се контролисао социоекономски контекст, тако да није успостављен јасан однос између времена израде домаћих задатака и постигнућа ученика (Swantje, Trautwein, Lüdtke, 2009). Поред тога, неки истраживачи сматрају да се не може са сигурношћу утврдити смер узрочности између високих постигнућа ученика на међународним тестовима и домаћих задатака (Loveless, 2015, стр. 11).

Евидентно је да утицај домаћег задатка на постигнућа ученика може бити приписан и некој од бројних и сложених варијабли које утичу на њега и његово извршење (Cooper & Valentine, 2001). Такође, мора се истаћи да постоје и стручњаци који оспоравају утицај домаћег задатка на побољшање академских постигнућа ученика (Kohn, 2006). Поред тога, аутори наводе да је домаћи задатак изложен критикама јер додатно оптерећује ученика, нарочито уколико се задаје викендима и празницима (Јењић и Михајловић, 2020). Претерани и домаћи задаци који се понављају могу постати „рутина која може изазвати недостатак интересовања и емоционални умор и не помажу деци да вреднују школу или стварају позитиван осећај према чину учења“ (Costa & al., 2016, стр. 140). Као негативни ефекти наводе се и смањење времена за игру и стварање осећања замора и засићености (Смиљковић и Милинковић, 2008), изазивање негативних осећања и стреса (Kouzma & Kennedy, 2002; Kohn, 2006; Shumow & al., 2008; Galloway, Conner, Pope, 2013; Moè & al., 2020) и сукоба или напетости у породици (Solomon, Warin, Lewis, 2002; Kohn, 2006; Forsberg, 2007).

Из претходно изложеног видимо да домаћи задаци покрећу бројна питања и дилеме. Углавном је у фокусу пажње њихов утицај на постигнућа и учење, где је нагласак на ученику, његовом самосталном раду и учењу и саморегулацији тог процеса. Међутим, и сама врста домаћег задатка који се задаје ученику спада у факторе који могу утицати на ефекте домаћих задатака на понашање ученика и његова академска постигнућа (Tammi, 2017). Такође, и провера домаћег задатка и повратна информација коју ученик добија том приликом могу представљати начине да домаћи задатак

⁵ Овом студијом је обухваћено 231.759 ученика у 9.791 школи, које су учествовале у Програму за међународно оцењивање ученика – PISA 2013.

оствари своју продужену функцију и постане средство учења на часу, у учионици. Због тога је важно утврдити како учитељи процењују ова питања јер познавање перцепције практичара „о домаћим задацима од фундаменталног је значаја за развој наставних стратегија које доприносе академском успеху свих ученика“ (Costa & al., 2016, стр. 139).

Метод

Предмет истраживања је пракса примене домаћих задатака из српског језика у млађим разредима основне школе. Избор периода школовања условљен је тиме што пракса примене домаћих задатака започиње када и почетак обавезног школовања, дакле од првог разреда основне школе. Избор предмета условило је више фактора: 1) српски језик се изучава од самог почетка школовања; 2) српски језик се изучава кроз све нивое школовања; 3) српски језик је као школски предмет заступљен са највећим бројем часова у односу на друге предмете.

Циљ истраживања је да се утврди на какве предности и недостатке домаћих задатака указује пракса њихове примене у настави српског језика. Практика примене домаћих задатака сагледана је из визуре учитеља, а конкретније, кроз задатке, истраживање је усмерено на: 1) утврђивање динамике задавања и динамике контроле домаћих задатака; 2) утврђивање начина вредновања и саопштавања повратних информација о домаћим задацима; 3) испитивање процене учитеља о заступљености и доприносу различитих врста домаћих задатака из српског језика.

Истраживање је спроведено у Републици Србији током 2020. и 2021. године као део ширег истраживања о домаћим задацима. Узорком је обухваћено 123 учитеља из 14 основних школа који наставу реализују од првог до четвртог разреда основне школе (млађи разреди).⁶ Структура узорка према годинама рада у струци приказана је у Табели 1.

Табела 1. Структура узорка према радном искуству (године радног стажа)

Радно искуство	f	%
до 12 година	25	20,30
од 13 до 25 година	43	35,00
преко 25 година	55	44,70
УКУПНО:	123	100

⁶ У истраживању су учествовали учитељи који наставу реализују у школама које се налазе на територији следећих општина у Републици Србији: Београд, Вршац, Горњи Милановац (Рудник), Ивањица, Краљево, Обреновац, Ужице и Шид.

У раду је коришћена дескриптивна метода. Примењена је техника анкетирања, а као инструмент анкетни упитник за учитеље, чији је циљ да се испита мишљење о примени домаћих задатака у оквиру матерњег језика. Подаци добијени истраживањем обрађени су у статистичком софтверском пакету IBM SPSS 20. У статистичкој обради података коришћене су дескриптивне статистичке мере: фреквенције (f) и мере централне тенденције – аритметичка средина (M) и стандардна девијација (σ). У тестирању статистичке значајности утицаја независних варијабли примењен је параметријски поступак израчунавања, F тест.

Резултати истраживања са дискусијом

Динамика задавања и динамика контроле домаћих задатака из српског језика у млађим разредима основне школе

Првим истраживачким задатком желели смо да утврдимо динамику задавања и динамику контроле домаћих задатака из српског језика у млађим разредима основне школе. Приказани резултати (в. Табелу 2 и Табелу 3) сведоче о томе да практичари имају позитивну перцепцију о важности домаћих задатака из српског језика, јер 66,70% учитеља често задаје (после сваког часа из језика) и 56,90% учитеља редовно проверава да ли је урађен домаћи задатак (проверава сваки задатак из језика). И резултати неких претходних истраживања показују да је бројност домаћих задатака из матерњег језика (такође, и из математике) у млађим разредима основне школе већа у односу на домаће задатке из других предмета (Sokol & Vrbošić, 2013) и да наставници нарочито траже од својих ученика да раде домаће задатке из области матерњег језика (и математике) (Costa & al., 2016). Такође, резултати истраживања које је спроведено у Републици Хрватској показују да 94,3% наставника који задају домаће задатке редовно их и проверава (Sokol & Vrbošić, 2013, стр. 88).

Табела 2. Учесталост задавања домаћих задатака

Учесталост:	f	%
Често (после сваког часа)	82	66,70
Повремено (након пређене групе лекција и/или области)	35	28,50
Ретко (пред проверу знања)	6	4,90
УКУПНО:	123	100

Табела 3. Учесталост провере урађених домаћих задатака

Учесталост:	f	%
Редовно проверавање (после сваког домаћих задатка)	70	56,90
Повремено проверавање (после неколико домаћих задатака)	50	40,70
Ретко проверавање (на крају полугодишта и школске године)	3	2,40
УКУПНО:	123	100,00

Динамика задавања и динамика провере домаћих задатака су узајамно сразмерне, јер ако практичар задаје домаћи задатак из језика, он мора и на време проверити да ли су га ученици урадили. Праћење домаћих задатака је важно, јер наставник тако показује да препознаје труд својих ученика (Lekholm & Cliffordson, 2008, стр. 182). Она има позитивне ефекте јер контрола домаћих задатака утиче на напоре ученика у њиховој изради (Ху, 2009). Уколико изостане или ако није редовна и благовремена, уколико на домаће задатке наставник „просто заборави“, ученици ће их доживети „као безразложни намет, па их и они, попут наставника, ’заборављају’ или их пак они невољно раде и узгредно жале за изгубљеним трудом и временом“ (Николић, 2012, стр. 842). Међутим, са аспекта ученика, повратна информација коју је о свом домаћем задатку добио након што је од његове израде прошао одређени временски период, доводи у питање став да су неке повратне информације елемент у процесу учења. Да би повратна информација о домаћем задатку била елемент учења (Strandberg, 2013), она мора бити благовремена, тј. мора бити везана за период када се обрађује градиво за који је везан домаћи задатак из матерњег језика.

Провера урађености домаћег задатка мора да обухвати и проверу тачности/квалитета задатка. У пракси, неретко због недостатка времена учитељи само провере да ли су ученици урадили домаћи задатак. У методичкој литератури такво се понашање некада и оправдава јер стоји да преглед може бити „летимичан“, „само да се провери ко је урадио, а ко не“ (Милатовић, 2013, стр. 291–292). Међутим, ако такав „летимичан преглед“ постане пракса и ученици ће то препознати, што за последицу може имати то да они изради домаћег задатка могу да приступе површно и формално. Уколико се не провери тачност и квалитет домаћег задатка и ако се ученику не укаже на потенцијалне грешке, последице могу бити и да се изгуби „основна сврха домаће задаће, односно концептуално разумевање наставних садржаја, продубљује се ученикова мисконцепција и повећава неразумеваче материје“ (Bulić & Kostović-Vranješ, 2019, стр. 113).

Начини вредновања и саопштавања повратне информације о домаћим задацима

Другим истраживачким задатком желели смо да утврдимо начине на који учитељи вреднују и саопштавају ученицима повратне информације о домаћим задацима из српског језика.

Табела 4. Начин провере домаћих задатака

Начин провере:	f	%
Провера урађених задатака свих ученика	52	42,30
Провера урађених задатака само код неких ученика	41	33,30
Рад задатка на табли, док ученици самостално проверавају своје домаће задатке	26	21,10
Нешто друго	4	3,30
УКУПНО:	123	100,00

Добијени резултати (в. Табелу 4) показују да највећи проценат (42,3%) учитеља проверава домаћи задатак тако што покупи свеске свих ученика, носи их и код куће прегледа домаћи задатак сваког ученика. Овакав начин провере у складу је са методичком препоруком да наставник „повремено (обично у сваком тромесечју) скупља свеске за домаће задатке и прегледа их код куће како би стекао потпунији утисак о раду и успеху сваког појединца“ (Николић, 2012, стр. 842). Међутим, проверу писаних домаћих радова ваља обављати знатно чешће. На позитивне ефекте повратне информације утиче и њена благовременост, те је потребно да: 1) овакав начин провере учитељ примењује одмах након што је ученик урадио задатак; 2) ученик у што краћем року добије повратну информацију. Но, овакав начин прегледања домаћих задатака захтева велико ангажовање практичара, па постаје и нека врста његовог домаћег задатка. Међутим, и поред тога што је најзахтевнија, ова провера омогућава учитељу да буде сигуран да је сваки ученик добио повратну информацију о свом домаћем задатку, те се његова доминантна заступљеност у пракси објашњава и тиме да наставници „обично бирају врсте повратних информација о домаћим задацима које стижу до свих ученика“ (Cunha & al., 2018, стр. 17).

Проверу тачности и квалитета домаћих задатака на начин да провери задатке, тј. свеске неколико ученика на самом часу врши 33,3% испитаника. Овакав начин провере домаћег задатка је знатно лакши од претходног, али он може бити ефикасан само у случају ако та повратна информација обухвата све ученике, тј. ако се и други ученици укључе у вредновање и преглед задатка.

Повратну информацију о тачности домаћег задатка 21,1% испитаних учитеља даје тако што домаће задатке ради на табли, а ученици у свескама самостално проверавају тачност задатка. Овај начин провере се не може

применити на све врсте домаћих задатака, нарочито не на оне задатке који захтевају испољавање стваралаштва и личне креативности, већ углавном само на задатке којима се увежба и примењује језичко знање из правописа, фонетике, морфологије и синтаксе. Мада је резултатима истраживања потврђено да овај начин праћења домаћих задатака у учењу језика, поред усмене провере домаћих задатака и сакупљања и оцењивања домаћих задатака, има позитиван утицај на перформансе ученика (Rosário & al., 2015), током њега је ученик пасиван. Он, иако врши преглед и проверу свог задатка, не учествује у обликовању повратне информације коју добија као готово решење, па би било ефикасније да ученици уместо учитеља самостално раде домаће задатке на табли. Учитељ их може усмерити у случају грешке или им показати како да задатак прецизније реше (Cooper, 1989).

Креативнији поступци у отклањању грешака у домаћим задацима, попут методичких поступака који се темеље на принципима игре или приступања грешци као интелектуалном изазову, омогућавају развој интринзичке мотивације ученика која „представља стање у коме се активност обавља из аутентичног интересовања или због задовољства које пружа само обављање те активности“ (Мајсторовић, 2010, стр. 75). Такође, ученици се на тај начин могу мотивисати и за израду будућих домаћих задатака, јер ће се побудити њихово интересовање за одређени тип задатака који су им током исправке били интересантни. Важну улогу током давања повратне информације о домаћим задацима има и похвала учитеља. Она чини да ученик осети да је препознат труд који је уложио током решавања домаћег задатка. Иако ова мотивација спада у екстринзичку, она омогућава већи степен интернализације који омогућава да се ученик идентификује „са важношћу циљева наставних активности и процедуралних правила која прате њихову реализацију (идентификована регулација)“ (Тадић, 2015, стр. 109). Такође, похвала утиче и на стварање пријатног расположења и позитивне атмосфере у одељењу, а расположени и опуштени ученици сарађују са наставником без страха, присиле и журбе да исправку задатка што пре заврше. И резултатима истраживања је потврђена позитивна повезаност афективног става са интересовањем за домаће задатке (Ху, 2008; Ху, Yuan, Ху, Ху, 2016).

Очигледно је да сваки од понуђених начина прегледања домаћих задатака из области језика има своје предности, али и недостатке. Зато је Упитник, осим понуђених одговора, садржао и отворену могућност која је названа „нешто друго“. То „нешто друго“ подразумевало је и да учитељи опишу свој начин прегледања домаћих задатака. Нажалост, овај одговор је одабрало само 4 или 3,3% учитеља. Њихови одговори су следећи:

- Често ученици размене свеске са паром у клупи, па један другом прегледају, док ја или неки ученик чита тачно урађен задатак;
- Помоћу пројектора или PowerPoint презентације дајем повратну информацију;

- Проверим један задатак, тај задатак ученик чита, а други ученици исправљају своје задатке;
- Користим *шћифейно проверавање*.⁷ Један ученик чита решење, остали ученици га прате и врше самопроцену. Следећи ученик чита наредни задатак. Тиме их учим одговорности и искрености!

Запажа се да је у већини претходно наведених одговора нагласак на укључивању ученика у прегледање домаћег задатка, што је у складу са савременим методичким настојањем да наставник „заједно са ученицима врши увид у редовност и уредност писања домаћих задатака и процењује њихове вредности“ (Николић, 2012, стр. 842). Међутим, оно што им недостаје јесте разговор, тј. дискусија, која се, такође, наглашава у литератури – „поједини ученици читају или усмено излажу своје задатке, а да сви други ученици дискутују о њима“ (Смиљковић и Милинковић, 2008, стр. 58).

Рад на домаћем задатку није завршен у оном тренутку када га ученик обави. Различити начини провере домаћих задатака морају бити у функцији подстицања ученика за даље учење и истраживање, у чему се нарочито истиче значај повратне информације као регулатора даљег учења и подстицања самосталности ученика. Ако тако посматрамо проверавање квалитета и тачности домаћег задатка, онда и потенцијалне грешке у његовој изради нису елементи које треба санкционисати, већ су повратне информације у функцији мотивације за учење. Такав приступ омогућиће да домаћи задаци ученицима пруже „време и искуство за развијање позитивних уверења о постигнућима, као и стратегије за суочавање са грешкама, потешкоћама и застојима“ (Vernpechat, 2004, стр. 189).

Дојриноси и различитие врстие домаћих задатака у настави српског језика

Трећим истраживачким задатком желели смо да утврдимо како учитељи процењују заступљеност различитих врста домаћих задатака из српског језика и њихове доприносе.

Табела 5. Заступљеност различитих врста задатака

	N	M	σ	F	Sig.
Задаци меморисања	123	2,731	1,403	0,071	0,932
Задаци увежбавања	123	3,731	0,975	0,192	0,825
Задаци примене знања	123	3,731	0,950	1,009	0,368
Задаци продубљивања знања	123	3,520	1,002	0,092	0,912
Задаци стваралачке примене знања у новим ситуацијама	123	3,357	1,222	0,330	0,719

⁷ Курзив припада ауторима рада. Израз *шћифейно проверавање* нисмо нашли у литератури.

Резултати процене заступљености различитих врста домаћих задатака из српског језика изражени кроз аритметичку средину и стандардну девијацију показују да учитељи највише процењују заступљеност оне врсте домаћих задатака из српског језика којима се увежбавају одређене области из језика ($M = 3,731$; $\sigma = 0,975$) и задатака у којима се тражи примена знања ($M = 3,731$; $\sigma = 0,950$). Нешто ниже процењују заступљеност задатака који од ученика захтевају продубљивање знања ($M = 3,520$; $\sigma = 1,002$), као и стваралачку примену знања у новим ситуацијама ($M = 3,357$; $\sigma = 1,222$), а најмање процењују заступљеност задатака који од ученика захтевају меморисање и репродукцију ($2,731$; $\sigma = 1,403$). Израчунате вредности F коефицијента показују да не постоји статистички значајна разлика у процени заступљености наведених врста задатака у односу на варијаблу године рада у струци (в. Табелу 5).

Иако теоретичари и истраживачи указују да постоје различите врсте домаћих задатака и да је примена врсте задатка условљена и нивоом школовања, нпр. да у основној школи наставници користе домаће задатке као прилику за преглед и меморисање садржаја који се предаје на часу, док су у средњој школи наставници склони да користе домаће задатке за продубљивање знања и припрему ученика за садржај који ће научити у наредним разредима (Muhlenbruck & al., 2000), резултати нашег истраживања показују да су задаци за меморисање најмање заступљени на самом почетку школовања, тј. у млађим разредима основне школе. Процена наших испитаника да у настави српског језика доминирају домаћи задаци за увежбавање и задаци у којима се тражи примена знања у складу је са резултатима студија које показују да је увежбавање врста домаћег задатка која се најчешће користи током школовања (Danielson, Strom, Kramer, 2011; Bang, 2012; Kukliansky, Shosberger, Eshach, 2014). Такође, резултати нашег истраживања показују да учитељи често задају и домаће задатке који имају за циљ продубљивање језичког знања и нарочито је важно да учитељи нагласе ту сврху домаћег задатка. У литератури се указује да истицање сврхе домаћег задатка продубљује и доприноси разумевању знања и позитивно утиче на академска постигнућа ученика (Rosário & al., 2018). Испитаници позитивно процењују и домаће задатке који захтевају стваралачку примену знања, а резултати истраживања које су спровели Траутвен и сарадници (Trautwein & al., 2009) показују да ученици којима су додељени домаћи задаци са високим нагласком на мотивацији и аутономији у примени знања улажу више напора и постижу веће резултате од својих вршњака којима су додељени задаци који су за циљ имали само вежбу наученог градива.

Процена доприноса домаћих задатака из српског језика приказана је кроз аритметичку средину и стандардну девијацију (Табела 6). Учитељи су проценили да се највиши допринос огледа у томе што домаћи задаци

развијају радне навике ($M = 3,992$; $\sigma = 1,012$), а потом доприносе трајности знања ($M = 3,911$; $\sigma = 1,000$). Нешто ниже је процењен допринос домаћих задатака развоју самосталности и одговорности ($M = 3,861$; $\sigma = 1,003$), затим допринос оценама ($M = 3,520$; $\sigma = 0,995$), па допринос бољој комуникацији са родитељима ($M = 3,398$; $\sigma = 1,022$). Још ниже је процењен допринос домаћих задатака креативности ($M = 3,285$; $\sigma = 0,996$), затим допринос подстицању љубави према матерњем језику ($M = 3,244$; $\sigma = 1,035$). Учитељи најниже процењују допринос домаћих задатака бољој комуникацији и сарадњи са вршњацима ($M = 3,195$; $\sigma = 0,902$). Израчунате вредности F коефицијента показују да не постоји статистички значајна разлика у процени учитеља различитих доприноса домаћих задатака у односу на дужину њиховог радног стажа (в. Табелу 6).

Табела 6. Доприноси домаћих задатака из српског језика

	N	M	σ	F	Sig.
Доприноси оценама	123	3,520	0,995	0,248	0,781
Доприноси трајности знања	123	3,911	1,000	0,244	0,754
Доприноси подстицању љубави према матерњем језику	123	3,244	1,035	2,402	0,095
Доприноси подстицању креативности	123	3,285	0,996	0,034	0,066
Доприноси развијању радних навика	123	3,992	1,012	0,495	0,611
Доприноси развоју самосталности	123	3,861	1,003	0,171	0,843
Доприноси подстицању одговорности	123	3,854	0,920	0,103	0,902
Доприноси бољој комуникацији са родитељима	123	3,398	1,022	0,091	0,913
Доприноси бољој комуникацији и сарадњи са вршњацима	123	3,195	0,902	0,144	0,866

Позитивна перципирања од стране практичара доприноса који се тичу развијања радних навика ($M = 3,992$; $\sigma = 1,012$), развијања самосталности ($M = 3,861$; $\sigma = 1,003$) и подстицања одговорности ($M = 3,854$; $\sigma = 0,920$) оправдана су јер се домаћи задаци најчешће раде код куће, што представља обавезу ученика да их самостално заврше, и тиме се подстиче одговорност и навика да се баве градивом ван школе. Такође, и позитивно перципирање доприноса који се тиче трајности знања ($M = 3,911$; $\sigma = 1,000$) у складу је са резултатима претходних истраживања у којима је он истакнут (Zimmerman & Kitsantas, 2005; Cooper & al., 2006).

Међу првих пет доприноса је и допринос оценама ($M = 3,520$; $\sigma = 0,995$), који је и емпиријски потврђен резултатима истраживања на које смо претходно указали. Мада се у литератури указује на празнину у пољу истраживања домаћих задатака у односу на формативно оцењивање (Strandberg, 2013, стр. 341), утврђени су и показатељи растућег интересовања за овај

однос (Strandberg & Lindberg, 2012). Допринос домаћих задатака оценама можемо повезати и са различитим врстама домаћих задатака, што је у складу са ставом да када домаћи задаци задовољавају потребе ученика за учењем тада се повећавају и њихова академска постигнућа (Zakharov, Carnoy, Loyalka, 2014). Међутим, овај допринос морамо разликовати од самог оцењивања урађеног домаћег задатка као начина вредновања његове тачности и квалитета. Оцена у том случају постаје не само мера академског постигнућа већ и средство за мотивацију или казну. Мотивацији наградом и мотивацији казном заједничко је и то што су оне екстремне, јер су оријентисане „на неки циљ или исход који је одвојен од саме активности“ (Grolnick & Farkas, 2002, стр. 91). Изазивају екстринзички мотивисано понашање ученика. У таквим случајевима је „спољна регулација екстремно нижа у континуитету аутономије јер му недостаје осећај личне воље“ (Grolnick & Farkas, 2002, стр. 91).

Поједини аутори оцењивање и вредновање домаћих задатака сматрају за „највећи и најнеправеднији захтјев који доводи до дискриминације ученика“ (Sokol & Vrbošić, 2017, стр. 99). Ова тврдња је изречена, јер се узео у обзир различит социоекономски статус породица ученика и „у више од половине ученика родитељи или нетко други су ти који помажу или рјешавају домаће задаће, а о преписивању домаћих задаћа да и не говоримо – интернет омогућује врло 'креативна' рјешења“ (Sokol & Vrbošić, 2017, стр. 99). Поред тога, лоша оцена као казна доводи и до тога да се створи отпор према домаћим задацима, нарочито према оним врстама задатака за које ученик унапред створи предубеђење да спадају у ред тежих, тј. сложених и да неће бити у могућности да их са успехом реши. Казна за неиспуњен, незавршен или нетачно/погрешно урађен домаћи задатак изражава се и кроз различите видове санкција и/или задавање додатног домаћег рада. Да је тако у пракси показују резултати испитивања по којима 75% учитеља у Босни и Херцеговини користи одређене санкције за неизвршавање домаћих задатака из математике и да давање додатних домаћих задатака представља једну од њих (Burgić, Nesimović, Bogilović, 2017). Иако је ово испитивање извршено на релативно малом узорку испитаника,⁸ оно је пример негативне праксе која, нажалост, постоји и у нашим школама. Мотивација казном је погрешна јер је потребно да домаћи задаци „постепено усађују љубав ученицима према константном раду и материји коју слушају на часу, а не да их од ње одвраћају и креирају аверзије“ (Крстић, 2019, стр. 228).

Учитељи у нашем истраживању позитивно вреднују и допринос домаћих задатака бољој комуникацији са родитељима ($M = 3,398$; $\sigma = 1,022$).

⁸ У истраживању је учествовало свега 52 учитеља, који наставу изводе од првог до трећег разреда основне школе.

Будући да се истражује укљученост родитеља у домаћим задацима из језика који се израђују у млађим разредима основне школе, овакав резултат је и очекиван, јер се ниво укључености родитеља у учење деце са узрастом смањује (Patrikacou, 2004). У средњој школи, иако није висока, она позитивно утиче на време које ученици проводе израђујући домаће задатке (Shumow, Lyutykh, Schmidt, 2011, стр. 94), њихове оцене (Simon, 2001) и подстиче мотивацију ученика, јер је утврђено да постоји повезаност између перцепције ученика о укључености родитеља и њихове мотивације и ангажованости на задацима (Núñez & al., 2021). Комуникација и сарадња учитеља и родитеља око домаћих задатка подразумева и упућивање родитеља како да помогну деци око домаћих задатака. Међутим, та помоћ не значи да родитељи израђују домаће задатке уместо своје деце увек када се појави „проблем“ или потешкоћа, јер се на тај начин не задовољава ниједна њихова потреба (Williams & Sternberg, 2002, стр. 192). Родитељско укључивање заправо подразумева помоћ и праћење домаћих задатака као успостављање правила и рутина које погодују школском успеху (Shumow & al., 2011, стр. 82), а такав вид подршке је нарочито важан у самим почецима школовања, када дете још увек развија радне навике и учи како да учи.

Позитивно перципирање доприноса у подстицању креативности ($M = 3,285$; $\sigma = 0,996$) и подстицању љубави према матерњем језику ($M = 3,244$; $\sigma = 1,035$) можемо повезати са заступљеношћу, тј. решавањем домаћих задатака у којима се стваралачки примењује знање у новим ситуацијама (3,357). То упућује да на допринос утиче и врста домаћег задатка и да се мора водити рачуна о томе да поред позитивних ефеката, различите врсте домаћих задатака могу изазвати и негативне последице, јер, рецимо, домаћи задаци могу да изазову и фрустрацију ученика уколико су незанимљиви и у њима се инсистира на репродукцији градива (Shumow & al., 2008).

Иако није негативно вреднован, на последњем месту се налази допринос домаћих задатака бољој комуникацији и сарадњи са вршњацима ($M = 3,195$; $\sigma = 0,902$). Са једне стране, то је и очекивано јер се домаћи задаци углавном раде самостално и код куће, али је могуће задавати и домаће задатке које би ученици тимски одрађивали. Резултати истраживања које је спроведено на узорку од 331 ученика показују да су негативне емоције веће када ученици сами израђују домаће задатке, него када их раде са пријатељима, али и да при самосталној изради домаћих задатака расте когнитивно ангажовање јер су ученици пријавили већи напор и контролу (Shumow & al., 2008). Иако је ово истраживање извршено на узорку који су чинили ученици адолесцентског узраста, нема разлога да и на млађим узрастима не буде тако, јер се ученик осећа пријатније када домаћи задатак израђује заједно са својим вршњацима.

Закључак и идејашке импликације

Ученици морају схватити да им домаћи задаци могу помоћи у академском и интелектуалном успеху (Wilson & Rhodes, 2010, стр. 351), али је ту реч о процесу са којим ваља започети благовремено, дакле, од самог почетка школовања. У томе пресудну улогу имају наставници, тј. учитељи и због тога је важно какав однос они имају према домаћим задацима: које врсте домаћих задатака и колико често задају, којом динамиком и на који начин их прегледају и како перципирају њихове доприносе. На основу анализе добијених резултата у истраживању можемо закључити да праксу примене домаћих задатака у настави српског језика карактеришу учесталост и разноврсност. То сведочи да су учитељи свесни улоге и значаја који домаћи задаци имају у настави матерњег језика, што потврђују и позитивним проценама њихових доприноса. Међутим, са аспекта учесталости задавања домаћих задатака може се поставити питање да ли они представљају оптерећење за ученике ако имамо у виду да је Српски језик предмет који они имају сваког радног дана у недељи. Постављају се и питања која нису обухваћена истраживањем, питања обима задатака и времена које је потребно за њихову израду, јер „ефикасност није везана искључиво за количину, већ зависи од квалитета“ (Mangione, 2008, стр. 615), тако да је једна од импликација овога рада да се у пракси испита оптерећеност ученика домаћим задацима и да њихово планирање буде уграђено у садржаје програма наставе и учења за млађе разреде основне школе.

Анализа резултата показује и да учитељи редовно прегледају домаће задатке и да доминира индивидуални приступ у њиховом прегледању. Међутим, индивидуални приступ у прегледању домаћих задатака је могуће изложити преиспитивању. Он је добар за наставника јер му омогућава да стекне увид у степен знања, разумевања и напредовања у овладавању градивом код сваког ученика, дакле он добија повратну информацију која постаје средство његовог поучавања наставног процеса (Cunha & al., 2018) и помаже му да уочи слабости и потешкоће не само у знању ученика већ и у сопственом начину на који конципира домаће задатке. Повратна информација је значајна за квалитет домаћег задатка (Strandberg & Lindberg, 2012), али није ствар само у томе да ученик добије повратну информацију, „већ и питање њеног квалитета и корисности“ (Strandberg, 2013, стр. 332). Због тога, наставници би уз помоћ школских психолога могли да испитају праксу повратних информација о домаћим задацима како би анализирали да ли су оне постављене тако да одговарају на образовне потребе ученика (Cunha & al., 2018).

У пракси, начинима на које учитељи прегледају домаће задатке недостаје укључивање свих ученика, њихова активност, дискусија, изношење потешкоћа које су имали током израде домаћег задатка, образлагање

поступка и начина на које су покушавали да их реше, самостално увиђање где су и због чега погрешили током израде, и налажење нових, потенцијално креативнијих решења. И сам начин провере домаћих задатака може да постане елемент учења, као што су и елемент учења и повратне информације које наставник даје о урађеним домаћим задацима (Rosário & al., 2015). Провера на часу може представљати подстицај и изазов да ученик мисли на другачији начин, да увиди да и потенцијалне грешке могу бити корисне у процесу учења. На тај начин домаћи задатак може остварити своју продужену улогу и постати средство учења у школи, на самом часу. Истовремено, ученици ће се ослободити негативних осећања које могу да изазову тешки задаци које нису знали и/или умели да реше, јер ће на самом часу добити усмерење и подршку од учитеља или других ученика како да то учине. А да управо сарадња са вршњацима недостаје, показује и то што учитељи овај допринос стављају на последње место. Због тога је и једна од педагошких импликација овога рада да се ученици од самог почетка школовања подстичу да активно учествују у прегледању домаћег задатка, а само прегледање треба реализовати на часу како би оно постало начин на који ученици уче не само градиво из матерњег језика већ и начине како да уче.

Међутим, да бисмо имали потпунију слику о овом питању, важно је испитати и како ученици перципирају своју укљученост у процес прегледања домаћих задатака, односно потребно је утврдити какво је њихово мишљење о целокупној пракси примене домаћих задатака у настави српског језика, и какве су њихове жеље и потребе, што укључује и питање оцењивања, и утврдити да ли ту постоји раскорак. Такође, и емпиријска провера доприноса домаћих задатака у настави матерњег језика може бити подстицај за нека будућа истраживања.

Литература

- Јењић, С. и Михајловић, Т. (2020). Домаћи рад ученика у васпитно-образовном контексту савремене наставе. У: С. Маринковић (ур.), *Наука и настава у васпитно-образовном контексту* (165–180). Ужице: Педагошки факултет.
- Крстић, А. (2019). Домаћи задаци у настави српског језика и књижевности са психолошко-педагошким освртом. *DHS – Društvene i humanističke studije*, 1 (7), 215–230.
- Мајсторовић, Н. (2010). Значај мотивације за учење у предикцији успеха и задовољства студијама. *Настава и васпитање*, LIX (1), 72–85.
- Милатовић, В. (2013). *Методика наставе српског језика и књижевности у млађим разредима основне школе*. Београд: Учитељски факултет.
- Николић, М. (2012). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике.

- Смиљковић, С. и Милинковић, М. (2008). *Методика настава српског језика и књижевности*. Врање–Ужице: Учитељски факултет у Врању – Учитељски факултет у Ужицу.
- Тадић, А. (2015). Аутономија ученика у разредном контексту – критичка перспектива теорије самоодређења. *Настава и васпитање*, LXIV (1), 101–115.
- Bang, H. (2012). Promising Homework Practices: Teachers' Perspectives on Making Homework Work for Newcomer Immigrant Students. *The High School Journal*, 95 (2), 3–31.
- Bempechat, J. (2004). The Motivational Benefits of Homework: A Social-Cognitive Perspective. *Theory into Practice*, 43 (3), 189–196.
- Bulić, M. & Kostović-Vranješ, V. (2019). Utjecaj e-učenja na samoodgovornost učenika pri izvršavanju domaćih zadaća. *Školski vjesnik*, 68 (1), 112–126.
- Burgić, Dž., Nesimović, S., & Bogilović, A. (2017). Stavovi učitelja o ulozi i značaju domaćih zadataka u nižim razredima razredne nastave. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta Univerziteta u Zenici*, XIV/XV, 387–403.
- Canadian Council on Learning (2009). *A Systematic Review of Literature Examining the Impact of Homework on Academic Achievement*. Toronto: Canadian Council on Learning.
- Cooper, H. (1989). *Homework*. New York: Longman.
- Cooper, H. (2006). *The Battle Over Homework: Common Ground for Administrators, Teachers, and Parents*, 3rd ed. Imprint. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Cooper, H. & Valentine, J. (2001). Using Research to Answer Practical Questions about Homework. *Educational Psychologist*, 36 (3), 143–153.
- Cooper, H., Robinson, J. C., & Patall, E. A. (2006). Does Homework Improve Academic Achievement? A Synthesis of Research, 1987–2003. *Review of Educational Research*, 76 (1), 1–62.
- Costa, M., Cardoso, A. P., Lacerda, C., Lopes, A., & Gomes, C. (2016). Homework in Primary Education from the Perspective of Teachers and Pupils. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 217, 139–148.
- Cunha, J., Rosário, P., Núñez, J. C., Nunes, A. R., Moreira, T., & Nunes, T. (2018). „Homework Feedback Is...“: Elementary and Middle School Teachers' Conceptions of Homework Feedback. *Frontiers in Psychology*, 9 (32), 1–20.
- Danielson, M., Strom, B., & Kramer, K. (2011). Real Homework Tasks: A Pilot Study of Types, Values, and Resource Requirements. *Educational Research Quarterly*, 35 (1), 17–32.
- Eren, O. & Henderson, D. (2011). Are We Wasting Our Children's Time by Giving Them More Homework?. *Economics of Education Review*, 30 (5), 950–961.
- Forsberg, L. (2007). Homework as Serious Family Business: Power and Subjectivity in Negotiations about School Assignments in Swedish Families. *British Journal of Sociology of Education*, 28 (2), 209–222.
- Galloway, M., Conner, J., & Pope, D. (2013). Nonacademic Effects of Homework in Privileged, High-Performing High Schools. *The Journal of Experimental Education*, 81 (4), 490–510.
- Good, T. L. & Brophy, J. E. (2008). *Looking in Classrooms*. 10th ed. Boston, MA: Allyn & Bacon.

- Grolnick, W. S. & Farkas, M. (2002). Parenting and the Development of Children's Self-Regulation. In: M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting*, Vol. 5. Practical Issues in Parenting (89–110). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Gustafsson, J. E. (2013). Causal Inference in Educational Effectiveness Research: A Comparison of Three Methods to Investigate Effects of Homework on Student Achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 24 (3), 275–295.
- Jerrim, J., Lopez-Agudo, L. A., & Marcenaro-Gutierrez, O. D. (2019). The Relationship Between Homework and the Academic Progress of Children in Spain during Compulsory Elementary Education: A Twin Fixed-Effects Approach. *BERJ – British Educational Research Journal*, 45 (5), 1021–1049.
- Keith, T. Z. (1982). Time Spent on Homework and High School Grades: A Large-Sample Path Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 74 (2), 248–253.
- Keith, T. Z., Diamond-Hallam, C., & Fine, J. G. (2004). Longitudinal Effects of In-School and Out-of-School Homework on High School Grades. *School Psychology Quarterly*, 19 (3), 187–211.
- Kelley, M. & Kahle, A. L. (1995). Homework Interventions: A Review of Procedures for Improving Performance. *Special Services in the Schools*, 10 (1), 1–24.
- Kohn, A. (2006). The Study of Homework and Other Examples. *Phi Delta Kappan*, 88 (1), 9–22.
- Kouzma, N. M. & Kennedy, G. (2002). Homework, Stress, and Mood Disturbance in Senior High School Students. *Psychological Reports*, 91 (1), 193–198.
- Kukliansky, I., Shosberger, I., & Eshach, H. (2014). Science Teachers' Voice on Homework: Beliefs, Attitudes, and Behaviors. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 14 (1), 229–250.
- Lekholm, K. A. & Cliffordson, C. (2008). Discrepancies Between School Grades and Test Scores at Individual and School Level: Effects of Gender and Family Background. *Educational Research and Evaluation*, 14 (2), 181–99.
- Loveless, T. (2015). *The 2015 Brown Center Report on American Education: How Well Are American Students Learning? With Sections on the Gender Gap in Reading, Effects of the Common Core, and Student Engagement*. Washington, D.C.: Brown Center Report on American Education.
- Mangione, L. (2008). Is Homework Working?. *Phi Delta Kappan*, 89 (8), 614–615.
- McMullen, S. (2007). *The Impact of Homework Time on Academic Achievement*. Chapel Hill, North Carolina: University of North Carolina at Chapel Hill. Retrieved from: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?>
- Minotti, J. L. (2005). Effects of Learning-Style-Based Homework Prescriptions on the Achievement and Attitudes of Middle School Students. *NASSP Bulletin*, 89 (642), 67–89. Retrieved from: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/019263650508964206>
- Moè, A., Katz, I., Cohen, R., & Alesi, M. (2020). Reducing Homework Stress by Increasing Adoption of Need-Supportive Practices: Effects of an Intervention with Parents. *Learning and Individual Differences*, 82.
- Muhlenbruck, L., Cooper, H., Nye, B., & Lindsay, J. J. (2000). Homework and Achievement: Explaining the Different Strengths of Relation at the Elementary and Secondary School Levels. *Social Psychology of Education*, 3 (4), 295–317.

- Núñez, J. C., Freire, C., Del Mar Ferradás, M., Valle, A., & Xu, J. (2021). Perceived Parental Involvement and Student Engagement with Homework in Secondary School: The Mediating Role of Self-Handicapping. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01791-8>
- Patrikakou, E. (2004). *Adolescence: Are Parents Relevant to Students' High School Achievement and Post-Secondary Attainment? (Family Involvement Research Digest)*. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project. Retrieved from: <http://hfrp.org/family-involvement/publications-resources/adolescence-are-parents-relevant-to-students-high-school-achievementand-post-secondary-attainment>
- Rønning, M. (2011). Who Benefits from Homework Assignments?. *Economics of Education Review*, 30 (1), 55–64.
- Rosário, P., Núñez, J. C., Vallejo, G., Cunha, J., Nunes, T., Suárez, N., Fuentes, S., & Moreira, T. (2015). The Effects of Teachers' Homework Follow-up Practices on Students' EFL Performance: A Randomized-Group Design. *Frontiers in Psychology*, 6 (1528), 1–11.
- Rosário, P., Núñez, J. C., Vallejo, G., Nunes, T., Cunha, J., Fuentes, S. & Valle, A. (2018). Homework Purposes, Homework Behaviors, and Academic Achievement. Examining the Mediating Role of Students' Perceived Homework Quality. *Contemporary Educational Psychology*, 53, 168–180.
- Shumow, L., Schmidt, J. A., & Kackar, H. (2008). Adolescents' Experience Doing Homework: Associations among Context, Quality of Experience, and Outcomes. *School Community Journal*, 18 (2), 9–27.
- Shumow, L., Lyutykh, E., & Schmidt, J. A. (2011). Predictors and Outcomes of Parental Involvement with High School Students in Science. *School Community Journal*, 21 (2), 81–98.
- Simon, B. (2001). Family Involvement in High School: Predictors and Effects. *NASSP Bulletin*, 85 (627), 8–19.
- Sokol, S. & Vrbošić, V. (2013). Homework – The Exception and Not the Rule. *Život i škola*, 29 (1), 79–93.
- Sokol, S. & Vrbošić, V. (2017). Domaća zadaća između teorije i prakse. *Život i škola*, 29 (1), 97–112. Preuzeto sa: <https://hrcak.srce.hr/195180>
- Solomon, Y., Warin, J., & Lewis, C. (2002). Helping with Homework? Homework as a Site of Tension for Parents and Teenagers. *British Educational Research Journal*, 28, 603–622.
- Strandberg, M. (2013). Homework – Is There a Connection with Classroom Assessment? A Review from Sweden. *Educational Research*, 55 (4), 325–346.
- Strandberg, M. & Lindberg, V. (2012). Feedback in a Multiethnic Classroom Discussion: A Case Study. *Intercultural Education*, 23 (2), 75–88.
- Swantje, D., Trautwein, U., & Lüdtke, O. (2009). The Relationship Between Homework Time and Achievement Is Not Universal: Evidence from Multilevel Analyses in 40 Countries. *School Effectiveness and School Improvement*, 20 (4), 375–404.
- Tammi, A. M. (2017). Types of Homework and Their Effect on Student Achievement. *Culminating Projects in Teacher Development*. Retrieved from: https://repository.stcloudstate.edu/ed_etds/24
- Trautwein, U., Niggli, A., Schnyder, I., & Lüdtke, O. (2009). Between-Teacher Differences in Homework Assignments and the Development of Students' Homework Effort,

- Homework Emotions, and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 101 (1), 176–189.
- Wallinger, L. M. (2000). The Role of Homework in Foreign Language Learning. *Foreign Language Annals*, 33 (5), 483–497.
- Williams, W. M. & Sternberg, R. J. (2002). How Parents Can Maximize Children's Cognitive Abilities. In: M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting*, Vol. 5. Practical Issues in Parenting (169–194). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Wilson, J. & Rhodes, J. (2010). Students' Perspectives on Homework. *Education*, 131 (2), 351–358.
- Ху, Ј. (2008). Models of Secondary School Students' Interest in Homework: A Multilevel Analysis. *American Educational Research Journal*, 45, 1180–1205.
- Ху, Ј. (2009). Homework Management Reported by Secondary School Students: A Multilevel Analysis. In: R. Deslandes (Ed.), *International Perspectives on Student Outcomes and Homework: Family–School–Community Partnerships* (110–127). London: Routledge.
- Ху, Ј., Yuan, P., Xu, B., & Xu, M. (2016). Modeling Students' Interest in Mathematics Homework. *The Journal of Educational Research*, 109 (2), 148–158.
- Zakharov, A., Carnoy, M., & Loyalka, P. (2014). Which Teaching Practices Improve Student Performance on High Stakes Exams? Evidence from Russia. *International Journal of Educational Development*, 36, 13–21.
- Zimmerman, B. J. & Kitsantas, A. (2005). Homework Practices and Academic Achievement: The Mediating Role of Self-Efficacy and Perceived Responsibility Beliefs. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 397–417.

Mirjana M. STAKIĆ
Jelena D. STAMATOVIĆ
Jasna M. MAKSIMOVIĆ
University of Kragujevac
Faculty of Pedagogy, Užice

Homework Practices in Teaching of Serbian Language in Junior Grades of Primary Education

Summary

Various advantages and disadvantages of homework are discussed in the literature. The aim of this paper is to determine the advantages and disadvantages of homework practices in Serbian Language taught in junior grades of primary education. Implementation practices were examined from the standpoint of teachers with the aim of determining: the dynamics in assigning and reviewing homework; assessment methods and ways of communicating feedback; representation of different types of homework; and the evaluation of their contribution. The study was conducted in 2020 and 2021 on a sample of 123 teachers. The obtained results indicate that the homework practices in Serbian Language classes are characterized by the frequency and diversity of homework assignments, individualized approach, reviewing regularity, and positive perception of their contribution. However, the results also raise several important questions—excessive student workload, functionality of assessing homework as a learning tool, homework assessments, encouraging cooperative homework and communication related to it—and indicate the need for further research.

Keywords: homework; Serbian language (mother tongue); feedback; effects of homework.



Овај чланак је објављен и дистрибуира се под лиценцом *Creative Commons ауторство-некомерцијално 4.0 међународна* (CC BY-NC 4.0 | <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

This paper is published and distributed under the terms and conditions of the *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International* license (CC BY-NC 4.0 | <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).