ISSN 2466-2801

УЧЕЊЕ И НАСТАВА

2025
Београд

Klett ДРУШТВО ЗА РАЗВОЈ ОБРАЗОВАЊА

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ
ФАКУЛТЕТ ЗА ОБРАЗОВАЊЕ УЧИТЕЉА И ВАСПИТАЧА
UNIVERSITY OF BELGRADE
FACULTY OF EDUCATION

УЧЕЊЕ И НАСТАВА

ГОДИНА XI
2025.
УДК 37(497.11)
ISSN 2466-2801

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
Година XI • 2025 • 1–234
ISSN 2466-2801 • УДК 37(497.11)

Издавач: *KLETT* друштво за развој образовања, Београд

Суиздавач: Факултет за образовање учитеља и васпитача Универзитета у Београду

За издавача: Гордана Кнежевић Орлић
За суиздавача: проф. др Данимир Мандић

Главни и одговорни уредник:

Др Миленко Кундачина, редовни професор, Универзитет у Крагујевцу – Педагошки факултет у Ужицу

Уредништво:

Др Милица Андевски, редовни професор, Универзитет у Новом Саду– Филозофски факултет

Др Вељко Банђур, редовни професор, Факултет за образовање учитеља и васпитача, Универзитета у Београду

Др Сања Благданић, редовни професор, Факултет за образовање учитеља и васпитача, Универзитета у Београду

Академик Драго Бранковић, професор емеритус, Универзитет у Бања Луци – Филозофски факултет

Др Ивана Висковић, ванредни професор, Свеучилиште у Сплиту – Филозофски факултет

Др Миле Илић, редовни професор, Универзитет у Бања Луци – Филозофски факултет

Др Првослав Јанковић, професор емеритус, Универзитет у Нови Саду – Педагошки факултет у Сомбору

Др Марина Јањић, редовни професор, Универзитет у Нишу – Филозофски факултет

Др Митја Крајнчан, редовни професор, Универзитет у Приморском – Педагошки факултет Копер

Др Добринка Кузмановић, доцент, Универзитет у Београду – Филолошки факултет

Др Данимир Мандић, редовни професор, Факултет за образовање учитеља и васпитача, Универзитета у Београду

Др Снежана Марковић, ванредни професор, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

Др Саша Милић, редовни професор, Универзитет Црне Горе – Филозофски факултет у Никшићу

Др Милка Николић, редовни професор, Универзитет у Крагујевцу – Филолошко-уметнички факултет

Др Синиша Опић, редовни професор, Свеучилиште у Загребу – Учитељски факултет

Др Марија Павловић, доцент, Факултет за образовање учитеља и васпитача, Универзитета у Београду

Др Мариета Петрова, редовни професор, Универзитет у Скопљу – Педагошки факултет

Др Марина Семиз, доцент, Универзитет у Крагујевцу – Педагошки факултет у Ужицу,

Др Сања Филиповић, редовни професор, Универзитет у Новом Саду – Академија уметности,

Секретар Уредништва: Мр Мирјана Пајић, *KLETT* друштво за развој образовања, Београд

Лектура и коректура: *KLETT* друштво за развој образовања

Преводиоци: Јагода Чупић, енглески језик; Лариса Стамболија, немачки језик

Графичка припрема: Марко Маринковић

Дизајн корица: Издавачка кућа *KLETT*, Београд

Тираж: 250 примерака

Штампа: *АТЦ штампарија д.о.о. Београд*

Часопис излази једном годишње.

LEARNING AND TEACHING
Year XI • 2025 • 1–234
ISSN 2466-2801 • UDC 37(497.11)

Publisher: *KLETT* Educational Development Society, Belgrade
Co-Publisher: Faculty of Teacher Education, University of Belgrade

On behalf of the Publisher: Gordana Knežević Orlić
On behalf of the Co-Publisher: PhD, Danimir Mandić

Editor in Chief:

Milenko Kundačina, Full Professor, University of Kragujevac, Faculty of Education in Užice

Editorial Board:

Milica Andevski, Full Professor, University of Belgrade, Faculty of Education

Veljko Banđur, Full Professor, University of Belgrade, Faculty of Education

Sanja Blagdanić, Full Professor, University of Belgrade, Faculty of Education

Academic Drago Branković, Emeritus Professor, University of Banja Luka, Faculty of Philosophy

Ivana Visković, Associate Professor, University of Split, Faculty of Philosophy

Mile Ilić, Full Professor, University of Banja Luka, Faculty of Philosophy

Prvoslav Janković, Emeritus Professor, University of Novi Sad, Faculty of Education in Sombor

Marina Janjić, Full Professor, University of Niš, Faculty of Philosophy

Mitja Krajnčan, Full Professor, University of Primorska, Faculty of Education in Koper

Dobrinka Kuzmanović, Docent, University of Belgrade, Faculty of Philology

Danimir Mandić, Full Professor, University of Belgrade, Faculty of Education

Snežana Marković, Associate Professor, University of Kragujevac, Faculty of Education in Jagodina

Saša Milić, Full Professor, University of Montenegro, Faculty of Philosophy in Nikšić

Milka Nikolić, Full Professor, University of Kragujevac, Faculty of Philology and Arts

Siniša Opić, Full Professor, University of Zagreb, Faculty of Teacher Education

Marija Pavlović, Docent, University of Belgrade, Faculty of Education

Marieta Petrova, Full Professor, University of Skopje, Faculty of Pedagogy

Marina Semiz, Docent, University of Kragujevac, Faculty of Education in Užice

Sanja Filipović, Full Professor, University of Novi Sad, Academy of Arts

Editorial Secretary: Mirjana Pajić, MA, *KLETT* Educational Development Society

Editor and Proofreader: *KLETT* Educational Development Society

Translators: Jagoda Čupić, English language; Larisa Stambolija, German language

Graphic Pre-press: Marko Marinković

Cover Design: Publishing Company *KLETT*, Belgrade

Circulation: 250 copies

Printed by: ATC, Belgrade

Published annualy

LERNEN UND UNTERRICHT
11. Jahrgang • 2025 • 1–234
ISSN 2466-2801 • UDK 37(497.11)

Herausgeber: *KLETT* Gesellschaft zur Entwicklung der Bildung, Belgrad
Mitherausgeber: Fakultät für Lehrer- und Erzieherbildung, Universität Belgrad

Für den Herausgeber: Gordana Knežević Orlić
Für den Mitherausgeber: Prof. Dr. Danimir Mandić

Chefredakteur:

Dr. Milenko Kundačina, Professor, Universität Kragujevac − Fakultät für Pädagogik Užice

Redaktion:

Dr. Milica Andevski, Professor, Universität Novi Sad − Fakultät für Philosophie

Dr. Veljko Banđur, Professor, Fakultät für Lehrer- und Erzieherbildung, Universität Belgrad

Dr. Sanja Blagdanić, Professor, Fakultät für Lehrer- und Erzieherbildung, Universität Belgrad

Akademiemitglied Drago Branković, emeritierter Professor, Universität Banja Luka − Fakultät für Philosophie

Dr. Ivana Visković, Honorarprofessor, Universität Split − Fakultät für Philosophie

Dr. Mile Ilić, Professor, Universität Banja Luka − Fakultät für Philosophie

Dr. Prvoslav Janković, emeritierter Professor, Universität Novi Sad − Fakultät für Pädagogik Sombor

Dr. Marina Janjić, Professor, Universität Niš − Fakultät für Philosophie

Dr. Mitja Krajnčan, Professor, Universität Primorski − Fakultät für Pädagogik Koper

Dr. Dobrinka Kuzmanović, Assistenzprofessor, Universität Belgrad − Fakultät für Philologie

Dr. Danimir Mandić, Professor, Fakultät für Lehrer- und Erzieherbildung, Universität Belgrad

Dr. Snežana Marković, Honorarprofessor, Fakultät für pädagogische Wissenschaften Universität Kragujevac, Jagodina

Dr. Saša Milić, Professor, Universität Montenegro − Fakultät für Philosophie Nikšić

Dr. Milka Nikolić, Professor, Universität Kragujevac − Fakultät für Philologie und Kunst

Dr. Siniša Opić, Professor, Universität Zagreb − Fakultät für Pädagogik

Dr. Marija Pavlović, Assistenzprofessor, Fakultät für Lehrer- und Erzieherbildung, Universität Belgrad

Dr. Marieta Petrova, Professor, Universität Skopje − Fakultät für Pädagogik

Dr. Marina Semiz, Assistenzprofessor, Universität Kragujevac − Fakultät für Pädagogik Užice

Dr. Sanja Filipović, Professor, Universität Novi Sad − Kunstakademie

Sekretär der Redaktion: Mag. Mirjana Pajić, *KLETT* Gesellschaft zur Entwicklung der Bildung, Belgrad

Lektorat und Korrektur: *KLETT* Gesellschaft für Bildungsförderung

Übersetzung: Jagoda Čupić, ins Englische; Larisa Stambolija, ins Deutsche

Grafische Gestaltung: Marko Marinković

Umschlaggestaltung: Klett Verlag, Belgrad

Auflage: 250 Exemplare

Druck: ATC, Belgrad

Erscheint jährlich

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Факултет за образовање учитеља и васпитача Универзитета у Београду
Година XI • 2025 • 1–234
ISSN 2466-2801 • УДК 37(497.11)

САДРЖАЈ

1. СТУДИЈЕ И ЧЛАНЦИ

Данијела Р. Милетић и Бисера С. Јевтић
Морални систем вредности у медиској продукцији
(претходно саопштење) 13–34

Мустафа М. Џафић и Семир И. Шејтанић
Од помоћи до зависности:
Педагошке и друштвене импликације додатних инструкција
(оригинални научни чланак) 35–54

Радован Т. Чокорило
Проверавање и оцењивање ученика у настави
(оригинални научни чланак) 55–74

Лаура Ш. Калмар
Повезаност наставничке самоефикасности и селф концепта
(стручни чланак) 75–86

Невена Б. Јевтић Трифуновић
Фонетика и морфофонологија кроз наставни план и програм
(стручни чланак) 87–106

Вања В. Вуковић
Прилагођеност основношколских уџбеника
историје когнитивном развоју ученика
(претходно саопштење) 107–122

Биљана М. Смаилагић
Мотивисаност и компетенције студената
предшколског васпитања за музичке активности
(претходно саопштење) 123–134

Снежана Р. Вуковић, Михрета Џ. Фејзула,
Златко М. Грушановић и Иван М. Савић
Ресурси образовног система за спречавање дигиталног насиља
(стручни чланак) 135–148

Гордана М. Степић и Дејан Т. Животић
Ученичке задруге: функционисање, добробити, тешкоће и могућности
(стручни чланак) 149–168

Стевица З. Максимовић и Ленка Г. Николић
Интердисциплинарни CTEAM пројекат: Фонетика енглеског језика кроз физику звука
(претходно саопштење) 169–182

Теодора А. Пенг
Анализа приручника ликовне културе за трећи разред, Издавачке куће Клет (2020): методички допринос савременој наставној пракси
(стручни чланак) 183–196

Марко Р. Попадић
Допринос наставника ликовне културе мотивацији деце за ликовно стваралаштво
(стручни чланак) 197–210

2. ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

Славица Т. Бобић
Интерактивно математичко образовање у основној школи [Мрђа, М. Интерактивно математичко образовање у основној школи, Педагошки факултет у Сомбору, 2023, 123 стр.] 211–216

Михајло М. Милинчић
Методички аспекти превентивног вежбања деце [Бранковић, Д. (2022). Методички аспекти превентивног вежбања деце, Београд: Учитељски факултет Универзитета у Београду] 211–216

БЕЛЕШКЕ О АУТОРИМА 223–226

УПУТСТВО АУТОРИМА РАДОВА 227–234

LEARNING AND TEACHING
***KLETT* Educational Develpment Society**
University of Belgrade, Faculty of Education
Year XI • 2025 • 1–234
ISSN 2466-2801 • UDC 37(497.11)

TABLE OF CONTENTS

1. STUDIES AND PAPERS

Danijela R. Miletić and Bisera S. Jevtić
The Moral Value System in Media Production
(preliminary communication) 13–34

Mustafa M. Džafić and Semir I. Šejtanić
From Help to Dependence: Pedagogical and Social Implications of Private Tutoring
(orginal scientific paper) 35–54

Radovan T. Čokorilo
Assessment and Evaluation in Teaching
(orginal scientific paper) 55–74

Laura Š. Kalmar
The Relationship Between Teacher Self-Efficacy and Self-Concept
(professional paper) 75–86

Nevena B Jevtić Trifunović
Phonetics and Morphophonology through the Curriculum
(professional paper) 87–106

Vanja V. Vuković
Adaptability of Primary School History Textbooks to Pupils' Cognitive Development
(preliminary communication) 107–122

Biljana M. Smailagić
Motivation and Competencies of Preschool Education Students for Musical Activities
(preliminary communication) 123–134

Snežana R. Vuković, Mihreta Dž. Fejzula, Zlatko M. Grušanović and Ivan M. Savić
Resources of The Education System for The Prevention of Digital Violence
(professional paper) 135–148

Gordana M. Stepić and Dejan T. Životić
Student Cooperatives: Functioning, Benefits, Challenges, and Opportunities
(professional paper) 149–168

Stevica Maksimović and Lenka G. Nikolić
Interdisciplinary STEAM Project: English Phonetics through the Physics of Sound
(preliminary communication) 169–182

Teodora A. Peng
Analysis of the Art Education Teacher's Manual for the Third Grade, Published by Klett (2020): Methodological Contribution to Contemporary Teaching Practice
(professional paper) 183–196

Marko R. Popadić
The Art Teacher's Contribution to Children's Motivation for Artistic Creativity
(professional paper) 197–210

2. REVIEWS

Slavica T. Bobić
Interactive Mathematics Education in Primary School
(Mrđa, M. *Interactive Mathematics Education in Primary School,* Faculty of Education in Sombor, 2023, 123 p.) . 211–216

Mihajlo M. Milinčić
Methodological Aspects of Preventive Exercise for Children
[Branković, D. (2022). *Methodological Aspects of Preventive Exercise for Children*, Belgrade: Teacher Education Faculty, University of Belgrade] 211–216

ABOUT AUTHORS 223–226

INSTRUCTIONS FOR AUTHORS 227–234

LERNEN UND UNTERRICHT
***KLETT* Gesellschaft für Bildungsförderung**
Fakultät für Lehrer- und Erzieherbildung, Universität Belgrad
11. Jahrgang • 2025 • 1–234
ISSN 2466-2801 • UDK 37(497.11)

INHALT

1. STUDIEN UND ARTIKEL

Danijela R. Miletić und Bisera S. Jevtić
Moralisches Wertesystem in der Medienproduktion
(Vorherige Ankundigung) 13–34

Mustafa M. Džafić und Semir I. Šejtanić
Von der Hilfe zur Abhängigkeit: Pädagogische und soziale Auswirkungen des Zusatzunterrichts
(Originaler wissenschaftlicher). 35–54

Radovan T. Čokorilo
Überprüfung und Benotung im Unterricht
(Originaler wissenschaftlicher). 55–74

Laura Š. Kalmar
Die Beziehung zwischen Selbstwirksamkeit und Selbstkonzept von Lehrern
(Expertenartikel) 75–86

Nevena B. Jevtić Trifunović
Phonetik und Morphophonologie im gesamten Lehrplan
(Expertenartikel) 87–106

Vanja V. Vuković
Anpassung von Geschichtslehrbüchern für die Grundschule an die kognitive Entwicklung der Schüler
(Vorherige Ankundigung) 107–122

Biljana M. Smailagić
Motivation und Kompetenzen von Studierenden des Studiengangs Vorschulpädagogikfür musikalische Aktivitäten
(Vorherige Ankundigung) 123–134

Snežana R. Vuković, Mihreta Dž. Fejzula, Zlatko M. Grušanović and Ivan M. Savić
Ressourcen des Bildungssystems zur Prävention digitaler Gewalt
(Expertenartikel) 135–148

Gordana M. Stepić und Dejan T. Životić
Schülergenossenschaften: Funktionsweise, Vorteile, Schwierigkeiten und Chancen
(Expertenartikel) 149–168

Stevica Z. Maksimović und Lenka G. Nikolić
Interdisziplinäres STEAM-Projekt: Englische Phonetik durch die Physik des Klangs
(Vorherige Ankundigung) 169–182

Teodora A. Peng
Analyse des Lehrerhandbuchs „Bildende Kunst" für die dritte Klasse des Klett-Verlags (2020): Ein methodischer Beitrag zur zeitgenössischen Unterrichtspraxis
(Experttenartikel). 183–196

Marko R. Popadić
Beitrag von Kunstlehrkräften zur Motivation von Kindern für künstlerische Kreativität
(Expertenartikel) 197–210

2. BEWERTUNGEN

Slavica T. Bobić
Interaktiver Mathematikunterricht in der Grundschule
[Mrđa, M. *Interaktiver Mathematikunterricht* in der Grundschule, Fakultät für Bildungswissenschaften in Sombor, 2023, 123 Seiten] 211–216

Mihajlo M. Milinčić
Methodische Aspekte präventiver Übungen für Kinder
[Branković, D. 2022, *Metodische Aspekte präventiver Übungen für Kinder*, Belgrad: Fakultät für Lehrkräfte, Universität Belgrad] 211–216

AUTORENTINFO 223–226

HINWEISE FUR MITARBEITER 227–234

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Факултет за образовање учитеља и васпитача
Универзитета у Београду
Година XI • 2025 • ISSN 2466-2801

УДК 37.034/.035
316.644-053.6:316.774/.775
Претходно саопштење • 13–34
Примљен: 7. 10. 2025.
Прихваћен: 24. 10. 2025.

Danijela R. Miletić
Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet, Departman za pedagogiju,
Republika Srbija
Bisera S. Jevtić
Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet, Departman za pedagogiju,
Republika Srbija

MORALNI SISTEM VREDNOSTI U MEDIJSKOJ PRODUKCIJI

Rezime. Život u savremenom društvu donosi nove sisteme vrednosti koji uključuju moralne promene. Mediji kao značajni činioci tih promena predstavljaju važne agense u formiranju identiteta, vrednosnih stavova i ponašanja mladih. U radu se najpre fenomen medija i moralnog sistema vrednosti razmatra kroz analizu različitih istraživačkih radova koji ispituju uticaj industrijske zabave na afirmaciju vrednosti mladih i njihovog pogleda na svet. Cilj rada je utvrđivanje stavova učenika srednjih škola o praćenju medijskih sadržaja i moralnog sistema vrednosti koji se putem medija promoviše. Ukupan uzorak sačinjava 433 učenika, a istraživanje je realizovano 2025. godine u Kuršumliji, Boru i Nišu. Rezultati pokazuju statistički značajne razlike u: 1) praćenju medijskih sadržaja u odnosu na pol; 2) televizijskog programa u odnosu na mesto stanovanja; i 3) opredeljenosti za muzičke žanrove i percepciju učenika o vrednosnom sistemu u medijima u odnosu na vrstu škole. Iako je poznato da se na vrhu vrednosne lestvice kapitalističkog društva nalaze individualne vrednosti (utilitarizam i hedonizam), za dobrobit budućih generacija ukazuje se na pokretanje represivnih, preventivnih i obrazovnih strategija, koje su neophodne za stvaranje i internalizovanje saznajne i altruističke vrednosne orijentacije mladih.

Ključne reči: *moral, moralne vrednosti, mediji, televizija, muzika.*

Uvod

Sa aspekta medijske etike razmatra se pitanje lične, profesionalne i društvene odgovornosti. U pogledu profesionalne odgovornosti prisutni su različiti problemi koji uključuju manipulativnu ulogu medija, kao i plasiranje netačnih i neprimerenih medijskih sadržaja. Zbog narušavanja etičkog kodeksa medija, unutrašnja obaveznost dobija drugačiju formu, pa se samim tim vrednosni sistem dovodi u pitanje. S obzirom na to da je period adolescencije osetljiv period odrastanja, mediji mogu uticati na moralno rasuđivanje mladih. Adolescenti razmatraju moralne poruke koje šalju roditelji, mediji, nastavnici i vršnjaci, koje stvaraju konfuziju u sagledavanju ispravnog i neispravnog i poželjnog i nepoželjnog ponašanja. U naučnoj literaturi postoje stotine radova koji ukazuju na važnost bavljenja moralnim razvojem dece adolescentskog uzrasta. Aktuelnost teme doprinosi zainteresovanosti istraživača za proučavanje višestruke konotacije morala i otkrivanje novih teorijskih pravaca. Zato se može reći da proučavanje moralnog vaspitanja adolescenata predstavlja imperativ savremenog društva, koje pretenduje na formiranje moralne dispozicije.

Dostupnost, sveprisutnost i način upotrebe industrijske zabave donosi nov sistem vrednosti koji uključuje nove stilove života. Pod uticajem različitih faktora adolescenti imaju mogućnost viđenja različitih modela ponašanja na osnovu kojih formiraju sopstveni vrednosni sistem. Zbog takvih moralnih dilema u životima adolescenata, porodica se kao primarni agens razvitka pojedinca susreće sa mnogobrojnim izazovima savremenog odrastanja. Pred roditeljima je težak zadatak, da uprkos različitim manipulativnim uticajima medijskih sadržaja istraju u ispunjavanju moralnih ciljeva i formiranju individualne i kolektivne odgovornosti.

S obzirom na činjenicu da na moralni razvoj i oblikovanje ličnosti adolescenata utiču brojni faktori, postavlja se pitanje: *Kako mediji mogu uticati na razvoj moralnog sistema vrednosti adolescenata?* Putem pregleda različitih teorijskih implikacija i empirijskih istraživanja pokušaćemo dati odgovor o uticaju medijske produkcije na moralno ponašanje adolescenata i formiranja njihovog sistema vrednosti. Putem različitih istraživačkih zadataka ispitaćemo upotrebu medijskih sadržaja u cilju sagledavanja vrednosnog sistema medija, kako iz perspektive adolescenata, tako i istraživača, i to putem analize medijskih sadržaja.

Teorijski pristup problemu istraživanja

Istraživanje problematike medijske kulture i uticaja koji ima na formiranje sistema vrednosti mladih sve više postaje predmet interesovanja istraživača. Danas mediji predstavljaju dominantni medijum čovekove svakodnevnice. Putem promovisanja različitih sadržaja uočava se njihov uticaj na društvene norme, vrednosti, lične principe i poglede na svet (Gajić i Lungulov, 2012). Medijski sadržaji pomažu pojedincu da se orijentiše u društvenim situacijama, odnosno da pozicionira i odredi sebe u odnosu na druge. Njihova uloga je da služe informisanju, zabavi, učenju, da podstiču kognitivne i emocionalne procese, učestvuju u socijalizaciji i vaspitanju dece i mladih (Prodović, 2012). Međutim, društvo decu i mlade smatra osetljivom publikom kojoj mediji nude modele ponašanja i utiču tako da jedne afirmišu, a druge dezavuišu (Tomson, 2003). Ako pojedinac ne uspostavi ravnotežu između sopstvene i tuđe perspektive, stvara se mogućnost uticaja na njegovo ponašanje, a ujedno i nerazvijenost socijalne odgovornosti i moralnog ponašanja (Jevtić, 2017).

Kada Koković (2007) govori o uticaju masovnih medija na način korišćenja slobodnog vremena pojedinca, ističe da se ono skupo plaća, ne samo ekonomski, već moralno i psihološki. Industrijska zabava (film, televizija, moda, sport, itd.) prihvata se u neograničenim količinama kao beg od problema, traženje razbibrige, nadoknade i zamene. To čoveka vodi u besmisao, ka dehumanizaciji i moralnoj degradaciji. Dakle, opšta kriza morala u društvu dovela je do negiranja najviših vrednosti i stvaranje prostora za moralni haos (Bisera, 2012). Baeva (2007) u svom istraživanju sprovedenom sa ruskom omladinom ističe da su mladi nezadovoljni stanjem u moralno otuđenom svetu i da je prisutno bekstvo od realnosti, gde moralno slabije ličnosti pribegavaju antisocijanom ponašanju. Fenomen moralnosti je kompleksan i zahteva sagledavanje različitih faktora, a u savremenom svetu kao jedan od značajnih je medijska industrija koja utiče na stavove i ponašanje mladih.

U formiranju identiteta adolescenata muzička i filmska industrija imaju veoma važnu ulogu. Muzika predstavlja efikasno sredstvo za regulisanje raspoloženja (Saarikallio, 2008). U odnosu na vrstu muzike može pružiti beg od dosade, iskazivanje osećanja, identifikovanje sa zvukom i tekstom, a može uticati na depresiju i pospešiti agresivno ponašanje adolescenta (Arnett, 1991; Gard, 1997; Martin & Segrave, 1999; Scheel & Westefeld, 1999; Miranda & Claes, 2007). Upravo zbog svoje privlačnosti i popularnosti kod mladih muzička industrija je potpala pod moralno ispitivanje. Tekstovi popularnih pesama često navode na nasilje i seksualno su eksplicitni. Sa druge strane, zbog promovisanja načela lepote koja su nedostižna za adolescente, pogotovo za pripadnice ženskog pola, javlja se osećaj manje vrednosti i nesigurnosti (Kartal, 2018; Medvedeva

et al., 2016; Joković, 2018; Ban, 2011). Naročito u tome ima veliki uticaj audiovizualna produkcija koja uključuje muzičke spotove. Osim što promoviše muzičke zvezde, kroz muzičke spotove se prezentuje i način života koji mladi mogu prihvatiti kao poželjan model ponašanja (Barroso, 1996). Neki autori (Seidman, 1999; Ward, Hansbrough & Walter, 2005) ukazuju na štetnost takvih sadržaja, gde ističu da seksistički sadržaj može imati negativne posledice na ponašanje mladih. Zato se razmatra pitanje preuzimanja moralne odgovornosti za ponudu industrijske zabave. Evidentno je da sloboda izražavanja treba da postoji, ali i jednako je važna i odgovornost za širenje moralne anarhije (Dej, 2004).

Prevalencija gledanja televizije među mladima jednako zabrinjava zbog neadekvatnosti sadržaja. Nalazi istraživanja sprovedenog na uzorku od 1000 ispitanika sa učenicima osnovnoškolskog uzrasta pokazuju da je televizija najčešći korišćeni medij (Ilišin, 2003), pa se samim tim otvara mogućnost i za negativne konsekvence. U prilog tome govore različita istraživanja koja su pokazala da konzumacija nasilnog sadržaja dovodi do pojave strahova i anksioznosti dece i mladih (Cantor, 2000), agresivnosti, neprijateljske atribucije, nerazvijenosti prosocijalnih vrednosti (Gentile et al., 2003), kao i do pojave sukoba sa roditeljima i delinkvencije (Belson, 1978; Carthy et al., 1975). To potvrđuju i druga istraživanja uticaja filmske industrije na moralno ponašanje učenika srednjih škola, sprovedenog u Nigeriji sa nastavnicima, koja upozoravaju na moralnu degradaciju, pojavu agresije, antisocijalnog ponašanja i povećanje stereotipa. Ovakvi sadržaji negativno se odražavaju i na školski uspeh dece, pa se predlaže podsticanje moralnog obrazovanja kako u nastavi, tako i u porodici (Nkechi, 2016). Utvrđeno je da roditelji ne vode razgovore sa decom o sadržajima koji se plasiraju putem medija (Ilišin, 2003). To može predstavljati opasnost, jer umanjuje ili isključuje mogućnost vaspitne uloge porodice na formiranje moralne vrednosti dece. Zato se ukazuje da roditeljska upućenost i usmerenost ka adekvatnim sadržajima može ublažiti posledice takvih uticaja i pomoći učenicima da razumeju potrebu za usklađenosti (Chowdhury, 2016).

Moralno vaspitanje je kompleksan pedagoški proces koji podrazumeva formiranje i oblikovanje moralnog i društveno odgovornog pojedinca. Pojedinac kroz taj proces formira svoju svest, moralna osećanja, karakter i navike moralnog ponašanja (Popović, 1977). Vuksanović (2018) ističe da je sadašnja digitalna generacija podložna prihvatanju vrednosti nametnute od strane medija. Previše zabave dovodi do moralne propasti (Oliver & Raney, 2014), a visok nivo konstantne izloženosti dece i mladih različitim medijima stvara mogućnost za negativno uticanje (Kartal, 2018; Drotner, 1999; Buckingham, 2008). Zato je važno sagledati razvoj moralnih vrednosti dece u različitom periodu odrastanja, jer upravo od uzrasta dece zavisi način moralnog rasuđivanja (Rest et al., 1999; Thoma, 2006; Thoma & Rest, 1999; Walker, 2002). U skladu sa tim, adolescenti

pokazuju veću sposobnost za moralno rasuđivanje, jer je to period njihovog intenzivnog razvoja (Frichand, 2011). Adolescenti bi trebalo naučiti odgovoriti na moralne sisteme različitih agenasa (porodice, vršnjaka, škola, mediji), jer prisutnost različitih kulturnih normi, vrednosti i verovanja utiču na njihovo moralno funkcionisanje. Zato je potrebno adolescente naučiti kreiranju sopstvene moralne kulture uzimajući u obzir sve pozitivne uticaje (Rutgers & Carlo, 2005). U tome značajnu ulogu ima i škola. Kurikulum moralnog vaspitanja je važna komponenta formalnog obrazovanja, što potvrđuju i druga istraživanja (Anass & Louw 2011; Yeliz et al., 2011). Medijska pismenost bi trebalo postati obavezan predmet, jer teži ka razvijanju kritičkog mišljenja učenika. Na taj način se deci i mladima pomaže u sagledavaju različitih moralnih i etičkih pitanja u društvu, kao i kako da preuzimaju odgovornost. Takav proces učenja uključuje podsticanje dece na ispitivanje vrednosti i poruka koje šalju mediji (Aufderheide, 1992; Kim, 2012; Medvedeva et al., 2016).

Na osnovu teorijske analize uviđa se da mediji imaju moćnu ulogu u kreiranju moralne kulture mladih. Prihvatanje vrednosti nametnutih od strane medija može predstavljati opasnost ukoliko uključuje neprimerene sadržaje, orijentisane samo na igru i zabavu. Identifikacija mladih sa ličnostima koje ne predstavljaju adekvatan primer može dovesti do prihvatanja takvog modela ponašanja kao društveno-poželjnog. Zato se za decu i mlade može reći da oni predstavljaju osetljivu publiku, podložnu manipulativnim uticajima. Stoga se ukazuje na veću opreznost masmedija u plasiranju sadržaja i uključenosti porodice i škole u podsticanju kritičkog mišljenja i formiranja zdravih vrednosnih stavova.

Metodološki pristup problemu istraživanja

Sagledavanje ove problematike obuhvaćeno je *predmetom* ovog istraživanja koji podrazumeva moralni sistem vrednosti u medijskoj produkciji. Istraživačka pitanja koje se postavljaju jesu: 1) *Koji medijski sadržaji su najviše zastupljeni u životima mladih?* 2) *Koje vrednosti mladi prepoznaju u okviru sadržaja koji se propagiraju putem medija?* i 3) *Kako mediji mogu uticati na razvoj moralnog sistema vrednosti mladih?* Davanje odgovora na ova istraživačka pitanja predstavlja svrhu ovog rada, koji podrazumeva sagledavanje moralnih vrednosti mladih kroz upotrebu medijskih sadržaja, a samim tim i vrednosnog sistema koji se promoviše putem medija.

Cilj istraživanja

Istraživački cilj predstavlja ispitivanje stavova učenika srednjih škola o praćenju medijskih sadržaja i utvrđivanje moralnog sistema vrednosti koji se putem medija promoviše.

Zadaci istraživanja

1. Ispitati stavove učenika o medijskim sadržajima koje najčešće čitaju u odnosu na pol učenika;
2. Ispitati postojanje značajnih razlika u praćenju televizijskih programa u odnosu na mesto stanovanja učenika;
3. Ispitati afinitete učenika prema muzičkim stilovima i njihove razloge opredeljenja u odnosu na vrstu škole;
4. Ispitati postojanje značajnih razlika u percepciji učenika o vrednostima koje se promovišu putem muzičkih spotova na osnovu vrste škole;
5. Ispitati da li mesto stanovanja utiče na uverenja učenika o vrednosnom sistemu u medijima.

Varijable istraživanja

U istraživanju su kao *nezavisne varijable* korišćene: 1) pol; 2) vsta škole; i 3) mesto stanovanja. U odnosu na prvu nezavisnu varijablu, učešće je uzelo 158 (36,5%) ispitanika muškog i 275 (63,5%) ženskog pola. U odnosu na vrstu škole, učestvovalo je 176 (40,6%) učenika opšte i 257 (59,4%) učenika stručne škole. Mesto stanovanja predstavlja treću nezavisnu varijablu, gde je 217 (50,1%) ispitanika iz Kuršumlije, 136 (31,4%) iz Niša i 80 (18,5%) iz Bora. *Zavisna varijabla*: uverenja učenika o sistemu vrednosti u medijskoj produkciji.

Uzorak istraživanja

Ukupan uzorak sačinjava 433 učenika opštih i stručnih škola na teritoriji Kuršumlije, Bora i Niša. Ima karakter slučajnog uzorka. Metodološka značajnost se ogleda u reprezentativnom uzorku na osnovu kojeg se podaci mogu sa većom naučnom utemeljenošću podvrći generalizaciji. Istraživanje je realizovano 2025. godine.

Postupak u istraživanju

Dobijeni podaci se analiziraju u statističkom programu SPSS, pri čemu se koristi deskriptivna statistika, hi-kvadrat test i postupak Boferonijeve komparacije proporcije.

Instrument

U ovom istraživanju je primenjen upitnik sa pitanjima zatvorenog tipa. Pitanja su politomnog formata (pitanja sa višestrukim izborom). Upitnik (UIVMS) sadrži 20 pitanja i konstruisan je za potrebe ovog istraživanja.

Prikaz rezultata istraživanja

Mnoga istraživanja su imala za cilj ispitivanje medijskih navika mladih u kontekstu čitanja, gledanja i slušanja, odnosno praćenja medijskih sadržaja (Anderson & Bushman, 2001; Gentile, et al., 2007). U ovom radu se putem prvog

istraživačkog zadatka utvrđuju sadržaji koji mladi najčešće čitaju. U tu svrhu ispituju se teme koje mladi preferiraju u svoje slobodno vreme, sa otvaranjem mogućnosti za odabir više od ponuđenih: *ekologija*, *politika*, *sport*, *porodica*, *seks*, *izgled*, *škola*, *moda*, *ljubav*, *ponašanje*, *prijateljstvo* i dodata je tema koja se tiče života *javnih ličnosti*.

Tabela 1. *Odgovori učenika o čitanju tema u odnosu na pol*

		DA		NE	
Ekologija	Muški	6	3,8%	152	96,2%
	Ženski	15	5,5%	260	94,5%
Politika	Muški	33	20,9%	125	79,1%
	Ženski	22	8,9%	253	92,0%
Sport	Muški	101	63,9%	57	36,1%
	Ženski	59	21,5%	216	78,5%
Porodica	Muški	4	2,5%	154	97,5%
	Ženski	16	5,8%	259	94,2%
Seks	Muški	61	38,6%	97	61,4%
	Ženski	30	10,9%	245	89,1%
Izgled	Muški	17	10,8%	141	89,2%
	Ženski	138	50,2%	137	49,8%
Škola	Muški	14	8,9%	144	91,1%
	Ženski	25	9,1%	250	90,9%
Moda	Muški	26	16,5%	132	83,5%
	Ženski	147	53,5%	128	46,5%
Ljubav	Muški	6	3,8%	152	96,2%
	Ženski	132	48,0%	143	52,0%
Ponašanje	Muški	22	13,9%	136	86,1%
	Ženski	61	22,2%	214	77,8%
Prijateljstvo	Muški	22	13,9%	136	86,1%
	Ženski	74	26,9%	201	73,1%
Javne ličnosti	Muški	44	27,8%	114	72,2%
	Ženski	150	54,5%	125	45,5%

U odnosu na prvi istraživački zadatak pošlo se od pretpostavke da postoje razlike u opredeljenosti muškog i ženskog pola za određene sadržaje, odnosno da pripadnici muškog pola učestalije čitaju teme vezane za sport, a pripadnice

ženskog za ljubav. Osim frekvencija koje su prikazane u Tabeli 1. u odnosu na pol, u radu se koristi i postupak Boferonijeve komparacije proporcije.

Primenom Boferonijeve komparacije proporcije utvrđene su značajne razlike u odgovorima učenika muškog i ženskog pola. *Političke* (20,9%), *sportske* (63,9%) i *seksualne* sadržaje (38,6%) preferiraju pripadnici muškog pola. U tom pogledu razlike su prepoznatljive u orijentisanosti pripadnica ženskog pola ka čitanju tema o *izgledu* (50,2%), *modi* (53,5%), *ljubavi* (48,0%), *ponašanju mladih* (22,2%), *prijateljstvu* (26,9%) i *poznatima* (54,5%). U odnosu na pol, velike razlike ne postoje kada je reč o čitanju *ekoloških*, porodičnih i *školskih* tema. Tačnije, preko 90% mladih ne ispoljava zainteresovanost za čitanje pomenutih tema.

S obzirom na to da televizija predstavlja medij putem koga se plasiraju različiti sadržaji, može se reći da ona stvara prostor za korišćenje veština moralnog rezonovanja. U ovom radu je akcenat, u okviru drugog istraživačkog zadatka, utvrđivanje televizijskih programa koje mladi najčešće konzumiraju, kako bi se analizirale moralne vrednosti koje se putem njih promovišu. Na osnovu ponuđenih: *političke emisije*, *kulturno-umetničke emisije*, *obrazovni program*, *dokumentarni program*, *programi za decu i mlade*, *crtani filmovi*, *sportski program*, *zabavno-muzički program*, *kvizovi i nagradne igre*, *filmovi i serije*, utvrđuju se oni koje mladi najčešće prate. U tu svrhu izračunati su procenti i putem hi-kvadrata testirana je nultna hipoteza kojom se pretpostavlja da ne postoje razlike u stavovima mladih o praćenju televizijskih programa na osnovu mesta stanovanja. Rezultati su prikazani u Tabeli 2.

U Tabeli 2. su prikazani dobijeni rezultati hi-kvadrat testa i procenti stavova mladih o praćenju televizijskih programa na osnovu mesta stanovanja. Utvrđena je značajna statistička razlika na nivou od $p<0,05$, gde χ^2 prelazi graničnu vrednost, što znači da se nultna hipoteza može odbaciti. Statistička značajnost se uočava kod: *političkih* ($\chi^2 = 13,580$, df = 2, p = 0,001), i *kulturno-umetničkih emisija* ($\chi^2 = 41,742$, df = 2, p = 0.000), *dokumentarnog* ($\chi^2 = 5,973$, df = 2, p = 0,050), *sportskog* ($\chi2 = 6.762$, df = 2, p = 0.034) i *zabavno-umetničkog programa* ($\chi2 = 13,808$, df = 2, p = 0,001) i *kvizova i nagradnih igara* ($\chi^2 = 19,297$, df = 2, p = 0.000). Mladi iz Kuršumlije najviše prate *filmove i serije* (78,3%), *kvizove i nagradne igre* (45,2%) i *sportski program* (39,6%), a najmanje *programe za decu i mlade* (7,4%), *obrazovni program* (7,4%), *kulturno-umetničke* (10,1%) i *političke emisije* (11,5%). Sa druge strane, mladi iz Niša najčešće gledaju *filmove i serije* (72,8%), *zabavno-umetnički program* (50,0%) i *crtane filmove* (34,6%). Najmanju pažnju pridaju *kulturno-umetničkim* (0,7%) i *političkim emisijama* (1,5%), zatim *obrazovnom* (3,7%) i *programu za decu i mlade* (4,4%). Kao kod mladih iz Kuršumlije i Niša, tako i najveći procenat mladih iz Bora (80,0%) prati sadržaje kao što su *filmovi i serije* (80,0%), ali pažnju pridaju i *sportskom programu*

(41,2%) i *kvizovima i nagradnim igrama* (37,5%). Najmanja zainteresovanost vidljiva je kod *programa za decu i mlade* (7,5%), *obrazovnog programa* (11,2%) i *političkih emisija* (13,8%). Dakle, mladi iz Niša (34,6%) češće od mladih iz Kuršumlije (33,6%) i Bora (25,0%) gledaju *crtane filmove* i *zabavno-umetnički program* (50,0%).

Tabela 2. *Stavovi mladih o praćenju televizijskih programa na osnovu mesta stanovanja*

		Mesto stanovanja						χ^2	df	p
		Kuršumlija		Niš		Bor				
Političke emisije	da	25	11,5%	2	1,5%	11	13,8%	13,580	2	0,001
	ne	192	88,5%	134	98,5%	69	86,2%			
Kulturno-umetničke emisije	da	22	10,1%	1	0,7%	23	28,8%	41,742	2	0,000
	ne	195	89,9%	135	99,3%	57	71,2%			
Obrazovni program	da	16	7,4%	5	3,7%	9	11,2%	4,614	2	0,100
	ne	201	92,6%	131	96,3%	71	88,8%			
Dokument. program	da	51	23,5%	26	19,1%	27	33,8%	5,973	2	0,050
	ne	166	76,5%	110	80,9%	53	66,2%			
Program za decu i mlade	da	16	7,4%	6	4,4%	6	7,5%	1,386	2	0,500
	ne	201	92,6%	130	95,6%	74	92,5%			
Crtani filmovi	da	73	33,6%	47	34,6%	20	25,0%	4,704	2	0,319
	ne	144	66,4%	88	64,7%	60	75,0%			
Sportski program	da	86	39,6%	37	27,2%	33	41,2%	6,762	2	0,034
	ne	131	60,4%	99	72,8%	47	58,8%			
Zabavno-umetnički program	da	71	32,7%	68	50,0%	23	28,8%	13,808	2	0,001
	ne	146	67,3%	68	50,0%	57	71,2%			
Kvizovi i nagradne igre	da	98	45,2%	30	22,1%	30	37,5%	19,297	2	0,000
	ne	119	54,8%	106	77,9%	50	62,5%			
Filmovi i serije	da	170	78,3%	99	72,8%	64	80,0%	1,977	2	0,372
	ne	47	21,7%	37	27,2%	16	20,0%			

Mladi iz Bora više gledaju *filmove i serije* (80,0%) u odnosu na mlade iz Kuršumlije (78,3%) i Niša (72,8%), a mladi iz Kuršumlije više od ostalih prate *kvizove i nagradne igre* (45,2%). Na osnovu upoređivanja procenata javljaju se ne tako značajne razlike u pogledu praćenja *dokumentarnog*, *obrazovnog kulturno-*

umetničkog i *političkog programa*, gde mladi iz Bora ćešće prate ove sadržaje, zatim su to mladi iz Kuršumlije, a najmanja zainteresovanost za ove sadržaje prepoznaje se kod mladih iz Niša.

Vrednosti koje se promovišu putem popularne muzičke kulture veoma su važne za sagledavanje moralnog karaktera muzike, ali i odnosa muzike i morala u omladinskom kontekstu. Neke analize pokazuju da muzika izaziva različita osećanja i u odnosu na to ona može imati značajan uticaj na moralne procene pojedinca (Seidel & Prinz, 2013b). Ako se sagleda aktuelna muzička kultura može se primetiti da zapadni konteksti donose raznovrsnost muzičkih žanrova koji postaju deo života mladih i na našim prostorima. Odrastanje u određenom kulturnom okruženju doprinosi formiranju i izražavanju određenog životnog stila i muzičkog identiteta. U tom pogledu putem drugog istraživačkog zadatka se ispituju afiniteti mladih prema određenom muzičkom stilu, uključujući: folk, pop, rep/hip hop, tehno i sve vrste žanrova. Predikcija od koje se polazi je da među mladima postoje razlike u preferiranju muzičkih žanrova. Procenti su prikazani u Tabeli 3.

Tabela 3. *Afiniteti mladih prema muzičkim stilovima*

		Slušam		Ne slušam	
Folk	Opšta	28	15,9%	148	84,1%
	Stručna	67	26,1%	190	73,9%
Pop	Opšta	63	35,8%	113	64,2%
	Stručna	66	25,7%	191	74,3%
Rok	Opšta	34	19,3%	142	80,7%
	Stručna	15	5,8%	242	94,2%
Rep/Hip hop	Opšta	35	19,9%	141	80,1%
	Stručna	52	20,2%	205	79,8%
Tehno	Opšta	20	11,4%	156	88,6%
	Stručna	44	17,1%	213	82,9%
Slušam sve	Opšta	84	47,7%	92	52,3%
	Stručna	113	44,0%	144	56,0%

Rezultati prikazani u Tabeli 3. ukazuju na to da postoje razlike u slušanju određenog muzičkog žanra u odnosu na vrstu škole koju učenici pohađaju. Dok gimnazijalci najčešće preferiraju *pop* (35,8%), učenici stručnih škola ističu *folk* (26,1%). Sa druge strane, žanr za koji se gimnazijalci najmanje opredeljuju je

tehno (88,6%), a učenici stručnih škola *rok* (94,2%). Razlike u odgovorima, u odnosu na vrstu škole, ne postoje po pitanju slušanja *svih* žanrova i *repa*.

Drugi deo istraživačkog zadatka podrazumeva i odgovor na pitanje: *Zašto preferirate izabrani muzički žanr?* Odgovori mladih u odnosu na vrstu škole prikazani su u Tabeli 4.

Tabela 4. *Razlozi opredeljenja mladih za muzički žanr u odnosu na vrstu škole*

		N				χ^2	df	p
		DA		NE				
Zato što mi se dopada muzika	Opšta	146	83,0%	30	17,0%	6,981	1	0,008
	Stručna	185	72,0%	72	28,0%			
Dopadaju mi se tekstovi pesama	Opšta	107	60,8%	69	39,2%	9,267	1	0,002
	Stručna	118	45,9%	139	54,1%			
Super je za zabavu	Opšta	66	37,5%	110	62,5%	0,608	1	0,435
	Stručna	87	33,9%	170	66,1%			
Zato što moje društvo sluša	Opšta	17	9,7%	159	90,3%	0,001	1	0,981
	Stručna	25	9,7%	232	90,3%			
Jer je popularna	Opšta	17	9,7%	159	90,3%	5,705	1	0,017
	Stručna	46	17,9%	211	82,1%			
Zato što mi se dopadaju izvođači	Opšta	37	21,0%	139	79,0%	0,251	1	0,616
	Stručna	49	19,1%	208	80,9%			
Zato što su spotovi atraktivni	Opšta	24	13,6%	152	86,4%	0,130	1	0,718
	Stručna	32	12,5%	225	87,5%			

Na osnovu izračunatog hi-kvadrat testa (Tabela 4.) utvrđena je značajna statistička razlika na nivou od $p<0,05$, u odnosu na razloge opredeljenja mladih opšte i stručne srednje škole. Razlika je vidljiva u pogledu izbora: *muzike* ($\chi^2 = 6,981$, df = 1, p = 0,008), *teksta* ($\chi^2 = 6,981$, df = 1, p = 0,002) i *popularnosti* ($\chi^2 = 5,705$, df = 1, p = 0,017). Na osnovu odgovora učenika srednje opšte škole može se zaključiti da se najčešće sluša određeni žanr zbog: *muzike* (83,0%), *teksta* (60,8%) i *zabave* (37,5%), a da su najmanje navedeni razlozi: *popularnost* (9,7%) i *zato što društvo sluša* (9,7%). I kod učenika srednjih stručnih škola su slični odgovori, samo niži procenti. Njihovi razlozi izabranih žanrova su zbog: *muzike* (72,0%), *teksta* (45,9%) i *zabave* (33,9%), a najmanje *zato što društvo sluša* (9,7%) i zbog *atraktivnih spotova* (12,5%).

Iako muzički spotovi mogu biti česta inspiracija u prezentovanju tekstova muzičkih pesama, njihova sadržajnost oslikava vrednosni sistem društva i nudi model ponašanja mladim generacijama. S obzirom na to da muzičke kuće pretenduju da putem atraktivnih spotova prikažu muzičke hitove dovodi se u pitanje vrednosni sistem koji na taj način promovišu. Upravo iz tih razloga putem četvrtog istraživačkog zadatka se ispituju i upoređuju stavovi učenika opšte i stručne škole o vrednostima koje se propagiraju putem muzičkih spotova. Dobijeni rezultati prikazani su u Tabeli 5.

Tabela 5: *Percepcija učenika o vrednostima u muzičkim spotovima na osnovu vrste škole*

		N			
		DA		NE	
Skupoceni automobili i markirana garderoba	opšta	160	90,9%	16	9,1%
	stručna	186	72,4%	71	27,6%
Krimininalno ponašanje	opšta	136	77,3%	40	22,7%
	stručna	140	54,5%	117	45,5%
Aludiranje na seks	opšta	116	65,9%	60	34,1%
	stručna	99	38,5%	158	61,5%
Ljubavna priča	opšta	48	27,3%	128	72,7%
	stručna	79	30,7%	178	69,3%
Prijateljski odnos	opšta	5	2,8%	171	97,2%
	stručna	28	10,9%	229	89,1%
Nasilje	opšta	51	29,0%	125	71,0%
	stručna	38	14,8%	219	85,2%
Slobodan život	opšta	36	20,5%	140	79,5%
	stručna	59	23,0%	198	77,0%

χ^2=39,341, df=7, p=0.000, gv=1,22

Izračunavanjem hi-kvadrat testa (χ^2 = 39,341), koji prelazi graničnu vrednost (gv = 1.22) i sa stepenom slobode (df = 7), došlo se do rezultata da postoji statistički značajna razlika na nivou p = 0,000, što ukazuje da se nulta hipoteza može odbaciti, odnosno da postoje statistički značajne razlike u odgovorima učenika različite vrste škole, po pitanju promovisanja vrednosti u muzičkim spotovima (Tabela 6.). Na osnovu izračunavanja procenata došlo se do rezultata da učenici opštih škola smatraju da se u spotovima najviše promovišu *skupoceni*

automobili (90,9%) i *kriminalno ponašanje* (77,3%), a najmanje *prijateljski odnos* (2,8%) i *slobodan život* (20,5%). Učenici stručne škole takođe navode *skupocene automobile* (72,4%) i *kriminalno ponašanje* (54,5%) kao najčešće viđene, ali osim *prijateljskog odnosa* (10,9%) kao najmanje prisutnu pojavu u spotovima ističu *nasilje* (14,8%).Veliki procenat (65,9%) učenika opštih škola, više nego stručnih, ističu i *aludiranje na seks* (65,9%) kao pojavu često viđenu u muzičkim spotovima.

Mediji imaju značajnu ulogu u formiranju vrednosnih stavova i opredeljenja, naročito kada je reč o adolescentima. Upravo zato medijalizovana masa može postati predmet manipulacije i nametanja interesnih koncepcija stvarnosti. Negativni uticaj medija može izazvati posledice na ponašanje mladih, što se odražava na moralni karakter i formiranje nametnutog vrednosnog sistema. U tom pogledu težnja je bila usmerena ka ispitivanju stavova učenika iz različitih gradova u odnosu na sagledavanje vrednosti koje se promovišu putem medija i utvrđivanje međusobnih razlika. Ponuđene vrednosti predstavljaju kombinaciju najčešće prisutnih, a dobijeni rezultati su prikazani u Tabeli 6.

Tabela 6. *Stavovi mladih o vrednosnom sistemu u medijima na osnovu mesta stanovanja*

		Mesto stanovanja						χ^2	df	P
		Kuršumlija		Niš		Bor				
Fizički izgled je bitan	da	154	71,0%	76	55,9%	67	83,8%	199,298	2	0,000
	ne	63	29,0%	60	44,1%	13	16,2%			
Posedovati skupocene stvari i biti bogat	da	145	66,8%	49	36,0%	56	70,0%	40,034	2	0,000
	ne	72	33,2%	87	64,0%	24	30,0%			
Biti poštovan u društvu	da	50	23,0%	40	29,4%	14	17,5%	4,144	2	0,126
	ne	167	77,0%	96	70,6%	66	82,5%			
Biti poznat i popularan	da	147	67,7%	72	52,9%	55	68,8%	9,146	2	0,010
	ne	70	32,3%	64	47,1%	25	31,2%			
Dobročinstvo (Humanitarni rad)	da	31	14,3%	30	22,1%	10	12,5%	4,772	2	0,092
	ne	186	85,7%	106	77,9%	70	87,5%			
Ljubav prema naciji	da	32	14,7%	29	21,3%	13	16,2%	2,601	2	0,272
	ne	185	85,3%	107	78,7%	67	83,8%			

U Tabeli 5. prikazana je dobijena vrednost hi-kvadrat testa za sve tvrdnje, a u trima se javlja nivo značajnosti od $p<0.01$ koja prelazi graničnu vrednost χ^2.

Značajna razlika u odnosu na odgovore mladih različitog mesta stanovanja o propagiranju vrednosti putem medijskih sadržaja vidljiva je u ajtemima: *fizički izgled je bitan* ($\chi 2 = 199{,}298$, df = 2, p = 0,000), *posedovati skupocene stvari i biti bogat* ($\chi^2 = 40{,}034$, df = 2, p = 0,000) i *biti poznat i popularan* ($\chi^2 = 9{,}146$, df = 2, p = 0,01). Kada je reč o procentima, učenici bez obzira na mesto stanovanja najčešće prepoznaju vrednosti kao što su: *fizički izgled je bitan*, *posedovati skupocene stvari* i *biti bogat i biti poznat i popularan* kao najčešće prisutne u medijima. Najmanje zastupljeni navodi su: *biti poštovan u društvu*, *dobročinstvo* i *ljubav prema naciji*. Ako se uporede rezultati u odnosu na mesto stanovanja najveće razlike su vidljive u procentima kod vrednosti kojima mladi iz Bora u odnosu na mlade iz Niša daju prednost a to su: *fizički izgled je bitan* (83,8%), *posedovati skupocene stvari i biti bogat* (70,0%) i *biti poznat i popularan* (68,8%). Sa druge strane, iako je reč o malom procentu, važno je istaći da mladi iz Niša više nego iz Kuršumlije i Bora veruju da su vrednosti: *biti poštovan u društvu* (29,4%), *dobročinstvo* (21,1%) i *ljubav prema naciji* (21,3%) prisutne u medijima. Dakle, najveće razlike po pitanju percepcije mladih o vrednosnom sistemu u medijima vidljive su između mladih sa teritorije grada Bora i Niša.

Diskusija

Rezultati ovog istraživanja potvrđuju očekivanja da postoje razlike u polu kada je reč o opredeljenosti za čitanje tematskih celina. Dok su pripadnici muškog pola orijentisani ka čitanju političkih, sportskih i tema o seksu, pripadnice ženskog pola najviše čitaju teme o izgledu, modi, ljubavi i poznatima. I rezultati drugih istraživanja pokazuju da su pripadnice ženskog pola zaokupljene svakodnevnim temama i temama vezanih za izgled, i da pripadnici muškog pola više od njih čitaju teme o seksu (Ilišin i sar., 2001; Ilišin, 2006). Dobijeni rezultati se mogu tumačiti kao postojanje različitih obrazaca ponašanja i socijalizacije dečaka i devojčica i kao odnos koji se decenijama ne menja. Sa druge strane, slaba zainteresovanost za čitanje ekoloških, školskih i ostalih tema može se sagledati i kroz slabu ponudu medija. Takve teme osim što su u manjoj meri zastupljene, one su i manje atraktivne mladima za čitanje. Međutim, važno je skrenuti pažnju i da moralne poruke koje se šalju putem sadržaja koji mlade najviše prate mogu dovesti do osiromašenja kulture čitanja, a na osnovu ovih rezultata prvi znaci se uveliko prepoznaju.

Rezultati o praćenju televizijskih programa ukazuju na nizak nivo zainteresovanosti mladih (najviše iz većih sredina) za obrazovne, kulturne i političke sadržaje i orijentisanost ka onima koji nude zabavu, što su pokazala i ranija istraživanja (Ilišin et al., 2001; Medrano et al., 2007). Ovakvi rezultati

ispunjavaju predviđena očekivanja da mladi televiziju gledaju pasivno, ali i da je kritički i refleksivni oblik gledanja televizije na jako niskom nivou. Takođe se uočava da su mladima zabavni sadržaji atraktivniji i da su u okviru porodičnog okruženja možda prisutniji. Međutim, važno je pomenuti da filmska industrija, koja je najviše orijentisana na mlade nudi takve sadržaje koji su često neadekvatni i koji mogu dovesti do moralne degradacije. Nedostatak obrazovnih i dečjih emisija i ekspanzija rijaliti programa predstavlja opasnost i rizik za moralno ponašanje mladih. Takvi kontroverzni sadržaji dostupni su svim uzrastima, pa ih je samim tim teže izbeći. Zato postoji zabrinutost da će društvene i moralne vrednosti poprimati drugačije oblike, jer će sve promene graditi upravo oni koji su „moralno kontaminirani".

Pojava muzičkog eklekticizma očekivan je rezultat dobijen na osnovu ispitivanja muzičkih stilova mladih. Žanrovi pop (opšte škole) i folk (stručne škole) su omiljeni među mladima, ali ništa manje zastupljeni su i ostali žanrovi (rok, hip-hop i tehno). S obzirom na to da mladi najčešće slušaju muziku zbog melodije i teksta kao neophodnost se javlja moralno ispitivanje eksplicitnih poruka koje se tim putem šalju. Zato autor Miranda (2013) ističe da muzika može predstavljati faktor rizika. U odnosu na adolescente može imati uticaj u pogledu estetike, identiteta, emocionalnog razvoja, ličnosti, motivacije i dr. Faktor rizika za eksternalizaciju problema ponašanja mogu biti muzički žanrovi koji sa sobom donose kontraverznije teme (Selfhout et al., 2008). Istraživanja potvrđuju da neadekvatni stihovi pesama mogu pospešiti antisocijalne misli i osećanja (Anderson et al., 2003), rane seksualne odnose (Martino et al., 2006) i upotrebu psihoaktivnih supstanci među mladima (Primack et al., 2009). Dakle, rezultati mnogobrojnih istraživanja ukazuju da muzika može ostaviti negativne efekte na moralno ponašanje mladih i da iako je ona u početku podsticala plemenite misli (Kubacki & Croft, 2004), današnja muzička produkcija gubi svoju prvobitnu namenu i moralne vrednosti. Muzika je postala sredstvo promovisanja niskih kulturnih navika i isključuje svaki intelektualni napor stvaraoca i slušalaca.

Utvrđeno je i da postoje statistički značajne razlike u odgovorima mladih u odnosu na različitu vrstu škole po pitanju promovisanja vrednosti u muzičkim spotovima. Mladi procenjuju da su u medijima najviše zastupljene negativne vrednosti, poput kriminalnog ponašanja i isticanja važnosti materijalnog, a najmanje pozitivne vrednosti kao što je prijateljstvo. Međutim, interesantan podatak do kojeg se došlo je da mladi iz stručnih škola manje prepoznaju nasilje kao vrednost koja se promoviše u muzičkim spotovima, pa se dovodi u pitanje njihova razvijenost veština moralnog rasuđivanja poruka koje se šalju putem ovakvih snimaka. Kistler i saradnici (2010) smatraju da distribucija takvih sadržaja može ostaviti posledice na ponašanje mladih, jer mladi često svoju fizičku privlačnost i sopstvenu vrednost ocenjuju na osnovu likova prisutnih u medijima.

Pretpostavka da postoje statistički značajne razlike u percepciji mladih o vrednosnom sistemu u medijima, u odnosu na mesto stanovanja je potvrđena. Većina mladih procenjuje da su u medijima najviše prisutne negativne vrednosti, a razlog tome može biti i davanje većeg medijskog prostora takvim sadržajima. Mladi iz većih gradova smatraju da su pozitivne vrednosti više zastupljene u medijima od mladih iz manjih gradova. Ovi rezultati ukazuju da su mladi iz manjih sredina imali kritičniji stav po pitanju sagledavanja vrednosti u medijima. Sa druge strane, rezultati upućuju i na sagledavanje porodičnog konteksta, odnosno na moguće razlike u vaspitanju i socijalizaciji između mladih iz manjih i većih sredina.

Ako se dobijeni podaci sagledaju sa pedagoškog aspekta konstatuje se da vaspitanje može imati značajnu ulogu u formiranju zdravih medijskih navika i moralnog razvoja mladih. Međutim, postavlja se pitanje da li je vaspitanje uslovljeno kapitalističkim sistemom, odnosno da li on diktira nove obrasce ponašanja mladih. Ova pitanja mogu poslužiti kao inspiracija za buduća istraživanja i sagledavanje medija kao važnog činioca moralnog vaspitanja mladih.

Zaključna razmatranja

Rezultati ovog istraživanja potvrđuju teorijske implikacije o uticaju medija na formiranje moralnih stavova, vrednosti i stilova života mladih. Najznačajniji rezultati ukazuju da promovisanje trivijalnih sadržaja može imati posledice na razvoj moralnih vrednosti mladih. Zbog prisutnosti kontroverznih sadržaja stvara se konfuzija u vrednostima, gde materijalne bivaju mnogo više zastupljene od univerzalnih moralnih vrednosti. Muzička i filmska produkcija čine sve da sadržaj svojim korisnicima učine prijemčivljijim, bez uzimanja u obzir kako će delovati na njihovo ponašanje i formiranje identiteta. Odsustvo svesti medija u favorizovanju poželjnih identiteta i nametanje nerealne slike stvarnosti dovode do formiranja površnog sistema vrednosti pojedinca i celokupnog društva. Ako se pedagoška panorama posmatra kroz prizmu etičkih postulata uočava se niz fenomena zla u medijima, čije posledice dovode do moralne krize mladih generacija i budućnosti društva (Jevtić, 2012). Zato neki autori (Bertrand, 2018) upravo predlažu ispitivanje postojeće medijske odgovornosti i stvaranje novih medijskih sistema u cilju zaštite svih interesa. Dakle, moralna kultivacija mladih javlja se kao neophodnost, a senzibilisanje javnosti o rizicima može predstavljati prvi korak ka osvešćivanju i prihvatanju problema. Uključenost roditelja u negovanje medijske kulture važna je za umanjivanje faktora rizika. Škola može pružiti preventivna i obrazovna rešenja u podsticanju medijske pismenosti, gde bi akcenat bio na afirmaciji kritičkog mišljenja mladih. Jednako su važne i represivne mere, ali i

kreiranje konstruktivnih medijskih, kulturnih i socijalnih strategija, sa akcentom na pozitivne vrednosti i značaj koji mediji mogu imati u plasiranju sadržaja, koji će pozitivno uticati na kulturni diverzitet i širenje ostalih oblika prosocijalnog ponašanja mladih. Ovi rezultati i zaključci mogu biti ujedno predlozi za dalji istraživački rad u sagledavanju medijske uloge u formiranju moralnog sistema vrednosti, a to podrazumeva multidimenzionalno proučavanje ovog fenomena.

Literatura

Anass, B., & Louw, J. (2011). Moral Degeneration: Crisis in South African Schools. *Social Science*, 8(3), 199–210.

Anderson, C. A., & Bushman B. J. (2001). Effects of Violent Video Games on Aggresive Behaviour, Aggressive Behaviour, Aggressive Cognition, Aggressive Affect, Psychologicalarousal, and Prosocial Behaviour: A Meta-Analytic Review ofthe Scientic Literature. *American Psychological Society*, 12(5), 353–359.

Anderson, C. A., Carnagey, N. L., & Eubanks, J. (2003). Exposure to Violent Media: The Effects of Songs with Violent Lyrics on Aggressive thoughts and Feelings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 960–971.

Arnett, J. (1991). Adolescents and Heavy Metal Music: From the Mouths of Metalheads. *Youth & Society*, 23(1), 76–98.

Aufderheide, P. (1992). A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy. *The Aspen Institute, Communications and Society*. Retrieved from: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED365294.pdf

Baeva, LJ. V. (2007). Sistem vrijednosti omladine – epohe promjena: ruski pogled. *Sociološka luča*, 1(2), 67–73.

Ban, A. (2011). Mediji i poimanje ljepote mladih. U J. Pejčić (Ur.), *Vaspitanje za humane odnose: problem i perspektive* (633–642). Niš: Filozofski fakultet u Nišu.

Barroso, J. (1996). *Realización de los Géneros Televisivos*. Madrid: Editorial Síntesis.

Belson, W. (1978). *Television Violence and the Adolescent Boy*. London: Saxon House.

Bertrand, C. J. (2018). *Media Ethics and Accountability System*. New York: Routledge.

Buckingham, D. (2008). *Youth, Identity, and Digital Media.* Cambridge: MIT Press.

Cantor, J. (2000, august). *Media Violence and Children's Emotions: Beyond the Smoking Gun.* Paper presented at the Annual Conference of the American Psychological Association. Retrieved from: https://eric.ed.gov/?id=ED446319

Carthy, E. D., Langner, T. S., Gersten, J. C., Eisenberg, J. G., & Orzeck, L. (1975). Violence and Behavior disorders. *Journal of Communication*, 25(4), 71–85.

Chowdhury, M. (2016). Emphasizing Morals, Values, Ethics, and Character Education in Science Education and Science Teaching. *The Malaysian Online Journal of Educational Science*, 4(2), 1–16.

Dej, L. A. (2004). *Etika u medijima – Primeri i kontroverze*. Beograd.

Drotner, K. (1999). Dangerous Media? Panic Discourses and Dilemmas of Modernity. *Pedagogica Historica*, 35(3), 593–619.

Frichand, A. (2011). Ispitivanje moralnog mišljenja adolescenata putem posrednih koncepata. *Psihološka istraživanja*, 14(1), 67–84.

Gajić, O. i Lungulov, B. (2012). Uticaj masovnih medija na moralne vrednosti darovitih. U Gojkov, G. i Stojanović, A. (Ur.), *Darovitost i moralnost* (335–347). Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Pavlov".

Gard, C. (1997). Music'n'Moods. *Current Health*, 23(8), 24–26.

Gentile, D. A., Linder. J. R. & Walsh, D. A. (2003, april). *Looking through time: A Longitudinal Study of Children's Media Violence Consumption at Home and Aggressive Behaviors at School.* Paper presented at the 2003 Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development. Retrieved from: https://drdouglas.org/drdpdfs/VMPR%20SRCD%20Paper.pdf

Gentile, D. A., Saleem, M. & Anderson, C. A. (2007). Public Policy and the Effects of Media Violence on Children. *SocialIssues and Policy Review*, 1(1), 15–61.

Ilišin, V. (2003). Mediji u slobodnom vremenu djece i komunikacija o medijskim sadržajima. *Medijsko istraživanje*, 9(2), 9–34.

Ilišin, V. (2006). *Mladi između želja i mogućnosti: položaj, problemi i potrebe mladih Zagrebačke županije*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.

Ilišin, V., Marinović Bobinac, A. i Radin, F. (2001). Korišćenje masovnih medija. V. Ilišin (Ur.), *Djeca i mediji* (132–164). Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži Institut za društvena istraživanja.

Jevtić, B. (2012). Jačanje socijalnih kompetencija unutar interkulturalnih vršnjačkih grupa. *PEDAGOGIJSKA istraživanja*, 9(1–2), 103–115.

Jevtić, B. (2012). *Pedagogija moralnosti*. Niš: Filozofski fakultet.

Jevtić, B. (2017). The Attitude of Teachers towards Prosocial Behavior and Academic Achievement in Serbia. *Problems of education in the 21st century*, 75(1), 34–54.

Joković, J. (2018). Rizici virtuelnog sveta za mlade i prevencija zavisnosti od interneta. *Inovacije u nastavi*, 31(4), 145–159.

Kartal, O. Y. (2018). Investigating the Effectiveness of Media Research on Noticing Media Effects: A Multiple Case Study. *World Journal of Education*, 8(4), 159–169.

Kim, M. (2012). Cultivating Teachers' Morality and the Pedagogy of Emotional Rationality. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(1), 12–26.

Kistler, M., Rodgers, K. B., Power, T., Austin, E. W. & Hill, L. G. (2010). Adolescents and Music Media: Toward an Involvement-mediational Model of Consumption and Self-concept. *Journal of Research on Adolescence*, 20, 616–630.

Koković, D. (2007). *Društvo i medijski izazovi. Uvod u sociologiju masovnih komunikacija.* Novi Sad: Filozofski fakultet.

Kubacki, K. & Croft, R. (2004). Mass Marketing, Music, and Morality. *Journal of Marketing Management*, 20(5–6), 577–590.

Martin, L. & Segrave, K. (1999). *The Opposition to Rock and Roll*. New York: Archon.

Martino, S. C., Collins, R. L., Elliott, M. N., Strachman, A., Kanouse, D. E. & Berry, S. H. (2006). Exposure to Degrading Versus Nondegrading Music Lyrics and Sexual Behavior among Youth. *Pediatrics*, 118, 430–441.

Medrano, C., Palacios, S. & Aierbe, A. (2007). Los Hábitos y Preferencias Televisivas en Jóvenes y Adolescentes: Un Estudio Realizado en el País Vasco. *Revista Latina de Comunicación Social*, 62, 13–27.

Medvedeva, T., Kazantsevaa, G., Karpukovaa, A., Serovaa, O., Sizovaa O. & Bikteeva, L. (2016). Media Environment as a Zone of Personal and Social Risk. *International Journal of Environmental & Science Education*, 11(18), 11839–11843.

Miranda, D. (2013). The Role of Music in Adolescent Development: Much More than the same old Song. *International Journal of Adolescence and Youth*, 18(1), 5–22.

Miranda, D. & Claes, M. (2007). Musical Preferences and Depression in Adolescence. *International Journal of Adolescence and Youth*, 13(4), 285–309.

Nkechi, NJ. C. (2016). Impact of Nigerian Home Video/Movie Industry on the Moral Behaviours of Secondary School Students in Ebonyi State of Nigeria. *Journal of Education and Practice*, 7(26), 182–186.

Oliver, M. B. & Raney, A. A. (2014). *Media and Social Life*. New York: Routledge.

Popović, B. (1977). *Moralni razvoj i moralno vaspitanje*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Primack, B. A., Douglas, E. L. & Kraemer, K. L. (2009). Exposure to Cannabis in Popular Music and Cannabis use among Adolescents. *Addiction*, 105, 515–523.

Prodović, B. (2012). Uticaj medija na stavove i ponašanje čoveka – mediji i moralna panika. B. Dimitijević (Ur.), *Kriza i perspektiva znanja i nauke* (380–390). Niš: Filozofski fakultet.

Rest, J., Narvaez, D., Bebeau, M. & Thoma, S. (1999). A Neo-Kohlbergian approach: The DIT and Schema Theory. *Educational Psychology Review*, 11(4), 291–324.

Rutgers, D. H. & Carlo, G. (2005). Moral Development in Adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 15(3), 223–233.

Saarikallio, S. H. (2008). Music in Mood Regulation: Initial Scale Development. *Musicae Scientiae*, 12(2), 291–309.

Scheel, K. & Westefeld, J. (1999). Heavy Metal Music and Adolescent Suicidality: An Empirical Investigation. *Adolescence*, 34(134), 253–273.

Seidel, A. & Prinz, J. (2013b). Mad and Glad: Musically Induced Emotions have Divergent Impact on Morals. *Motivation and Emotion*, 37(3), 629–637.

Seidman, S. A. (1999). Revisiting Sex-Role Stereotyping in MTV Videos. *International Journal of Instructional Media*, 26(1), 11–22.

Selfhout, M. H. W., Delsing, M. J. M. H., Ter Bogt, T. F. M. & Meeus, W. H. J. (2008). Heavy Metal and Hip-Hop Style Preferences and Externalizing Problem Behavior: A Two-Wave Longitudinal Study. *Youth & Society*, 39, 435–452.

Thoma, S. J. (2006). Research on the Defining Issues Test. U M. Killen & J. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (67–92). NY: Psychology Press.

Thoma, S. J. & Rest, J. R. (1999). The Relationship between Moral Decision Making and Patterns of Consolidation and Transition in Moral Judgment Development. *Developmental Psyhology*, 35(2), 323–334.

Tompson, K. (2003). *Moralna panika*. Beograd: Clio.

Vuksanović, D. (2018). Filozofija medija: je li nasilje zabavno? *In media Res, Časopis filozofije medija,* 7(12), 1821–1832.

Walker, L. J. (2002). The Model and the Measure: An Appraisal of the Minnesota Approach to Moral Development. *Journal of Moral Education*, 31(3), 353–367.

Ward, L. M., Hansbrough, E. & Walker, E. (2005). Contributions of Music Video Exposure to Black Adolescents' Gender and Sexual Schemas. *Journal of Adolescent Research*, 20(2), 143–166.

Yeliz T., Sen, D. & Akar, H. (2011). A Study on Primary Classroom and Social Studies Teachers' Perceptions of Moral Education and their Development and Learning. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(4), 2061–2067.

Danijela R. Miletić and Bisera S. Jevtić
University of Niš, Faculty of Philosophy, Department of Pedagogy, Serbia

THE MORAL VALUE SYSTEM IN MEDIA PRODUCTION

Abstract. Life in contemporary society brings with it new systems of values that include moral transformations. As significant agents of these changes, the media play a crucial role in shaping the identity, value orientations, and behaviour of young people. This paper examines the phenomenon of media and the moral value system through the analysis of various research studies investigating the influence of the entertainment industry on the affirmation of young people's values and their worldview. The main aim of the study is to determine the attitudes of high school students regarding media consumption and the moral value system promoted through the media. The total sample consisted of 433 students, and the research was conducted in 2025 in Kuršumlija, Bor, and Niš. The results indicate statistically significant differences in: (1) media consumption habits in relation to gender; (2) television viewing patterns in relation to place of residence; and (3) students' preferences for musical genres and their perceptions of media-promoted values depending on the type of school attended. Although it is well known that individualistic values such as utilitarianism and hedonism dominate the value hierarchy of capitalist societies, the findings highlight the need to develop repressive, preventive, and educational strategies that are essential for fostering and internalising cognitive and altruistic value orientations among young people..

Keywords: *morality, moral values, media, television, music.*

Danijela R. Miletić und Bisera S. Jevtić
Universität Niš, Fakultät für Philosophie, Abteilung für Pädagogik,
Republik Serbien

MORALISCHES WERTESYSTEM IN DER MEDIENPRODUKTION

Zusammenfassung. Das Leben in der modernen Gesellschaft bringt neue Wertesysteme mit sich, die moralische Veränderungen beinhalten. Die Medien spielen als wichtige Akteure dieser Veränderungen eine zentrale Rolle bei der Identitätsbildung, der Werthaltung und dem Verhalten junger Menschen. Der Artikel erörtert zunächst das Phänomen der Medien und des moralischen Wertesystems anhand einer Analyse verschiedener Forschungsarbeiten, die den Einfluss industrieller Unterhaltung auf die Werte junger Menschen und ihre Weltanschauung untersuchen. Ziel des Artikels ist es, die Einstellungen von Gymnasiasten zur Nutzung von Medieninhalten und zum moralischen Wertesystem, das durch die Medien vermittelt wird, zu erfassen. Die Gesamtstichprobe umfasst 433 Schülerinnen und Schüler, und die Untersuchung wurde im Jahr 2025 in Kuršumlija, Bor und Niš durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen statistisch signifikante Unterschiede in: 1) der Wahrnehmung von Medieninhalten in Abhängigkeit vom Geschlecht, 2) der Nutzung von Fernsehprogrammen in Abhängigkeit vom Wohnort, und 3) den Vorlieben für Musikgenres sowie der Wahrnehmung des Wertesystems in den Medien durch die Schüler in Abhängigkeit vom Schultyp. Obwohl bekannt ist, dass individuelle Werte (Utilitarismus und Hedonismus) in der kapitalistischen Gesellschaft oft an der Spitze der Wertepyramide stehen, wird zum Wohle künftiger Generationen auf die Notwendigkeit repressiver, präventiver und pädagogischer Strategien hingewiesen. Diese sind erforderlich, um die kognitive und altruistische Wertorientierung junger Menschen zu fördern und zu festigen.

Schlüsselwörter: *Moral, Moralwerte, Medien, Fernsehen, Musik*

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Факултет за образовање учитеља и васпитача
Универзитета у Београду
Година XI • 2025 • ISSN 2466-2801

УДК 37.091.398
Оригинални научни чланак • 35–54
Примљен: 4. 9. 2025.
Прихваћен: 7. 10. 2025.

Mustafa M. Džafić
Univerzitet „Džemal Bijedić" Mostar – Nastavnički fakultet
Semir I. Šejtanić
Univerzitet „Džemal Bijedić" Mostar – Nastavnički fakultet

OD POMOĆI DO ZAVISNOSTI: PEDAGOŠKE I DRUŠTVENE IMPLIKACIJE DODATNIH INSTRUKCIJA

Rezime. Dodatne instrukcije predstavljaju značajan oblik obrazovne podrške koji pomaže učenicima u savladavanju nastavnog gradiva, prevazilaženju poteškoća i unapređenju akademskog uspjeha. One imaju važnu ulogu u pružanju individualizovane pomoći, motivaciji za učenje i razvijanju samopouzdanja kod učenika. Učestalost pohađanja dodatnih instrukcija, kao i razlozi zbog kojih učenici odlučuju da ih pohađaju mogu značajno varirati u zavisnosti od obrazovnog nivoa (osnovna ili srednja škola) i spola učenika, što odražava različite obrazovne potrebe, interese i pristupe učenju. Cilj istraživanja bio je ispitati učestalost i razloge pohađanja dodatnih instrukcija kod učenika osnovnih i srednjih škola, analizirajući uticaj spola, vrste nastavnika i predmeta na učestalost i trajanje časova, s ciljem prepoznavanja obrazovnih potreba i obrazaca u vaninstitucionalnom učenju. Istraživanje je realizovano na reprezentativnom uzorku učenika osnovnih i srednjih škola u Mostaru (Bosna i Hercegovina), primjenom anketnog upitnika za prikupljanje podataka o vrstama instrukcija, njihovoj učestalosti, trajanju i motivima pohađanja. Podaci su obrađeni deskriptivnom statistikom, dok su za utvrđivanje značajnosti razlika korišteni odgovarajući inferencijalni statistički testovi (hi-kvadrat, z-test poređenja proporcija i Kruskal-Wallis test). Rezultati pokazuju da učenici srednjih škola značajno češće pohađaju dodatne instrukcije u odnosu na učenike osnovnih škola. Takođe, zabilježene su statistički značajne razlike u učestalosti pohađanja instrukcija između muških i ženskih učenika. Učenici srednjih škola pretežno pohađaju instrukcije iz oblasti matematike i prirodnih nauka, dok osnovnoškolci češće biraju instrukcije iz humanističkih predmeta. Glavni motivi za pohađanje instrukcija razlikuju se u zavisnosti od obrazovnog nivoa. Pored toga, časovi koje drže

nastavnici zaposleni u školama kraći su i održavaju se rjeđe u poređenju sa časovima kod privatnih nastavnika ili studenata. Dobijeni rezultati ukazuju na postojanje značajnih razlika u obrazovnim potrebama i navikama učenika različitih škola i spola, što sugeriše potrebu za individualizovanom podrškom i prilagođenim pristupima u organizaciji dodatnih instrukcija.

Ključne riječi: *dodatne instrukcije, učenici, učestalost instrukcija, instruktor.*

Teorijski pristup problemu

U savremenom obrazovnom kontekstu sve veći broj učenika koristi dodatne obrazovne usluge u vidu privatnih instrukcija kako bi unaprijedili svoje znanje, postigli bolji uspjeh ili nadoknadili propuste u razumijevanju gradiva. Ovaj obrazovni fenomen, iako vaninstitucionalan, sve više dobija sistemsku i masovnu dimenziju, djelujući kao paralelni tok formalnom obrazovanju. U stručnoj literaturi, takva praksa se često označava pojmom „sjena obrazovanja" (Bray, 2009), naglašavajući njeno postojanje uz formalni obrazovni sistem, ali bez njegove potpune institucionalne kontrole i regulacije.

Potreba za dodatnim obrazovnim podrškama proizilazi iz različitih uzroka, od sve kompleksnijih nastavnih sadržaja, nedostatka individualnog pristupa unutar formalnog obrazovanja, do pojačanog pritiska na postizanje visokih obrazovnih rezultata. U tom smislu, dodatne instrukcije ne predstavljaju više izuzetak rezerviran za učenike s poteškoćama, već postaju gotovo uobičajen resurs i kod učenika s visokim aspiracijama.

Dodatne obrazovne instrukcije su sve one aktivnosti učenja koje se odvijaju izvan obavezne školske nastave, a imaju za cilj unapređenje znanja, vještina i pripremu učenika za evaluaciju znanja. Ovaj oblik podrške učenju posljednjih decenija dobija sve veći značaj, naročito u kontekstu povećanih zahtjeva obrazovnih sistema, globalne konkurencije i rastuće akademske pritisnutosti učenika. Istraživanja pokazuju da se dodatne instrukcije sve više posmatraju ne samo kao podrška učenju, već i kao društveni fenomen koji utiče na obrazovnu jednakost, motivaciju i uspjeh učenika (Bray, 2013; Zhang, 2014; Dawson, 2019). One mogu biti neformalne – koje nude vršnjaci, studenti ili roditelji – ili formalne, koje organizuju nastavnici, obrazovne agencije ili specijalizirani instruktori.

Prema Mičo i Hag (Mischo i Haag, 2002), riječ je o strukturiranim pedagoškim aktivnostima koje se najčešće realizuju individualno ili u manjim grupama i koje su u pravilu plaćene. U savremenom kontekstu sve je prisutniji oblik digitalnih instrukcija. Online platforme i interaktivni alati omogućavaju

da učenici dobiju podršku u realnom vremenu, čime se povećava dostupnost i fleksibilnost ove vrste obrazovne pomoći (Bai & Wang, 2020). Takvi modeli naročito su se intenzivirali tokom pandemije COVID-19, kada su učenici širom svijeta morali koristiti online oblike dopunske podrške (Engzell, Frey & Verhagen, 2021).

Instrukcije su posebno zastupljene u tzv. STEM oblastima (nauka, tehnologija, inženjerstvo i matematika), gdje učenici pokazuju najveće teškoće zbog visokih zahtjeva za apstraktnim mišljenjem i logičkim zaključivanjem (Tansel & Bircan, 2006; Dawson, 2019). Strani jezici, posebno engleski i njemački, takođe predstavljaju čestu oblast dodatne podrške zbog nedostatka jezičke prakse i heterogenosti predznanja učenika. Efikasnost dodatnih instrukcija uveliko zavisi od kvaliteta instruktora. Nastavnici s iskustvom i pedagoškom osposobljenošću mogu pružiti znatno veću vrijednost u odnosu na neprofesionalne instruktore. Zhang (2014) naglašava da personalizovani pristup i individualizacija procesa učenja predstavljaju ključne prednosti privatnih instrukcija. Na ovaj način učenici dobijaju neposrednu pažnju, povratne informacije u realnom vremenu i ciljan pristup savladavanju prepreka, što značajno podiže njihovu motivaciju i samopouzdanje.

Savremena istraživanja potvrđuju da dodatne instrukcije poboljšavaju akademske rezultate, ali i razvijaju vještine samoregulacije kada se koriste u balansiranim okvirima (Dang & Rogers, 2008; Dawson, 2019). Međutim, njihova efikasnost je uslovljena i međuljudskom dinamikom – odnosom povjerenja i podrške između instruktora i učenika (Bray & Kwo, 2014). Dodatne instrukcije imaju značajan uticaj na emocionalni doživljaj učenja. Učenici često navode osjećaj sigurnosti, kontrole i smanjene anksioznosti kada im je dostupna dodatna pomoć (Deci & Ryan, 2000). Time se zadovoljava potreba za kompetentnošću i autonomijom u učenju, što podstiče razvoj unutrašnje motivacije. Međutim, postoji i opasnost od prevelike zavisnosti. Ireson i Rushforth (2005) ističu da kontinuirano oslanjanje na instrukcije može smanjiti razvoj samostalnih strategija učenja, što dugoročno narušava akademsku autonomiju učenika. Recentna istraživanja potvrđuju ove nalaze, naglašavajući da prevelika upotreba privatnih časova može dovesti do gubitka intrinzične motivacije i povećanja pritiska (Entrich, 2018; Dawson, 2019).

Jedan od ključnih izazova dodatnih instrukcija jesu ekonomski troškovi. U mnogim domaćinstvima, naročito onima sa nižim prihodima, dodatne instrukcije predstavljaju ozbiljno opterećenje za porodični budžet (Baker et al., 2001; Bray & Kwo, 2014). Ovakva situacija produbljuje obrazovne nejednakosti, jer djeca iz siromašnijih porodica nemaju jednaku mogućnost pristupa dopunskoj podršci (Bray, 2013). Studije pokazuju da se time stvara sistem u kojem šanse za uspjeh

zavise od imovinskog statusa, a ne od potencijala i truda učenika (Entrich, 2018). Ovo predstavlja ozbiljan izazov za obrazovne politike i zahtijeva dodatne intervencije kako bi se očuvala jednakost u obrazovanju.

Iako su dodatne instrukcije vrijedan oblik podrške, njihova pretjerana upotreba nosi niz rizika. Pored psihološke zavisnosti i finansijskog opterećenja, javlja se i problem narušavanja autoriteta škole i nastavnika. Učenici mogu steći utisak da je pravo znanje dostupno samo kroz privatne časove, što smanjuje povjerenje u formalni obrazovni sistem (Aurini, Davies & Dierkes, 2013). Takođe, preopterećenost učenika dodatnim časovima može dovesti do stresa, umora i smanjenja interesa za učenje. Dugoročno, to može uzrokovati akademski *burnout*, što potvrđuju istraživanja koja ukazuju na povećan rizik od emocionalnog iscrpljenja i smanjenja motivacije kod učenika preopterećenih vanškolskim aktivnostima (Schneider & Tieben, 2020).

Dodatne obrazovne instrukcije predstavljaju važan instrument podrške učenicima u savladavanju izazova formalnog obrazovanja. One mogu doprinijeti akademskom uspjehu, većoj motivaciji i sigurnosti učenika, ali istovremeno nose rizike u pogledu finansijske održivosti, obrazovne jednakosti i psihološkog blagostanja učenika.

Izazov savremenih obrazovnih sistema je pronaći ravnotežu između formalnog obrazovanja i dopunske podrške, pri čemu je nužno raditi na jačanju kapaciteta škola da same pruže personalizovanu i inkluzivnu podršku učenicima. Time bi se smanjila zavisnost od dodatnih instrukcija, očuvalo povjerenje u javno obrazovanje i osigurala veća jednakost među učenicima.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Cilj i karakter istraživanja. Cilj istraživanja bio je ispitati učestalost i razloge pohađanja dodatnih instrukcija kod učenika osnovnih i srednjih škola, analizirajući uticaj spola, vrste nastavnika i predmeta na učestalost i trajanje časova, s ciljem prepoznavanja obrazovnih potreba i obrazaca u vaninstitucionalnom učenju. Istraživanje je kvantitativnog karaktera i zasnovano je na sistematskom prikupljanju i statističkoj obradi numeričkih podataka prikupljenih anketnim upitnikom. Primarni cilj istraživanja je identifikovati učestalost i obrasce pohađanja dodatnih instrukcija među učenicima osnovnih i srednjih škola, te ispitati statistički značajne razlike u zavisnosti od spola, tipa škole, predmeta i vrste nastavnika koji izvodi nastavu. Ovakav metodološki pristup omogućava detaljnu evaluaciju faktora koji utiču na pohađanje dodatnih instrukcija, kao i analizu međusobnih relacija i obrazovnih obrazaca unutar istraživane populacije.

Hipoteza istarživanja. Ne postoje statistički značajne razlike u učestalosti i razlozima pohađanja dodatnih instrukcija među učenicima osnovnih i srednjih škola u zavisnosti od spola, vrste nastavnika i predmeta, pri čemu različiti obrazovni nivoi i karakteristike nastavnika utiču na trajanje i učestalost časova, odražavajući specifične obrazovne potrebe učenika i obrasce u vaninstitucionalnom učenju.

Zadaci istraživanja:

1. Ispitati učestalost pohađanja dodatnih instrukcija među učenicima osnovnih i srednjih škola.
2. Analizirati razlike u učestalosti pohađanja instrukcija između muških i ženskih učenika.
3. Ispitati raspodjelu dodatnih instrukcija po predmetima, s posebnim osvrtom na razlike između učenika osnovnih i srednjih škola.
4. Utvrditi glavne razloge zbog kojih učenici pohađaju dodatne instrukcije i analizirati njihove razlike između osnovnoškolaca i srednjoškolaca.
5. Analizirati uticaj vrste nastavnika (školski nastavnici, privatni nastavnici ili studenti) na trajanje i učestalost časova dodatnih instrukcija.

Pomoćne hipoteze istraživanja:

1. Učenici srednjih škola statistički značajno češće pohađaju dodatne instrukcije u poređenju sa učenicima osnovnih škola.
2. Postoje statistički značajne razlike u učestalosti pohađanja dodatnih instrukcija između muških i ženskih učenika.
3. Učenici srednjih škola statistički značajno češće pohađaju instrukcije iz oblasti matematike i prirodnih nauka, dok učenici osnovnih škola češće pohađaju instrukcije iz humanističkih predmeta.
4. Glavni razlozi pohađanja dodatnih instrukcija statistički značajno se razlikuju između učenika osnovnih i srednjih škola.
5. Trajanje i učestalost časova dodatnih instrukcija razlikuju se u zavisnosti od vrste nastavnika, pri čemu učenici koji pohađaju instrukcije kod školskih nastavnika imaju kraće i rjeđe časove u poređenju sa onima koji pohađaju instrukcije kod privatnih nastavnika ili studenata.

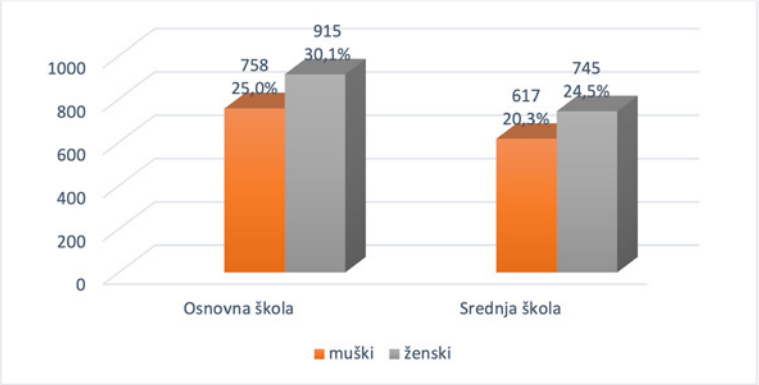
Uzorak istraživanja. U istraživanju je korišten namjerni uzorak koji obuhvata učenike iz 22 osnovne i 19 srednjih škola na području Grada Mostara. Istraživanje je realizovano u maju školske 2024/2025 godine. Ukupni uzorak činilo je 3.035 učenika, pri čemu su 1.673 učenika bila iz osnovnih škola (razredi VI do IX), dok je preostalih 1.362 učenika bilo iz srednjih škola. Od navedenih, 853 (51,1%) učenika iz osnovnih i 735 (53,9%) učenika srednjih škola je potvrdilo da pohađaju instrukcije.

Instrument. Za potrebe ovog istraživanja korišten je strukturirani anketni upitnik koji je obuhvatao demografske podatke (vrsta škole: osnovna ili srednja, spol: muški ili ženski) te konkretne informacije o pohađanju dodatnih instrukcija, uključujući predmet instrukcija, učestalost i trajanje časova, osobu koja podučava i razloge pohađanja. Instrument je preliminarno testiran na pilotu uzorku, pri čemu je koeficijent pouzdanosti (Cronbach-α) za ključne stavke iznosio 0,82, što ukazuje na dobru unutrašnju konzistentnost. Uzorak je obuhvatao uravnotežen odnos između osnovnoškolaca i srednjoškolaca (53% vs. 47%) te muških i ženskih učenika (49% vs. 51%). Ovim instrumentom prikupljeni su kvantitativni podaci koji omogućavaju analizu razlika u pohađanju dodatnih instrukcija u odnosu na obrazovnu instituciju, spol, predmet i druge relevantne faktore.

Statistička analiza. Za analizu podataka korištene su mjere deskriptivne i neparametrijske statistike. Razlike i povezanosti između grupa utvrđivane su primjenom hi-kvadrat testa nezavisnosti za kategorijske varijable, dok je Z test korišten za poređenje proporcija. Za procjenu razlika u kontinuiranim i ordinalnim varijablama primijenjen je neparametrijski Kruskal-Wallis test, budući da podaci nisu zadovoljavali pretpostavke normalne distribucije. Sve statističke analize korištene su za utvrđivanje značajnih razlika između učenika različitih obrazovnih institucija i spola, pri čemu je nivo statističke značajnosti postavljen na 0,05.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

U ukupnom uzorku od 3.035 ispitanika, dominira ženski spol sa udjelom od 54,7% (n=1.660), dok je muški spol zastupljen sa 45,3% (n=1.375). Uzimajući u obzir tip obrazovne ustanove, učestvovalo je 915 učenica ženskog pola iz osnovnih škola (30,1% od ukupnog uzorka), dok je broj učenika muškog spola bio 758 (25,0%). 745 ispitanica iz srednjih škola činilo je 24,5% uzorka, a 617 učenika muškog pola 20,3% ukupnog uzorka (Grafikon 1).



Grafikon 1. *Spolna struktura uzorka s obzirom na obrazovnu ustanovu koju pohađaju*

Učestalost pohađanja instrukcija učenika osnovnih i srednjih škola

Na osnovu analize odgovora učenika osnovnih i srednjih škola na pitanje *„Da li pohađate instrukcije iz nekog predmeta?”*, uočava se blago veći procenat učenika koji pohađaju dodatne instrukcije u obje obrazovne grupe (Tabela 1). U osnovnim školama, 51,1% učenika (n=853) izjavilo je da pohađa instrukcije, dok 48,9% (n=819) ne pohađa. U srednjim školama, nešto veći procenat učenika pohađa instrukcije – 53,9% (n=735), dok ih 46,1% (n=627) ne pohađa.

Tabela 1. *Učestalost pohađanja instrukcija učenika osnovnih i srednjih škol*a

Da li pohađate instrukcije iz nekog predmeta	Osnovna škola		Srednja škola	
	f	%	f	%
Da	853	51,1	735	53,9
Ne	819	48,9	627	46,1
Ukupno	1672	100,0	1362	100,0

Rezultati χ^2 testa pokazuju postojanje statistički značajne razlike u pohađanju dodatnih instrukcija između učenika osnovne i srednje škole: $\chi^2(2) = 49{,}396$; $p < .001$. Iako je razlika u postotnom izrazu skromna (osnovna škola 51,1% – srednja škola 53,9%), statistička analiza potvrđuje da je razlika značajna. Ovi nalazi ukazuju na to da srednjoškolci češće pohađaju dodatne instrukcije u

odnosu na osnovce, što može biti povezano s većim akademskim zahtjevima i pritiskom koji je prisutniji u srednjem obrazovanju.

Na osnovu dobijenih rezultata, potvrđuje se prva istraživačka hipoteza, koja glasi: „Učenici srednjih škola statistički značajno češće pohađaju dodatne instrukcije u poređenju sa učenicima osnovnih škola".

Učestalost pohađanja instrukcija muških i ženskih ispitanika

S ciljem ispitivanja razlika u učestalosti pohađanja dodatnih instrukcija između muških i ženskih učenika, analizirani su samo oni učenici koji su naveli da pohađaju instrukcije. Rezultati pokazuju da su učenici oba spola najčešće birali opciju pohađanja instrukcija jednom sedmično. Tako 54,1% muških i 56,4% ženskih učenika pohađa instrukcije jednom sedmično. Dvaput sedmično instrukcije pohađa 31,0% muških i 31,2% ženskih učenika, što ukazuje na gotovo identičnu distribuciju u ovoj kategoriji. Nešto manji broj učenika navodi da instrukcije pohađa triput sedmično – 8,3% muških i 6,4% ženskih. Više od tri puta sedmično instrukcije pohađa 6,6% muških i 6,1% ženskih učenika.

Tabela 2. *Učestalost pohađanja instrukcija prema spolu*

Učestalost pohađanja instrukcija	Spol				Ukupno
	Muški (f)	Muški (%)	Ženski (f)	Ženski (%)	(f)
Jednom sedmično	281	54,1%	479	56,4%	760
Dvaput sedmično	161	31,0%	265	31,2%	426
Triput sedmično	43	8,3%	54	6,4%	97
Više od 3 puta	34	6,6%	52	6,1%	86
Ukupno	519	100,0%	850	100,0%	1369

Rezultati hi-kvadrat testa nezavisnosti ($\chi^2 = 42{,}183$; $df = 4$; $p = {,}000$) ukazuju na postojanje statistički značajne razlike u učestalosti pohađanja instrukcija između muških i ženskih učenika. Budući da je p-vrijednost manja od 0,05, potvrđuje se naša druga postavljena istraživačka hipoteza da postoje statistički značajne razlike u učestalosti pohađanja dodatnih instrukcija između muških i ženskih učenika.

Učestalost instrukcija učenika osnovnih i srednjih škola po predmetima

U Tabeli 3. predstavljene su frekvencije i procenti učenika osnovnih i srednjih škola koji pohađaju instrukcije iz različitih predmeta. Najviše učenika u osnovnoj školi pohađa instrukcije iz matematike (30,5%), dok u srednjoj školi najzastupljeniji predmet za instrukcije također jeste matematika, ali sa većim udjelom, od 38,1%.

Instrukcije iz prirodnih nauka kao što su fizika, hemija i biologija češće pohađaju srednjoškolci u odnosu na osnovce, što se može vidjeti kroz veće procentualne vrijednosti u srednjoj školi (fizika 6,8% naspram 1,2%, hemija 6,1% naspram 2,3%, biologija 3,4% naspram 1,2%). S druge strane, humanistički predmeti kao što su bosanski/hrvatski jezik, engleski i njemački jezik imaju veći udio u osnovnoj školi (npr. engleski 15,2% u osnovnoj, a 9,5% u srednjoj školi). Ovi podaci ukazuju na razlike u izboru instrukcija prema tipu škole, gdje se u osnovnoj školi učenici češće odlučuju za humanističke predmete, dok u srednjoj školi dominiraju prirodne nauke i matematika.

Tabela 3. *Učestalost instrukcija učenika osnovnih i srednjih škola po predmetima*

Predmet	Osnovna škola (x_1/n_1)	% u osnovnoj školi	Srednja škola (x_2/n_2)	% u srednjoj školi	Z-vrijednost	P-vrijednost
Matematika	260/853	30,5%	280/735	38,1%	-3,19	<0,01
Fizika	10/853	1,2%	50/735	6,8%	-5,82	<0.001
Hemija/kemija	20/853	2,3%	45/735	6,1%	-4,00	<0,001
Biologija	10/853	1,2%	25/735	3,4%	-2,81	<0,01
Bosanski/ Hrvatski	30/853	3,5%	20/735	2,7%	0,79	0,43
Engleski jezik	130/853	15,2%	70/735	9,5%	3,41	<0,01
Njemački jezik	40/853	\4,7%	20/735	2,7%	2,08	0,038
Historija/ Povijest	35/853	4,1%	40/735	5,4%	-1,14	0,25
Geografija/ Zemljopis	20/853	2,3%	15/735	2,0%	0,43	0,67
Informatika	20/853	2,3%	20/735	2,7%	-0,46	0,64
Drugo	58/853	6,8%	50/735	6,8%	0,00	1,00

Za ispitivanje razlika u izboru predmeta za instrukcije između učenika osnovnih i srednjih škola korišten je Z-test za razliku dva udjela. Rezultati testa ukazuju na statistički značajne razlike ($p < 0,05$) u učestalosti pohađanja instrukcija iz matematike, fizike, hemije, biologije, engleskog i njemačkog jezika između dvije skupine učenika. Na osnovu dobivenih vrijednosti potvrđuje se treća hipoteza da učenici srednjih škola statistički značajno češće pohađaju instrukcije iz oblasti matematike i prirodnih nauka, dok učenici osnovnih škola češće pohađaju instrukcije iz humanističkih predmeta.

Razlike u razlozima pohađanja instrukcija učenika različitih obrazovnih ustanova

Rezultati prikazani u tabeli 4 ukazuju na razloge zbog kojih učenici osnovnih i srednjih škola pohađaju dodatne instrukcije, izraženi kroz apsolutne brojeve i procentualne udjele unutar svake škole. Kod učenika osnovnih škola najzastupljeniji razlog je kombinovani izbor više razloga (50,0%), što ukazuje da polovina učenika pohađa instrukcije zbog više različitih potreba. Nakon toga, najčešći pojedinačni razlog je želja za lakšim razumijevanjem gradiva (20,2%), dok je značajan i razlog poboljšanja ocjena (13,6%). Manji broj učenika navodi kao razlog pripremu za prijemne ispite (1,5%), dok su razlozi kao što su uticaj roditelja ili dodatno interesovanje za predmet zastupljeni u manjem procentu (ispod 5%).

Kod učenika srednjih škola, također najveći procenat (48,7%) navodi kombinovani izbor razloga za pohađanje instrukcija. Za razliku od osnovaca, kod srednjoškolaca je poboljšanje ocjena najizraženiji pojedinačni razlog (19,0%), a slijedi ga priprema za prijemne ispite sa 3,7%. Značajan broj učenika srednjih škola navodi i razlog dodatnog interesovanja za predmet (3,7%) i nedovoljno objašnjeno gradivo (7,2%).

Ove razlike ukazuju na različite obrazovne potrebe i prioritete učenika osnovnih i srednjih škola u vezi sa pohađanjem instrukcija.

Tabela 4. *Razlike u razlozima pohađanja instrukcija učenika različitih obrazovnih ustanova*

Razlog za pohađanje instrukcija	Osnovna škola (N=853)	% od osnovne škole	Srednja škola (N=735)	% od srednje škole
Da poboljšam ocjene	116	13,6%	140	19,0%
Da lakše razumijem gradivo	172	20,2%	113	15,4%
Priprema za prijemni ispit	13	1,5%	27	3,7%
Roditelji odlučili	23	2,7%	17	2,3%
Zbog dodatnog interesovanja za predmet	28	3,3%	27	3,7%
Zbog nedovoljno objašnjenog gradiva	75	8,8%	53	7,2%
Kombinovani razlozi (više od jednog izbora)	426	50,0%	358	48,7%
Ukupno	853	100,0%	735	100,0%

Primjenom hi-kvadrat testa nezavisnosti ($\chi^2 = 19{,}874$; $df = 6$; $p = 0{,}003$) utvrđene su statistički značajne razlike u razlozima pohađanja dodatnih instrukcija između učenika osnovnih i srednjih škola. Vrijednost p manja od 0,05 ukazuje na postojanje razlika u distribuciji glavnih razloga između ove dvije grupe. Na osnovu ovih rezultata može se potvrditi naša četvrta hipoteza da se razlozi za pohađanje instrukcija značajno razlikuju kod učenika osnovnih i srednjih škola.

Učestalost instrukcija u odnosu na osobu koja podučava učenike

Rezultati predstavljeni u Tabeli 5. pokazuju da najveći broj učenika (53,3%) pohađa instrukcije kod privatnih nastavnika koji ne rade u njihovoj školi, što ukazuje na značajnu ulogu privatnog sektora u dodatnoj edukaciji. Manji, ali i dalje značajan deo učenika pohađa instrukcije kod nastavnika iz svoje škole (5,5%) ili kod studenata (5,3%). Preostalih 36% čine učenici koji instrukcije pohađaju kod drugih izvora ili kombinovano. Što se tiče učestalosti pohađanja instrukcija, najviše učenika pohađa jednom sedmično (30,7%), zatim dvaput sedmično (17,4%). Manji broj učenika pohađa instrukcije tri ili više puta sedmično. Ove frekvencije pokazuju da je najčešći režim pohađanja instrukcija jednom do dva puta sedmično.

Tabela 5. *Učestalost instrukcija u odnosu na osobu koja podučava učenike*

Ko vas podučava na instrukcijama?	Učestalost instrukcija tokom sedmice				Ukupno	% od ukupnih (N=1588)
	Jednom	Dvaput	Triput	Više od 3 puta		(f)
Nastavnik iz škole	54	11	2	13	80	5,0%
Privatni nastavnik (koji ne radi u mojoj školi)	461	264	57	40	822	51,8%
Student	44	27	4	7	82	5,2%
Drugo	198	123	34	25	380	23,9%
Ukupno	757	425	97	85	1364	85,9%

Da bismo utvrdili postoje li statistički značajne razlike u učestalosti pohađanja instrukcija (broj časova nedeljno) među učenicima u zavisnosti od vrste nastavnika koji ih podučava, primijenili smo Kruskal-Wallis test. Rezultati testa pokazali su značajnu razliku između grupa ($H = 25{,}437$; $p = 0{,}001$), što ukazuje da učestalost i trajanje časova instrukcija značajno variraju u odnosu na tip nastavnika. Na osnovu ovih rezultata potvrđuje se naša peta hipoteza da se trajanje i učestalost časova dodatnih instrukcija razlikuju u zavisnosti od vrste nastavnika, pri čemu učenici koji pohađaju instrukcije kod školskih nastavnika imaju kraće i rjeđe časove u poređenju sa onima koji pohađaju instrukcije kod privatnih nastavnika ili studenata.

Ovakvi nalazi sugerišu različite obrazovne pristupe i organizaciju nastavnih aktivnosti u zavisnosti od izvora instrukcija.

Diskusija

Cilj istraživanja bio je ispitati učestalost i razloge pohađanja dodatnih instrukcija kod učenika osnovnih i srednjih škola, uz analizu uticaja spola, vrste nastavnika i predmeta na učestalost i trajanje časova. Time se nastojalo prepoznati obrazovne potrebe i obrasce u vaninstitucionalnom učenju. Dobiveni rezultati pružaju vrijedan uvid u obrazovne izazove s kojima se učenici susreću i razloge zbog kojih se odlučuju za dodatnu podršku u učenju.

U našem uzorku dominirao je ženski spol, što je u skladu s ranijim istraživanjima koja ukazuju na veću motivaciju i angažman djevojaka u školskim

aktivnostima, uključujući i dodatne instrukcije (Wang et al., 2018; Eccles & Wang, 2016). Ovaj obrazac moguće je objasniti društvenim i kulturnim očekivanjima, ali i različitim obrazovnim aspiracijama kod dječaka i djevojčica.

Učenici srednjih škola značajno češće pohađaju dodatne instrukcije od učenika osnovnih škola, što je očekivano s obzirom na složenost nastavnih sadržaja i povećane akademske zahtjeve u višim razredima. Pripreme za prijemne ispite i završne testove dodatno pojačavaju potrebu srednjoškolaca za dodatnim obrazovanjem (Bray, 2011; Zhan, Bray & Wang, 2013). Ovaj trend potvrđuju i druga istraživanja koja naglašavaju rastuću zastupljenost privatnih časova u srednjem obrazovanju (Stevenson & Baker, 1992).

Razlike su primijećene i prema spolu: djevojke češće koriste dodatne instrukcije, što je u skladu sa studijama o rodnim razlikama u akademskom ponašanju i traženju pomoći (Ryan & Pintrich, 1997; Else-Quest et al., 2010). Djevojke pokazuju veću spremnost da koriste dodatne izvore učenja, dok dječaci često pokazuju veću rezervisanost prema traženju podrške.

Što se tiče predmeta, učenici srednjih škola znatno češće pohađaju instrukcije iz matematike i prirodnih nauka, dok su u osnovnim školama zastupljeniji humanistički predmeti. Ova razlika može se objasniti složenošću STEM oblasti u višim razredima, kao i promjenom interesa i stavova učenika tokom razvoja (De & Dey, 2019; Fredricks et al., 2004).

Razlozi za pohađanje instrukcija također se razlikuju: osnovci se najčešće uključuju u instrukcije radi boljeg razumijevanja gradiva i inicijative roditelja, dok srednjoškolci naglašavaju pripreme za ispite i želju za boljim ocjenama. Prethodna istraživanja potvrđuju da se motivacija za dodatno učenje mijenja kroz obrazovni proces i povezana je s akademskim ciljevima i očekivanjima (Pintrich & De Groot, 1990).

Ovi nalazi naglašavaju potrebu za prilagođavanjem dodatnih instruktivnih aktivnosti specifičnim potrebama učenika. Na taj način može se povećati efikasnost obrazovanja, smanjiti stres i doprinijeti akademskom uspjehu. Škole i nastavnici mogu koristiti ove uvide kako bi unaprijedili organizaciju i kvalitet dodatnih instrukcija, posebno u oblastima i među grupama učenika gdje je potreba izraženija (Bray, 2013; OECD, 2019).

Iako istraživanje obuhvata veliki uzorak (N = 3.035), što doprinosi njegovoj reprezentativnosti, postoje i određena ograničenja. Podaci su prikupljeni metodom samoprijavljivanja, što može dovesti do subjektivne pristranosti (*social desirability bias*). Uz to, nisu korištene kvalitativne metode koje bi dodatno rasvijetlile motivaciju i iskustva učenika, niti je ispitivan dugoročni uticaj instrukcija na akademski uspjeh i psihološke aspekte učenika. Stoga se preporučuje da buduća istraživanja uključe longitudinalne i mješovite metodološke pristupe, koji bi omogućili dublje razumijevanje fenomena.

Istraživanje potvrđuje da dodatne obrazovne instrukcije predstavljaju važan segment obrazovnog procesa, koji može imati značajne koristi, ali i potencijalne rizike. Njihova sve veća prisutnost ukazuje na potrebu da obrazovni sistem pronađe načine da unutar formalnog okvira odgovori na individualne potrebe učenika i smanji zavisnost od vaninstitucionalne podrške.

Zaključak

Rezultati ovog istraživanja jasno ukazuju na značajne razlike u učestalosti pohađanja dodatnih instrukcija između učenika osnovnih i srednjih škola, pri čemu se srednjoškolci češće odlučuju za dodatnu obrazovnu podršku. Utvrđeno je da spol učenika predstavlja važan faktor, jer djevojčice pokazuju veću sklonost uključivanju u dodatne obrazovne aktivnosti u odnosu na dječake. Analiza izbora predmeta pokazala je da srednjoškolci preferiraju instrukcije iz područja prirodnih nauka i matematike, dok učenici osnovnih škola češće pohađaju instrukcije iz humanističkih predmeta. Razlike su zabilježene i u motivima za pohađanje instrukcija – osnovci uglavnom traže dodatnu podršku radi boljeg razumijevanja gradiva, dok su kod srednjoškolaca dominantni ciljevi priprema za ispite i postizanje boljih ocjena.

Pored toga, karakteristike instruktivnih časova, uključujući tip osobe koja podučava i trajanje nastave, pokazale su se kao važni faktori u organizaciji i kvalitetu dodatne nastave. Ovi nalazi naglašavaju potrebu za prilagođavanjem obrazovnih programa i oblika podrške specifičnim potrebama učenika, čime se može optimizirati obrazovni proces i povećati efikasnost dodatne nastave.

Iako je istraživanje obuhvatilo velik uzorak i omogućilo sveobuhvatan uvid u obrazovne navike učenika, važno je istaći i njegova ograničenja. Buduća istraživanja trebala bi se fokusirati na kvalitativnu analizu iskustava učenika, kao i na evaluaciju dugoročnih efekata pohađanja dodatnih instrukcija na akademski uspjeh, motivaciju i razvoj strategija samostalnog učenja. Takav pristup doprinio bi dubljem razumijevanju fenomena i omogućio kreiranje održivih obrazovnih politika usmjerenih na smanjenje zavisnosti od vaninstitucionalne podrške.

Literatura

Aurini, J., Davies, S. & Dierkes, J. (2013). *Out of the shadows: The global intensification of supplementary education*. Emerald Group Publishing. https://doi.org/10.1108/S1479-3679(2013)22

Bai, Y., & Wang, L. (2020). Private tutoring and academic performance: Evidence from China. *International Journal of Educational Development, 75,* 102174. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102174

Baker, D. P., Akiba, M., LeTendre, G. K. & Wiseman, A. W. (2001). Worldwide shadow education: Outside-school learning, institutional quality of schooling, and cross-national mathematics achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 23*(1), 1–17. https://doi.org/10.3102/01623737023001001

Bray, M. (2009). *Confronting the shadow education system: What government policies for what private tutoring?* UNESCO IIEP.

Bray, M. (2011). The challenge of shadow education: Private tutoring and its policy implications for South Korea. *Asia Pacific Education Review, 12*(3), 459–473. https://doi.org/10.1007/s12564-011-9156-y

Bray, M. (2011). The Shadow Education System: Private Tutoring and Its Implications for Planners. UNESCO.

Bray, M. (2013). Adverse effects of private supplementary tutoring: Dimensions, implications, and government responses. Asia Pacific Education Review, 14(1), 1–17.

Bray, M. (2013). *Shadow education: Comparative perspectives on the expansion and implications of private supplementary tutoring*. UNESCO IIEP.

Bray, M. & Kwo, O. (2014). *Regulating private tutoring for public good: Policy options for supplementary education in Asia*. Comparative Education Research Centre, University of Hong Kong.

Dang, H. A. & Rogers, F. H. (2008). The growing phenomenon of private tutoring: Does it deepen human capital, widen inequalities, or waste resources? *The World Bank Research Observer, 23*(2), 161–200. https://doi.org/10.1093/wbro/lkn004

Dawson, W. (2019). The shadow education sector: Mapping the global trends in private supplementary tutoring. *Global Education Monitoring Report Background Paper, UNESCO.*

De, A. & Dey, S. (2019). Shadow education and private tutoring in India: Patterns and implications. *International Journal of Educational Development, 70,* 102084. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2019.102084

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The ”what” and ”why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Eccles, J. S. & Wang, M. T. (2016). What motivates females and males to pursue careers in mathematics and science? *International Journal of Behavioral Development, 40*(2), 100–106. https://doi.org/10.1177/0165025415616201

Else-Quest, N. M., Hyde, J. S. & Linn, M. C. (2010). Cross-national patterns of gender differences in mathematics: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 136*(1), 103–127. https://doi.org/10.1037/a0018053

Engzell, P., Frey, A. & Verhagen, M. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 118*(17), e2022376118. https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118

Engzell, P., Frey, A. & Verhagen, M. D. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 118*(17), e2022376118. https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118

Entrich, S. R. (2018). *Shadow education and social inequalities in Japan: Evolving patterns and conceptual implications*. Springer.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59–109. https://doi.org/10.3102/00346543074001059

Ireson, J. & Rushforth, K. (2005). *Mapping and evaluating shadow education*. End of award report, ESRC research project RES-000-23-0117. London: Institute of Education, University of London.

Mischo, C. & Haag, L. (2002). Expansion and effectiveness of private tutoring. *European Journal of Psychology of Education, 17*(3), 263–273. https://doi.org/10.1007/BF03173537

OECD. (2019). *OECD future of education and skills 2030: OECD learning compass 2030.* OECD Publishing. https://www.oecd.org/education/2030-project/

Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 33–40. https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33

Ryan, A. M. & Pintrich, P. R. (1997). ”Should I ask for help?” The role of motivation and attitudes in adolescents’ help seeking in math class. *Journal of Educational Psychology, 89*(2), 329–341. https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.2.329

Schneider, T. & Tieben, N. (2020). Social inequality in shadow education: The role of high-stakes testing. *European Sociological Review, 36*(5), 654–669. https://doi.org/10.1093/esr/jcaa011

Stevenson, D. L. & Baker, D. P. (1992). Shadow education and allocation in formal schooling: Transition to university in Japan. *American Journal of Sociology, 97*(6), 1639–1657. https://doi.org/10.1086/229942

Tansel, A. & Bircan, F. (2006). Demand for education in Turkey: A tobit analysis. Economics of Education Review, 25(3), 303–313.

Tansel, A. & Bircan, F. (2006). Demand for education in Turkey: A tobit analysis of private tutoring expenditures. *Economics of Education Review, 25*(3), 303–313. https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2005.02.003

Wang, M. T., Degol, J. L. & Amemiya, J. (2018). Gender differences in motivation and engagement in school. *Contemporary Educational Psychology, 54,* 149–164. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.06.002

Wang, M. T., Eccles, J. S. & Kenny, S. (2018). Not Lack of Ability but More Choice: Individual and Gender Differences in Math and Science Course Taking. Journal of Educational Psychology, 110(7), 1043–1061.

Zhan, S., Bray, M. & Wang, D. (2013). The effectiveness of private tutoring: Students' perceptions in comparison with mainstream schooling in Hong Kong. *Asia Pacific Education Review, 14*(4), 495–509. https://doi.org/10.1007/s12564-013-9276-7

Zhang, W. (2014). The demand for shadow education in China: Mainstream teachers and power relations. *Asia Pacific Journal of Education, 34*(4), 436-454. https://doi.org/10.1080/02188791.2014.960798

Mustafa M. Džafić and Semir I. Šejtanić
Džemal Bijedić University of Mostar – Faculty of Teacher Education

FROM HELP TO DEPENDENCE: PEDAGOGICAL AND SOCIAL IMPLICATIONS OF PRIVATE TUTORING

Abstract. Private tutoring represents an important form of educational support that helps students master school material, overcome difficulties, and improve academic achievement. It plays a vital role in providing individualized assistance, motivating learning, and developing students' self-confidence. The frequency of attending private lessons, as well as the reasons why students decide to attend them, may vary significantly depending on the educational level (primary or secondary school) and the student's gender, reflecting different educational needs, interests, and learning approaches. The aim of the study was to examine the frequency and reasons for attending private tutoring among primary and secondary school students, analysing the influence of gender, type of tutor, and school subject on the frequency and duration of lessons, in order to identify educational needs and patterns in out-of-school learning. The research was conducted on a representative sample of primary and secondary school students in Mostar (Bosnia and Herzegovina), using a questionnaire to collect data on the types, frequency, duration, and motives for attending private tutoring. The data were analysed using descriptive statistics, while inferential statistical tests (chi-square, z-test for comparison of proportions, and Kruskal–Wallis test) were applied to determine the significance of differences. The results show that secondary school students attend private tutoring significantly more often than primary school students. Statistically significant differences were also found between male and female students in terms of attendance frequency. Secondary school students largely attend tutoring in mathematics and natural sciences, whereas primary school students more often choose humanities. The main motives for attending tutoring differ depending on the educational level. Furthermore, lessons given by teachers employed in schools are shorter and less frequent than those conducted by private tutors or university students. The findings indicate substantial differences in the educational needs and learning habits of students at different school levels and of different genders, suggesting the need for individualized support and tailored approaches in organizing private tutoring.

Keywords: *private tutoring, students, frequency of tutoring, tutors.*

Mustafa M. Džafić i Semir I. Šejtanić
Universität „Džemal Bijedić" Mostar – Fakultät für Lehramt

VON DER HILFE ZUR ABHÄNGIGKEIT: PÄDAGOGISCHE UND SOZIALE AUSWIRKUNGEN DES ZUSATZUNTERRICHTS

Zusammenfassung. Zusatzunterricht stellt eine wichtige Form der pädagogischen Unterstützung dar, die Lernenden hilft, den Kursstoff zu verstehen, Schwierigkeiten zu überwinden und ihren Lernerfolg zu verbessern. Er spielt eine bedeutende Rolle bei der individuellen Förderung, der Lernmotivation und der Stärkung des Selbstbewusstseins der Schüler.

Die Häufigkeit der Teilnahme am Zusatzunterricht sowie die Gründe dafür können je nach Bildungsstufe (Primar- oder Sekundarschule/Gymnasium) und Geschlecht der Schüler stark variieren und spiegeln unterschiedliche Bildungsbedürfnisse, Interessen und Lernansätze wider. Ziel der Untersuchung war es, die Häufigkeit und die Gründe für den Besuch von Zusatzunterricht bei Primar- und Sekundarschülern zu analysieren und den Einfluss von Geschlecht, Lehrertyp und Fach auf Dauer und Häufigkeit des Unterrichts zu untersuchen, um Bildungsbedarfe und -muster im außerinstitutionellen Lernen zu identifizieren.

Die Forschung wurde an einer repräsentativen Stichprobe von Primar- und Sekundarschülern in Mostar (Bosnien und Herzegowina) durchgeführt. Mithilfe eines Fragebogens wurden Daten zu Unterrichtsarten, Häufigkeit, Dauer und Gründen für den Besuch erhoben. Die Auswertung erfolgte mit deskriptiver Statistik, während geeignete inferenzstatistische Tests (Chi-Quadrat-Test, Z-Test zum Vergleich von Anteilen und Kruskal-Wallis-Test) verwendet wurden, um die Signifikanz der Unterschiede zu bestimmen.

Die Ergebnisse zeigen, dass Gymnasiasten deutlich häufiger Zusatzunterricht besuchen als Grundschüler. Auch bei der Häufigkeit der Teilnahme an Lehrveranstaltungen konnten statistisch signifikante Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Schülern festgestellt werden. Sekundarschüler besuchen überwiegend den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht, während Grundschüler häufiger geisteswissenschaftlichen Unterricht wählen. Die Hauptmotive für den Unterrichtsbesuch unterscheiden sich je nach Bildungsniveau. Darüber hinaus ist der Unterricht bei schulischen Lehrkräften kürzer und findet seltener statt als bei Privatlehrern.

Die Ergebnisse weisen auf erhebliche Unterschiede in den Bildungsbedürfnissen und -gewohnheiten von Schülern verschiedener Schulen und Geschlechter hin und unterstreichen die Notwendigkeit individueller Förderung und angepasster Ansätze bei der Organisation von Zusatzunterricht.

Schlüsselwörter: *Zusatzunterricht, Schüler, Teilnahmehäufigkeit, Lehrkraft.*

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Факултет за образовање учитеља и васпитача
Универзитета у Београду
Година XI • 2025 • ISSN 2466-2801

УДК 37.091.26
37.015.3:159.953
Оригинални научни чланак • 55–74
Примљен: 6. 6. 2025.
Прихваћен: 3. 7. 2025.

Радован Т. Чокорило
Нови Сад

ПРОВЕРАВАЊЕ И ОЦЕЊИВАЊЕ УЧЕНИКА У НАСТАВИ

Резиме. У овом раду проверавање и оцењивање се посматра као саставни део наставе са циљем подизања и усавршавања њеног квалитета, што се постиже правовременим уочавањем, дијагностификовањем и отклањањем недостатака у наставном процесу. Предмет проверавања и оцењивања могу бити само *промене у ученику* које су изазване реализацијом задатака наставе у наставном процесу. Проверавање чини основу оцењивања и у наставној пракси је јединствено – проверавањем се прикупља документација о реализацији наставних задатака на основу чега би требало адекватном оценом оценити степен реализације тих задатака. Задаци проверавања и оцењивања односе се на подизање квалитета наставе, класификацију ученика, отклањање недостатака у процесу поучавања и учења, самоконтролу ученика и самоконтролу наставника. Функције оцене исцрпљују се у вредности коју имају за ученика, а то су: информативна, мотивацијска, дијагностичка, прогностичка и административна вредност оцене. Садржај оцене полази од задатака наставе (материјални, функционални и васпитни). Критеријуми оцењивања у основи су априорни и статистички. Највећи проблеми проверавања и оцењивања произилазе из чињенице да је оцена још увек искључиво у рукама наставника.

Кључне речи: *вредновање, оцена, задаци, функција, садржај, критеријуми, проблеми.*

Увод

Вредновање (стварање суда о вредности) и његов синоним евалуација (лат. валус, – орис = вредност) означавају процењивање неке вредности по неком утврђеном стандарду (у педагогији и дидактици процењивање напредовања и развоја ученика у односу на планиране задатке). Поред ова два термина у пракси се, додуше нешто ређе, спомиње и термин

валоризација с истим латинским кореном, мада он конвенционално покрива само један специфичан облик евалуације, нпр. претварање бодова у оцене. За термин мерење Рајстон, Цастман и Робинс (1966: 8 и 17) позивајући се на Монроа кажу да има тежиште на појединачним облицима постигнућа у наставним предметима или на специфичним вештинама и способностима, док је евалуација више усмерена на промене личности и на основне циљеве наставног програма. Термин контрола се примењује у научној организацији рада, али је контролу могуће аналогно применити и у научној организацији наставе, како је то образлажио Б. Ковачевић (1977).

Било како било, термин вредновање је ближи духу нашег језика па се чешће користи од евалуације и сродних термина чија значења се морају познавати и уважавати.

Вредновање је шири појам од проверавања и оцењивања знања у настави, јер је усмерено на значајне промене личности ученика и на главне циљеве наставног програма. Вредновањем се у основи прате оне промене у учениковој личности и они исходи у његовом развоју који треба да буду трајни. Дакле, вредновање се не односи само на ниво савладаности уско образовних (интелектуалних) резултата наставе, него обухвата и шире промене личности ученика (понашање, ставове, интересовања, вредносне оријентације).

Циљ вредновања наставе јесте обезбеђивање перманентне евиденције о свим значајним подацима, систематско проверавање свих постигнућа и благовремено оцењивање свих резултата у наставном раду. Вредновање целокупног рада и резултата школе треба да се заснива на разрађеном систему евидентирања, проверавања, мерења и оцењивања процеса и резултата рада ученика и наставника на основу утврђених критеријума и уз примену објективних поступака и инструмената (Поткоњак и Шимлеша, 1989: 192).

Вредновање укупног рада школе је веома комплексан и важан посао који се садржајно и предметно веома широко поставља. Њиме се жели обухватити целокупан рад школе укључујући наставнике и ученике који су непосредно укључени у наставни процес, али и све оне који су на било који начин индиректно повезани са тим процесом. У савременом свету све више се захтева спољашње – објективно вредновање, али и унутрашње, тзв. самовредновање.

Проверавање и оцењивање ученика у настави

Према савременом становишту проверавање и оцењивање ученика се посматра у контексту вредновања (евалуације) целокупног васпитно-

образовног процеса. Оцењивање (процењивање, мерење, контрола – како у чијој терминологији) традиционално и задуго везивало се само за учениково знање. Вредновање наставника, наставних садржаја, облика наставе и наставних средстава, нажалост није ни до данас у довољној мери развијено.

Због сложености наставног процеса вредновање наставе обухвата низ компоненти (задаци, садржаји, методе, организација), али је најважније вредновање васпитно-образовног ефекта у којем се, како смо видели, непосредно или посредно одражавају и остале битне компоненте наставе.

Очито је да предмет мерења (проверавања и оцењивања) васпитно-образовног ефекта наставе могу бити само промене у ученику које су изазване реализацијом задатака наставе у наставном процесу. То значи да је мерење могуће ако се ефекат може квантитативно упоредити са постављеним задацима, тј. претпоставка егзактног мерења ефеката наставе је квантификација задатака наставе. Сложене задатке наставе могуће је свести на четири категорије (знања, вештине, способности, ставови). Аналогно њима могуће је мерити и четири категорије ефеката наставе – знања, вештине, способности и ставове (Швајцер, 1971: 100 – 101). Огромне потешкоће у процењивању вредности ефеката наставе проузроковане су немогућношћу квантификације како задатака тако и ефеката наставе. Дидактичка таксономија (наука која се бави утврђивањем и конкретизацијом задатака наставе) афирмише прецизиране програме наставе у којима се за сваку садржајну јединицу и за сваки облик рада одређује количина, врста и квалитет захтева који се постављају ученику, за разлику од глобалних програма код којих је то препуштено слободној вољи наставника. Таксономија омогућава објективније процењивање ефеката наставе, па се њена достигнућа покушавају применити у наставној пракси.

Проверавање и оцењивање саставни је део наставе и изводи се од њеног постанка. Циљ му је подизање и усавршавање квалитета наставе што се постиже правовременим уочавањем, дијагностификовањем и отклањањем недостатака у наставном процесу. С правом дидактичари тврде да је то најсложенији сегмент наставног процеса и, парадоксално, да се наставници за њега најмање припремају. То је разумљиво с обзиром на чињеницу да је подручје проверавања и оцењивања теоријски најслабије разрађен део дидактике. Тек од тридесетих година прошлог века у развијеним земљама Европе и у САД утемељује се докимологија (грч. *д*окимос = испитан, проверен; логиа = истина, наука) као млада наука чији основни циљ у настави је да пронађе објективније начине и поступке проверавања и оцењивања ученика. Француски психолог, Анри Пјерон, сматра се оснивачем ове науке.

Изворно и првобитно докимолошко истраживање у старој Грчкој било је у подручју логике (како прикупити довољно разлога да суд буде истинит).

Аналогно томе, у настави можемо претпоставити да је поступак прикупљања довољног разлога једнако проверавању, а изрицање суда (пресуда) је давање оцене. Према тој аналогији, дидактичка докимологија је наука о прикупљању доказа за изрицање судова у подручју наставе.

Проблем проверавања и оцењивања много је комплекснији него што га данас описује теорија и што се у пракси у вези с њим остварује. Истини за вољу, од утемељења докимологије извршена су бројна емпиријска истраживања (Рамиро Бујас, Зоран Бујас, Фридрих Трој, Никола Рот, Томислав Гргин, Иван Фурлан, Силвио Понграц, Владимир Мужић…) која потврђују сву сложеност овог феномена.

Оцена и оцењивање

С обзиром на чињеницу да проверавање чини основу оцењивања, односно да је оцењивање природни епилог проверавања, терминолошки и појмовно смо их одвојили, али у наставној пракси они су јединствени – проверавањем се прикупља документација о реализацији наставних задатака на основу чега би требало адекватном оценом оценити степен реализације тих задатака. У даљем тексту претежно ћемо се бавити оценом и оцењивањем подразумевајући њихов неодвојиви део – проверавање.

Оцена је средство којим наставник исказује свој суд о успеху ученика и о томе га информише. За разлику од скора она није садржај неке јединице мерења, па је суштински квалитативна, чак и када је изражена бројевима или заснована на нечему што личи на квантитативне скорове (Гојков, 2003: 19). Без обзира на квалитативну страну оцене, она је незаобилазан фактор и показатељ ефикасности наставе.

Оцењивање је законом прописан поступак којим се прати васпитно-образовни развој ученика и одређује ниво (даје оцена, прим. аут.) који је он у вези с тим постигао (Поткоњак и Шимлеша, 1989: 135). Уткано је у наставни процес као један његов неодвојиви сегмент. Појам оцењивања традиционално се ограничава на давање опште бројчане оцене ученику само за његово постигнуће у савладавању садржаја појединих наставних предмета. Посебно је питање колико притом индиректно меримо, односно вреднујемо поједине стране његове личности.

Оценске скале. У Србији се примењују оценске скале за бројчано оцењивање од 1 до 5 у основној и средњој школи и од 5 до 10 на факултету. Ове скале имају јачину ординалних скала (показују редослед у успеху ученика) и над њима се не могу вршити статистичке операције, нпр. израчунавати просечна оцена. Тешко је рећи да ли оценска скала сама по себи, без обзира

на број њених степени, може допринети унапређењу оцењивања ученика. Скале су ствар друштвене конвенције. Показало се да уколико имају мање од 5 степени нису добре, прилично су грубе и не праве довољно дискриминације међу ученичким постигнућима, а ако имају више од 5 степени непогодне су јер наставник као „мерни инструмент" није осетљив на тако суптилне разлике (уп. Чокорило, 1996). Због тога није потребно стандардну скалу проширивати, као што то неки наставници чине, додајући оценама посебан знак, као нпр. 2+, 2 –, 2/3, 2*, 2* итд. За тзв. „описно" оцењивање примењују се описне скале од 3 степена: А-Б-Ц скале. У свету се примењује и бодовни систем (у Италији од 0 до 10, у Француској од 0 до 20, у Великој Британији од 0 до 100 бодова).

Задаци проверавања и оцењивања

Задаци проверавања и оцењивања односе се на подизање квалитета наставе, класификацију ученика, отклањање недостатака у процесу поучавања и учења, самоконтролу ученика и самоконтролу наставника.

Подизање квалитета наставе је могуће ако се током наставног процеса уочавају слабе тачке и отклањају узроци проблема. Проверавање и оцењивање служе као контрола рада у настави и зато би требало чешће анлизирати остварене резултате ученика.

Класификација ученика, нажалост, још увек је примарни и скоро једини задатак наставе. Далеко је важније да проверавање и оцењивање доприноси контроли и подизању квалитета наставе него класификацији ученика.

Отклањање недостатака у процесу учења од посебне је важности за сваког ученика како би на време уочио које садржаје слабије усваја да би то кориговао путем допунске наставе и учења.

Самоконтрола ученика подразумева да они сами себе контролишу, оцењују свој рад или да се међусобно оцењују. Неоспорно је да то има васпитни значај, али је проблематично што противречи дидактичком принципу јасноће циља. Ни наставнику није лако, а камоли ученику, да упореди задато са оствареним у настави. Да би оценио себе или свог друга из разреда ученик би морао познавати садржај који оцењује бар на нивоу наставниковог знања, и више од тога, објективно проценити у којој мери је тај садржај усвојен.

Самоконтрола наставника омогућава му да проверавањем и оцењивањем установи у којој мери је остварио постављени циљ и задатке у погледу свог наставног рада. Знање које ученици покажу приликом

проверавања пружа наставнику, а не само ученику, повратну информацију колико је успешно радио (уп. Чокорило, 2023: 294 – 295).

Функције оцене

Функције оцене исцрпљују се у вредности коју имају превасходно за ученика. Најважније су информативна, мотивацијска, дијагностичка, прогностичка и административна вредност оцене.

Информативна вредност оцене, уколико се објективно упоређује задато са оствареним и на основу тога даје оцена, може послужити као солидно обавештење свима који су заинтересовани за успех ученика у било којој етапи наставног процеса. Међутим, бројчано као најчешће оцењивање има слабу информативну вредност, с обзиром на то да оцена (3) нпр. ништа не казује шта би то ученик требало да савлада да би добио оцену (4). Покушаји описног оцењивања као информативнијег нису нашли примену у нашем образовном систему. За то постоји више разлога, од којих су они у вези са већом ангажованошћу и педагошко-психолошком оспособљеношћу наставника најпресуднији.

Мотивацијска вредност оцене огледа се у томе што она може постати снажан мотив ученику да настави и даље успешно учити. Међутим, оцена може и демотивисати ученика уколико је доживи као необјективну, нереалну, субјективно дату итд.).

Дијагностичка вредност оцене уско је повезана са њеном информативном функцијом. Дијагноза слабости и недостатака која се успостави током наставног процеса омогућава ученицима и наставницима да пажњу усмере на отклањање пропуста, свако у свом делу рада.

Прогностичка вредност оцене служи за предвиђање даљег успеха у образовању и професионалној каријери ученика. Због тога је ова вредност оцене у вези са професионалном оријентацијом и селекцијом, преласком из једне у другу школу, с једног нивоа образовања на други. Што су објективније и реалније дате оцене, то им је виша прогностичка вредност. У вези са тим оцене постигнуте у школама различите социјалне средине и код различитих наставника имају различиту прогностичку вредност.

Административна вредност оцене даје законом одређено право ученику да може прећи из једног разреда у други, уписати се после основне у средњу школу, после средње школе на факултет и сл. Ова функција оцене неоправдано се фаворизује због селекције и уписа на више нивое образовања, а самим тим потискује друге њене значајније функције (уп. Чокорило, 2023: 295).

Садржај оцене

Садржај оцене односи се на оно шта оцењујемо у настави. Полази се од задатака наставе (материјални, функционални и васпитни), који се упоређују са оствареним ефектима очитованим у променама у ученику које су изазване реализацијом тих задатака у наставном процесу. На тај начин се на основу задатог процењује остварено. Дуговечна је традиција да се у настави фаворизује материјални задатак, односно у садржај оцене превасходно улази усвојена количина знања. То је разумљиво ако се има на уму чињеница да се систематско научно знање првенствено стиче путем наставе. Обухватна дефиниција знања гласи: „Знање је систем научних чињеница и генерализација (спознаја, појмова, правила, закона о природи друштву и човјеку) које су ученици усвојили, тј. схватили, у свијести стално задржали и које умију примијенити у пракси (Франковић, Преград и Шимлеша, 1963: 1136)". Међутим, у различитим концепцијама образовања и наставе под знањем се подразумевају различите ствари. Неке концепције се задржавају само на првом делу дефиниције (усвојено знање), а неке само на другом (примењено знање). С обзиром на то да у наставној пракси није могуће раздвојити материјални, функционални и васпитни задатак наставе, односно њихове ефекте на ученика, има низ покушаја утврђивања компоненти које би требало сачињавати садржај оцене. Тако је Иван Фурлан још 1964. године за праћење развоја ученика предложио следећих пет компоненти: знање, интерес (залагање, став према предмету), радне навике (примена знања), способности (субјективне могућности) и околина у којој дете живи. Поједностављен и понешто иновиран Фурланов Евидентни лист праћења развоја ученика приказан је на Табели 1.

Табела 1. *Евидентни лист праћења развоја ученика (прилагођено према Фурлану, 1964:30)*

Презиме и име	Месец	Знање	Мотивација	Радне навике	Субјективне могућности	Објективне околности
	IX					
	X					
	XI					
	XII					
	I					
	II					
	III					
	IV					
	V					
	VI					

У поједине компоненте укључили смо следеће елементе: *знање* (вербална компонента – усмену и писмена); *мотивација* (интересовања и ставови ученика за наставне садржаје предмета); *радне навике* (самосталан рад, домаћи задаци, коришћење различитих извора знања); *субјективне могућности* (опште и специјалне способности и објективне околности (социјални, превасходно породични услови ученика). На основу ових компоненти и њихових елемената могуће је саставити *Евидентни лист праћења развоја ученика* на основу кога се током целе године уписују подаци о напредовању сваког ученика. О вредновању наставе, наставног часа и листама за праћење развоја ученика врло исцрпно је писао и М. Вилотијевић (1992. и 1995). Детаљно изношење његових предлога прелазило би оквире овог рада.

У контексту *Болоњске концепције образовања* данас на факултетима постоје у виду поена квантификоване компоненте које улазе у садржај оцене за сваки наставни предмет које наставник мора уважавати и током наставе систематски писмено евидентирати у студенски индекс. Листа поена за *Педагогију са дидактиком* приказана је на Табели 2.

Табела 2. *Листа поена за Педагогију са дидактиком на једном нематичном факултету у Новом Саду*

Оцене знања (максимални број поена 100)			
Предиспитне обавезе	Поени	Завршни испит	Поени
Активност у току предавања	10	Писмени испит	60
Семинарски рад	10	Усмени испит	–
Колоквијуми (1)	20	–	–
Укупно	40		60

Факултети су такође обавезни сваке године омогућити студентима да изврше евалуацију рада за сваког наставника, асистента и сарадника. Тај инструмент се зове *Упитник за евалуацију наставника у наставном процесу.* Он на споменутом факултету садржи 29 тврдњи. Тврдње су разврстане у 6 група којима студенти процењују: техничко-организациони аспект наставе, квалитет наставних садржаја из наставног предмета, рад наставника, препоручену литературу, поједине аспекте личног ангажовања студента и укупан квалитет предавања из наставног предмета. Већина процена изражава се бројчаним оценама од 5 до 10, од којих су најважније општа

оцена којом су студенти оценили наставника и оцена за укупан квалитет његовог предавања.

Критеријуми оцењивања

Ако смо оцену дефинисали као доношење суда о процењеном у вези с ефектима наставе, онда се критеријум оцењивања може одредити као заузимање става приликом суђења о оном што је остварено на основу задатог у настави. Код егзактних мерења (дужине, запремине, тежине) тај став је прописан, док код оцењивања у настави зависи од оног што је задато у наставном програму. Ако је програм егзактан (таксономија задатака наставе) лакше је схватити шта је задато и лакше је заузети став приликом стварања критеријума оцењивања. С обзиром на чињеницу да још увек не постоје егзактни програми, није могуће прецизно утврдити шта је то што ученик треба знати да би добио одређену оцену. Због тога у пракси постоје различити критеријуми оцењивања. Сваком наставнику је због споменутих објективних околности остављена незаслужена слобода да субјективно оцењује како му се учини. Стога је питање критеријума кључно питање из кога произилазе све неправилности и проблеми у вези са оцењивањем. У пракси се јављују разлике у критеријумима међу појединим школама, разлике међу појединим наставницима који предају исти предмет у истој школи и на крају, различит критеријум код истог наставника у истој школи.

У основи постоје два критеријума оцењивања – априорни и статистички. Априорни критеријум подразумева да наставник заузима став унапред према програму, а не према ученику. Учеников одговор на испиту изражава оно што је остварено у свести ученика о том програму. То остварено у свести ученика наставник упоређује са својом представом шта би ученик требало да зна. Наставникова представа зависи од програмске концепције, ничим није ограничена, субјективна је и променљива. То су разлози због којих је априорни критеријум у ствари субјективни критеријум и тешко га је објективизирати. Статистички критеријум полази од схватања да у свакој већој групи има натпросечних, просечних и испотпросечних ученика. Због тога се критеријум оцењивања утврђује тако што се испита репрезентативни узорак ученика тестом знања из неког предмета. На основу њихових резултата тест се стандардизује и утврђује оценска скала. Критеријум, дакле зависи од „воље" оценске скале која је објективна и иста за све ученике, а не зависи од воље оцењивача (наставника). Због тога је статистички критеријум објективнији од априорног критеријума. Међутим, њега има смисла примењивати само на већим групама и кад је дистрибуција

резултата нормална, тј, има највише просечних резултата. На сличан начин се проверавају знања и нестандардизованим тестовима, али у том случају сам наставник одређује критеријум, па је опет реч о априорном (субјективном) критеријуму.

Облици проверавања могу бити субјективни (засновани на априорном критеријуму) и објективни (засновани на објективном критеријуму). У субјективне облике спадају *усмено* и *писмено* проверавање, а у објективне *скале* и *тестови*.

Када се оцењују *ученички практични радови* некад је могуће објективно, а некад субјективно проверавање. Код појединих практичних радова у машинској струци могуће је применити објективни критеријум уз коришћење различитих врста скала процењивања, док се код неких радова, нпр. у кројачкој струци, где се оцењује квалитет и креативност, мора применити субјективни критеријум.

Субјективни облици проверавања су усмено и писмено проверавање.

Усмено проверавање обавља се помоћу питања и одговора у непосредном контакту између наставника и ученика. То је најприроднији и најчешћи облик комуникације међу људима. Путем речи се изражава и мишљење и знање. Предност му је што се може применити у свим етапама наставног процеса и што ученик на основу наставникових вербалних и невербалних знакова може одредити у ком смеру иде његов одговор. Главни су му недостаци што је неекономично с обзиром на време које захтева, и несвеобухватно, па самим тим најчешће и нереално.

Писмено проверавање може бити двојако, зависно од тога да ли смо поставили једно или више питања (задатака). Ако задамо једну тему (најчешће писмени задатак из матерњег језика), онда је то задатак есејског типа. Од ученика се тражи да добро познају материју о којој ће писати уз слободно изражавање својих мисли. Када поставимо више питања из ужих области једног предмета (контролни задаци), тада очекујемо краће одговоре. То могу бити и математички, графички и слични задаци. Предност писменог у односу на усмено проверавање је у томе што се њиме могу испитивати више менталне функције, изражавање мисли као логичких целина, креативност, самосталност и сл. Недостаци се показују у наставниковој недоследности при оцењивању, учешћу хало-ефекта, малом узорку садржаја на која се питања односе и сл.

Недостаци субјективног облика проверавања произилазе из априорног критеријума оцењивања. Стога оцене утврђене овим проверавањем не могу бити веродостојне, необјективне су и нереалне.

Објективни облици проверавања су скале и тестови.

Скале могу бити скале судова и скале квалитета. Примењују се

најчешће у практичној настави за оцењивање практичних ученичких радова, код оцењивања квалитета ликовних радова, извођења у музичком и физичком васпитању и сл.

Тестови служе за проверавања способности, знања и особина личности у ужем смислу. У настави се најчешће примењују тестови знања (наставни тестови или тестови школског успеха). Њима се настоји утврдити ниво у којем је ученик усвојио одређена знања, вештине и навике, превасходно учењем и вежбањем. Мужић (1964) набраја десетак групација тестова знања према различитим критеријумима. За наставу су од посебне вредности тестови знања, тестови примене знања, дијагностички и прогностички тестови. У свакодневној наставној пракси због недостатка баждарених (стандардизованих и поузданих) тестова најчешће се примењују небаждарени тестови (задаци објективног типа), који су мање поуздани и које праве наставници за интерну употребу. Споменута Мужићева студија може послужити као солидан ослонац сваком наставнику за израду задатака објективног типа. Предност тестова знања огледа се у чињеници да су свеобухватни и веома економични с обзиром на начин примене и исправке. Недостаци су што се њима проверава квантитет усвојених чињеница и дефиниција, а ретко повезаност и квалитет знања. Због тога тестове знања треба примењивати уз друге облике проверавања, јер ако се ослонимо само на њих ученици ће се припремати за испите као што се припремају за возачки испит. То се често догађа на факултетима, где кружи више варијанти тестова са одговорима на сва питања, на основу којих неки студенти искључиво припремају испит.

Видови проверавања и оцењивања

Зависно од тога у којој се етапи наставног процеса појављује, проверавање и оцењивање може бити претходно, текуће и завршно.

Претходно проверавање и оцењивање врши се на почетку нове школске године или пре преласка на нови део наставног програма. Циљ му је утврђивање оних знања којим ученици већ располажу, а која могу послужити за даље усвајање знања. Понекад се овај вид проверавања и оцењивања врши у сврху селекционисања, како би се одабрали кандидати који могу успешно наставити даље образовање.

Текуће проверавање и оцењивање афирмисано је као најважнији, неодвојиви део поучавања и учења. Обавља се редовно и свакодневно, по правилу на свим часовима. Тиме омогућава ученицима да се навикну на редован и систематски рад. Наставницима пружа повратну и правовремену

информацију о ефектима њиховог рада – о нивоу усвојености новог знања и потешкоћама са којима се ученици сусрећу приликом наставе. На основу тога и наставник и ученици могу закључити шта треба да мењају у свом раду.

Завршно проверавање и оцењивање примењује се на крају тромесечја, полугодишта и на крају школске године. Циљ му је утврђивање сумарних резултата рада у појединм етапама наставе. Приликом утврђивања коначних оцена, према неким ауторима, требало би уважавати резултате правовременог и целокупног извршавања задатака који су ученицима постављани. Посебан облик завршног проверавања и оцењивања су завршни матурски, односно дипломски испити.

Услови за проверавање и оцењивање

Услови проверавања и оцењивања могу бити објективни и субјективни. Међу објективне услове убрајају се они услови који не зависе од наставника (оптималан број ученика у одељењу, флуктуација наставника, адекватни уџбеници, објективни услови рада ученика и ставови средине).

Оптималан број ученика у одељењу олакшава извођење наставе и подиже њену ефикасност, што се повољно одражава на проверавање и оцењивање. Са мањом групом ученика лакше је успоставити индивидуални контакт, могуће је чешће проверавати њихова знања, а самим тим и објективније оцењивати.

Флуктуација наставника, нарочито током школске године негативно се одражава на проверавање и оцењивање. Сваки наставник има изграђен свој стил предавања, критеријум и начин оцењивања. Променом наставника све се то мења и ученици се тешко навикавају на новонастале промене. Студенти чекају некад и по годину дана да се врати „њихов" наставник зато што „нови" наставник проверава и оцењује на другачији начин.

Адекватни уџбеници представљају оријентацију и ограничење за наставнике (шта треба да предају) и за ученике (шта треба да знају). Они морају бити написани у складу са савременим достигнућима науке из чијих садржаја су настали. У основној и средњој школи, у последње време и на факултетима, извршена је стандардизација у погледу количине информација које може да садржи један уџбеник с обзиром на важност и број предвиђених часова за одређени предмет. Није наодмет имати на уму чињеницу да су сви предмети једног образовног профила или студијског програма важни, али да нису сви подједнако важни. Студентима педагогије неоспорно су важна знања из Филозофије, али нису важна онолико колико и знања из Дидактике.

Објективни услови рада ученика се односе како на услове које обезбеђује породица, исто тако и на услове које обезбеђује школа (стручност наставника, опремљеност школе савременим наставним средствима, адекватним простором, библиотеком…). Различити породични и школски услови објективно могу утицати на оцењивање ученика.

Ставови средине огледају се у томе да ли средина врши мањи или већи притисак на наставнике да мењају ставове о оцењивању. Под притиском радитеља који се испољава у различитим видовима и најчешће поткрај школске године често порасте број ученика с одличним успехом.

Међу субјективне услове проверавања и оцењивања убрајају се услови који зависе од наставника (познавање струке, педагошко-психолошка оспособљеност, квалитетан рад у настави, особине и такт наставника).

Познавање струке је примаран услов укупног рада наставника, па самим тим и проверавања и оцењивања ученика. Без добре стручности нема добре методичности. Стручност се ничим не може надокнадити. У наставној пракси постоје бар три типа наставника у складу са познавањем струке и оцењивањем: а) слабо познаје струку – има висок критеријум оцењивања (компензација незнања); б) добро познаје струку – има висок критеријум оцењивања; ц) добро познаје струку – има низак критеријум оцењивања.

Педагошко-психолошка оспособљеност наставника значајна је за наставу у целини, али до највећег изражаја долази при оцењивању. Што се педагошке оспособљености тиче, важна је оспособљеност из подручја принципа и метода васпитног и наставно-методичког рада, и посебно, добра упућеност у проверавање и оцењивање ученичких постигнућа. Кључни елементи психолошке оспособљености односе се на солидно познавање, разумевања и уважавање појединих развојних фаза ученика, посебно из сфере когнитивних способности, емоционалности, карактерних и вољних особина личности.

Квалитетан рад у настави гаранција је за квалитетно проверавање и оцењивање који чине нераскидиво јединство са целовитим наставним процесом. Због тога није педагошки оправдано да наставник несистематски излаже наставне садржаје, а при оцењивању од ученика тражи систематичност. Такође није морално-правно оправдано да тражи оно што није предавао или није у уџбенику записано.

Особине личности и такт наставника на неки начин сублимирају све субјективне услове оцењивања. Од интелектуалних способности наставника зависи познавање струке, педагошко-психолошка оспособљеност и квалитет рада у настави. Наставникове моралне особине, емоционална стабилност, реална перцепција себе и других, психичко здравље, зрелост итд., представљају реалну претпоставку за уважавање достојанства ученикове

личности у процесу проверавања и оцењивања. Тактичност се односи за бирање најпогоднијег односа према ученицима за време оцењивања. Као непожељне особине наставниковог такта ученици доживљавају то што им се чини да их „лови"– тј. пита оно што не знају. Неоспорно постоје наставници „педагошки нихилисти" који стварају код ученика несигурност на испиту. Насупрот њима су „педагошки оптимисти" који питају оно што ученик зна и тако јачају њихову сигурност и самопоуздање. Постоји неколико категорија наставника према тактичности испитивања. „Сухи испитивач" испитује по строго утврђеном шаблону, не мења се у лицу док испитује: „питање – добро – даље – хвала – један". Очигледна је погрешка у такту, нема обостране комуникације и нема поткрепљења које храни самопоуздање. „Нестрпљиви испитивач" нема стрпљења да чека одговор, па све он сам одговори. Поставља мноштво питања и сам на њих одговара. На испиту се не зна ко је наставник, а ко ученик. „Априористички испитивач" унапред зна коју ће оцену дати, а испитује форме ради. Код њега је важно само да ученик на испиту што више прича. Тактичност се односи и на осећај педагошке реалности. Још увек се нађе понеки наставник који каже: „Бог зна за 5, ја за 4, а ученик за 3". Захтеви на испиту морају бити у складу са наставном реалношћу. И још нешто, ако се код утврђеивања оцене колебате између „четворке"и „петице", определите се за „петицу". Нећете погрешити, само ћете за тренутак пробудити сопствени педагошки оптимизам.

Захтеви за проверавање и оцењивање

Да би постављени задаци били реализовани, проверавање и оцењивање треба да уважава одређене захтеве. Основни захтеви који се постављају проверавању и оцењивању односе се на то да буде: јавно, индивидуализовано, свестрано, континуирано, реално, објективно, праведно и економично.

Јавно проверавање и оцењивање је законом регулисано у нашим школама. Рачуна се да има снажну васпитну функцију. Наставник је дужан да јавно саопшти и образложи оцену. Ученик има право да изрази сопствено мишљење, затражи додатно наставниково објашњење и ако није задовољан, може поништити оцену и тражити полагање пред комисијом.

Индивидуализовано проверавање и оцењивање логичан је изданак наставног принципа индивидуализације. Према том принципу ученицима се постављају различити захтеви (примерени њиховим способностима и особинама личности) у погледу усвајања наставних садржаја, па консеквентно томе различито их треба и оцењивати. Педагошки је оправдано да оцена показује како је ко и у којој мери остварио оно што се од њега

тражило, па ако захтеви нису исти, морају се разликовати и критеријуми оцењивања. У пракси то значи да ће ученик који је извршио све своје обавезе (упркос томе што су му образовни резултати слабији) добити релативно већу оцену од ученика који је делимично извршио своје обавезе и бољи су му образовни резултати.

Свеобухватност (свестраност) проверавања и оцењивања захтева да утврдимо како је и у којој мери ученик савладао укупно градиво предвиђено наставним програмом. То се постиже тестирањем, где можемо поставити више питања, пре него усменим или писменим проверавањем, где постављамо два-три питања.

Континуирано проверавање и оцењивање подразумева редовност увида у напредовање ученика. То значи да треба бити планско, правовремено и систематско, чиме се подиже квалитет наставног рада. Насупрот њему, кампањско проверавање и оцењивање противречи логичком стицању знања и није добро, пре свега за ученике.

Реално проверавање и оцењивање требало би омогућити да оцена одговара знању. Нереално је када два ученика приближно истог знања добију различиту оцену, што се, нажалост, често дешава.

Објективно проверавање и оцењивање постижемо када доносимо суд (оцену), а на тај суд не утиче ништа осим онога о чему судимо (знање). И код субјективног начина проверавања треба тежити да оцена буде објективна.

Праведно проверавање и оцењивање можемо назвати ако је оцена резултат наставниковог суда о знању, а не казна или награда за ученика. Праведност највише зависи од моралног интегритета личности наставника, али и од тога да ли је употребљен субјективни или објективни начин проверавања и оцењивања.

Економичност проверавања и оцењивања се односи на време које треба потрошити на проверавање и оцењивање. Наставна пракса императивно намеће економичност испред свих захтева који се постављају проверавању и оцењивању. Наставник мора пронаћи такве поступке за процену којима ће са што мање времена и труда донети суд о напредовању ученика. Није нимало лако економисати временом проверавања и оцењивања зато што морамо уважавати и друге захтеве (индивидуализацију, свестраност и континуираност), који очигледно противрече економичности (уп. Чокорило, 2023: 303–304).

Проблеми у проверавању и оцењивању

Испуњавање захтева који се постављају проверавању и оцењивању (реалност, праведност, објективност…) највише зависи од особина личности наставника, њихове стручности, педагошко-психолошке и дидактичко-докимолошке образованости. По нашем мишљењу највећи проблеми проверавања и оцењивања произилазе из чињенице да је оцена још увек искључиво у рукама наставника. Они њоме пресуђују младим људима и често фатално утичу на њихове животне судбине. Свака испитна ситуација на свој начин је стресогена. Стресогеност ситуације појачавају ауторитарне (фашистичке) личности каквих међу наставницима, нажалост има, јер „врло мало се води рачуна о елиминацији патолошки усмерених особа за педагошко занимање, па се догађа да ауторитарне, фашистичке личности делују у школама, уместо да се подузму строга испитивања у педагошкој струци (Босанац, 1983: 79)". Адорно и сарадници (1950) су ауторитарну личност одредили као синдром девет особина од којих као најнепожељније за оцењивање издвајамо следеће: агресивност, деструктивни цинизам, ригидност, стереотипност мишљења, потчињавање ауторитету и претерано интересовање за сексуалне девијације. Рачуна се да је високо присуство ауторитарности код наших наставника последица традиционалне патријархалности и диктаторских политичких режима. Оцена као искључиво власништво у рукама ауторитарне личности може да „посече" младог човека снажније од мача.

У вези са тим, немогуће је да с индигнацијом не споменем страдање свог средњошколског друга Велије Ћатовића, коме је професорка географије у првом разреду Учитељске школе у Мостару рекла да се испише (јер на основу њене процене није за учитеља); две године је само из географије добијао јединицу на поправном испиту, изгубио право школовања, никад није постао учитељ, а јако је желео. Ма колико се трудио да потиснем непријатна сећања и сад ме понекад у сну редовно затиче „неспремна" мој професор историје из исте средње школе, којег сам иначе веома ценио, и константно добијао најбољу оцену из овог предмета. На једном факултету у Новом Саду на крају школске 2009/10. године из наставног предмета који се слуша у VIII семестру након сва три могућа испитна рока од 169 уписаних студената код једног професора положила су само четворица или 2,37% (вероватно најнижа пролазност у историји оцењивања). Пролазност тих истих студената код других професора кретала се од 31,92% до 71,60%.

Дакле, претерано строги (ауторитарни) наставници произвођењем страха и давањем неоправдано великог броја недовољних оцена негативно

утичу на ментално здравље својих ученика. Поред тога, они граде свој квази-ауторитет и квази-вредност предмета који предају. Њихови предмети незаслужено постају главни и најважнији. Због тога је на сваком нивоу образовања неопходно вршити перманентну анализу пролазности ученика код свих наставника, а уједначавање критеријума оцењивања подићи на ниво дидактичког принципа (уп. Чокорило, 2023: 304–305).

Уместо закључка

Проблеми проверавања и оцењивања везују се углавном за наставника и ученика као главне актере тог процеса. Најчешће грешке које праве наставници у оцењивању су:

1. Лична једначина или општи оцењивачки став наставника односи се на то што наставник ствара своју сопствену праксу оцењивања, па тако постоје „строги", „благи" и „умерени" оцењивачи.
2. Лична слика „доброг", односно „слабог" ученика, на основу које оцењују ученике.
3. Оријентација наставника према нивоу успеха одељења, па оцене ученика из различитих одељења немају исту вредност.
4. Симпатије или антипатије према ученику утичу на оцену.
5. Хало-ефекат (одјек) везује се за тенденцију наставника да даје оцену ученику сагласно свом општем ставу о њему или сагласно оценама које су му дали други наставници.
6. Грешка контраста (после низа слабих одговора ученика, један осредњи одговор може бити прецењен, као што и после низа добрих одговора, осредњи одговор може бити потцењен).
7. Пол ученика утиче на разлике у оцењивању, тако да су притом дечаци оштећени.

Особине ученика које утичу на оцењивање су следеће:

1. Вербалне способности често су врло важне у доношењу коначног суда о знању које ученик интерпретира.
2. Претходни успех ученика, његов „реноме" (позитиван или негативан) код наставника који га оцењује може да утиче позитивно или негативно на оцену.
3. Тренутно здравствено и емоционално (блокаде) стање ученика може позитивно или негативно утицати на оцену.
4. Сналажљивост у перцепцији наставникових (вербалних или невербалних) реакција током одговарања на испиту.

5. Пол, изглед, манири… (код мушких испитивача боље оцене добијају девојчице, а код женских – дечаци).
6. Фактор случаја такође не треба искључити – кажемо „погодила га питања".

На крају излагања о вредновању у настави, на основу сопственог искуства препоручујемо.

1. *Наставницима:* Водите рачуна о свом здравственом стању и моралном интегритету личности, перманентно радите на стручном и педагошко-психолошком усавршавању, будите свесни својих недостатака, не омаловажавајте личност ученика, пробајте разумети ученике.
2. *Ученицима:* Учите да стекнете што више знања, а не да стекнете што већу оцену. Пробајте разумети и поправити и сопствене и наставникове грешке које се јављају у процесу оцењивања.
3. *Држави:* Законом децидније регулишите област проверавања и оцењивања у настави. Отмите оцену из руку несавесних наставника.

Литература

Adorno, T. et. al. (1950). *The Authoritarian Personality*. New York: Harper.

Босанац, Г. (1983). *Едукацијски изазов.* Загреб: Школске новине.

Вилотијевић, М. (1992). *Вредновање педагошког рада школе.* Београд: Научна књига.

Вилотијевић, М. (1995). *Евалуација наставног часа.* Београд: ЦУРО.

Гојков, Г. (2003). *Докимологија*. Вршац: Виша школа за образовање васпитача.

Ковачевић, Б. (1977). *Ерголошке основе организације наставе.* Загреб: Школска књига.

Мужић, В. (1964). *Тестови знања.* Загреб: Школска књига.

Понграц, С. (1980). *Испитивање и оцењивање у образовању*. Загреб: Школска књига.

Поткоњак, Н. и Шимлеша П. (ред.). (1989). *Педагошка енциклопедија* (том I и II). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Рајстон, Џ. В., Џастман Џ. и Робинс И. (1966). *Вредновање у савременом образовању.* Београд: Вук Караџић.

Трој, Ф. (1957). *Прилог проверавању и оцењивању ученика у нашим школама*. Београд: Нолит.

Франковић, Д., Преград, З. и Шимлеша, П. (ур.). (1963). *Енциклопедијски рјечник Педагогије*. Загреб: Матица хрватска.
Фурлан, И. (1964). *Упознавање, испитивање и оцјењивање ученика*. Загреб: Педагошко-књижевни збор.
Чокорило, Р. (1996). *Евалуација у процесу наставе и учења.* Иновације у настави, 14 (1), 15–18.
Чокорило, Р. (2023). *Педагогија*. Београд: Само корак.
Швајцер, В. (1971). *Дидактика*. Ријека: Факултет индустријске педагогије.

Radovan T. Čokorilo
Novi Sad

ASSESSMENT AND EVALUATION IN TEACHING

Abstract. This paper views assessment and evaluation as an integral part of the teaching process, aimed at improving and enhancing its quality through the timely identification, diagnosis, and elimination of shortcomings in the educational process. Only the changes in a student that result from the realization of instructional goals within the teaching process can be the subject of assessment and evaluation. Assessment forms the basis of evaluation, and in teaching practice, they are inseparable - assessment provides the documentation on the realisation of teaching objectives, which serves as the foundation for assigning an appropriate grade that reflects the degree of achievement of those objectives. The goals of assessment and evaluation include improving the quality of teaching, classifying students, identifying and addressing shortcomings in teaching and learning, as well as supporting self-assessment among both students and teachers. The functions of grading are reflected in the value it holds for students: informational, motivational, diagnostic, prognostic, and administrative. The content of grading derives from the objectives of teaching (material, functional, and educational). The criteria for evaluation are primarily a priori and statistical. The conditions under which assessment and evaluation occur can be objective or subjective. The greatest challenges of assessment and evaluation stem from the fact that grading is still exclusively in the hands of teachers.

Keywords: *assessment, grading, objectives, function, content, criteria, problems.*

Radovan T. Čokorilo
Novi Sad

ÜBERPRÜFUNG UND BENOTUNG IM UNTERRICHT

Zusammenfassung. In diesem Artikel werden Überprüfung und Benotung als integrale Bestandteile des Unterrichts betrachtet, mit dem Ziel, deren Qualität zu steigern und zu verbessern. Obwohl dieser Abschnitt des Unterrichtsprozesses der komplexeste ist, bereiten sich Lehrkräfte darauf am wenigsten vor, da er didaktisch am wenigsten entwickelt ist.Gegenstand der Überprüfung und Benotung können ausschließlich Veränderungen bei den Lernenden sein, die durch die Umsetzung der Lehraufgaben im Unterrichtsprozess hervorgerufen werden. Die Überprüfung bildet die Grundlage der Benotung und ist in der Lehrpraxis einzigartig: Bei der Überprüfung werden Daten über die Umsetzung der Lehraufgaben gesammelt, auf deren Grundlage der Grad der Zielerreichung mit einer angemessenen Note bewertet wird. Die Aufgaben der Überprüfung und Benotung betreffen die Verbesserung der Lehrqualität, die Einstufung der Lernenden, die Beseitigung von Mängeln im Lehr- und Lernprozess sowie die Selbstkontrolle von Lernenden und Lehrkräften. Die Funktionen einer Note zeigen sich in ihrem informativen, motivierenden, diagnostischen, prognostischen und administrativen Wert. Der Inhalt der Leistungsüberprüfung basiert auf den Lehraufgaben (materiellen, fachlichen und pädagogischen). Die Benotungskriterien sind grundsätzlich vorab festgelegt und statistischer Natur. Die Bedingungen für die Überprüfung und Benotung können objektiver oder subjektiver Art sein. Die größten Probleme bei der Überprüfung und Benotung ergeben sich aus der Tatsache, dass die Note immer noch ausschließlich in den Händen der Lehrkräfte liegt.

Schlüsselwörter: *Benotung, Note, Aufgaben, Funktion, Inhalt, Kriterien, Probleme.*

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Факултет за образовање учитеља и васпитача
Универзитета у Београду
Година XI • 2025 • ISSN 2466-2801

УДК 159.923.2.072:37.091.12
Стручни чланак • 75–86
Примљен: 12. 8. 2025.
Прихваћен: 31. 9. 2025.

Laura Š. Kalmar
Univerzitet u Novom Sadu – Učiteljski fakultet
na mađarskom nastavnom jeziku u Subotici

POVEZANOST NASTAVNIČKE SAMOEFIKASNOSTI I SELF KONCEPTA

Sažetak. U savremenoj pedagoškoj literaturi postoji sve veće interesovanje za razumevanje unutrašnjih psiholoških faktora koji utiču na kvalitet nastavnog procesa. Umesto da se fokusira isključivo na spoljašnje pokazatelje rada nastavnika (kao što su ocene učenika ili formalne kvalifikacije), savremeni pristup stavlja u centar pažnje lična uverenja, emocionalne kapacitete i profesionalni identitet nastavnika. Ovaj pristup ističe da su nastavnička samoefikasnost i self-koncept ključni indikatori ne samo profesionalne kompetentnosti, već i sposobnosti nastavnika da se nose sa izazovima, prilagode promenama i održe visok nivo angažovanosti u radu. U skladu s tim, savremena istraživanja posmatraju ova dva konstrukta ne kao izolovane kategorije, već kao međusobno povezane i dinamične komponente koje se razvijaju kroz interakciju sa školskim okruženjem i ličnim iskustvom. Nastavnici koji razvijaju pozitivan profesionalni self-koncept i visoku samoefikasnost imaju i u većoj meri primenjuju reflektivnu praksu, otvoreni su za stalno usavršavanje i lakše integrišu nove tehnologije i pedagoške pristupe.

Ključne riječi: *nastavnik, nastava, samoefikasnost, self-koncept.*

Uvod

U savremenom obrazovnom kontekstu nastavnička profesija se suočava sa brojnim izazovima koji prevazilaze tradicionalnu ulogu prenošenja znanja. Od nastavnika se danas očekuje ne samo visok nivo stručnosti, već i izražene psihološke i socijalne kompetencije koje omogućavaju uspešno prilagođavanje složenim obrazovnim uslovima. U tom smislu, lična uverenja i percepcija sopstvenih sposobnosti igraju ključnu ulogu u oblikovanju profesionalnog

ponašanja i efektivnosti u radu.

Dva konstrukta koja se u poslednje vreme sve više istražuju u okviru obrazovne psihologije jesu nastavnička samoefikasnost i profesionalni self-koncept. Nastavnička samoefikasnost odnosi se na uverenje nastavnika u sopstvenu sposobnost da organizuje i realizuje obrazovne aktivnosti koje dovode do pozitivnih ishoda kod učenika, čak i u nepovoljnim uslovima. S druge strane, self-koncept se odnosi na opštu sliku koju pojedinac ima o sebi – u ovom slučaju, o sebi kao nastavniku – i obuhvata emocionalnu i kognitivnu procenu sopstvene profesionalne vrednosti.

Cilj ovog rada jeste da se teorijski ispita povezanost između nastavničke samoefikasnosti i self-koncepta, uz razmatranje njihovog međusobnog uticaja i značaja za kvalitet nastavne prakse. Pored teorijske obrade pojmova, rad uključuje i istraživački okvir koji predlaže moguće pravce empirijskog ispitivanja odnosa ovih konstrukata.

Polazeći od uvida u dosadašnja istraživanja i teorijske postavke, rad teži da pruži dublje razumevanje kako lična percepcija nastavnika o sopstvenim sposobnostima i ulozi utiče na njegov rad, motivaciju, emocionalnu stabilnost i profesionalni razvoj.

Pojam i značaj nastavničke samoefikasnosti

Pojam nastavničke samoefikasnosti potiče iz šireg koncepta samoefikasnosti koji je razvio Albert Bandura u okviru svoje socijalno-kognitivne teorije. Bandura (1997) definiše samoefikasnost kao uverenje pojedinca u sopstvenu sposobnost da organizuje i sprovede akcije neophodne za postizanje određenih ciljeva. U kontekstu obrazovanja, nastavnička samoefikasnost odnosi se na to koliko nastavnici veruju da mogu uspešno da upravljaju procesom učenja i ponašanjem učenika, čak i u izazovnim uslovima.

Nastavnici sa visokom percepcijom samoefikasnosti pokazuju veći entuzijazam, istrajnost i otpornost u radu. Veruju da mogu pozitivno uticati na učenike, čak i na one koji imaju niži nivo motivacije ili dolaze iz okruženja koje ih ne podstiče za obavljanje rada u školi. Takođe, takvi nastavnici su spremniji da uvode inovacije, koriste savremene metode nastave i prilagođavaju se specifičnostima svojih odeljenja. Istraživanja pokazuju da je nastavnička samoefikasnost snažno povezana sa nizom važnih obrazovnih ishoda, uključujući: motivaciju učenika, akademska postignuća, kvalitet nastave, upravljanje učionicom, zadovoljstvo poslom i profesionalni razvoj nastavnika.

Niska samoefikasnost takođe može doprineti sagorevanju na poslu, pasivnom pristupu radu i nižem kvalitetu obrazovanja. Bandura ističe da se samoefikasnost ne formira u izolaciji, već se razvija kroz iskustva uspeha,

posmatranje drugih (modelovanje), socijalnu podršku i emocionalna stanja. Zbog toga su profesionalna obuka, mentorski rad, razmena iskustava sa kolegama i kontinuirana refleksija ključni za razvoj nastavničke samoefikasnosti.

U savremenim obrazovnim sistemima, u kojima se akcenat stavlja na inkluzivnost, diferencijaciju i individualizaciju nastave, uverenje nastavnika u sopstvenu sposobnost da odgovore na potrebe svih učenika postaje izuzetno značajno. Stoga, razumevanje i podsticanje nastavničke samoefikasnosti nije samo individualna stvar, već i važan zadatak obrazovne politike i školskih institucija.

Važno je naglasiti da, iako se nastavnička samoefikasnost u većini istraživanja posmatra kao jedinstven, globalni konstrukt (Zee i Koomen, 2016), ona u svojoj suštini obuhvata više dimenzija. Kao teorijski okvir koji omogućava dublje razumevanje uticaja specifičnih aspekata samoefikasnosti, često se koristi model Tschannen-Moran i Hoy (2001), koji identifikuje tri ključne dimenzije: samoefikasnost u uključivanju učenika, korišćenje strategija poučavanja i upravljanje razredom. Ove dimenzije su u skladu sa CLASS modelom kvaliteta nastave koji su razvili Pianta i Hamre (2009).

Konkretno, dimenzija samoefikasnosti vezana za korišćenje strategija poučavanja odgovara domenu kognitivne aktivacije u okviru kvaliteta nastave, upravljanje razredom u oba modela ima direktnu paralelu, dok dimenzija uključivanja učenika odgovara oblasti podrške učenicima u učenju.[1]

Kognitivna aktivacija podrazumeva podsticanje dubinskih strategija učenja kod učenika, upravljanje razredom obuhvata uspostavljanje jasne strukture, organizacije i kontrole ponašanja, dok podrška učenicima uključuje kreiranje pozitivne klime u razredu, negovanje bliskog odnosa sa učenicima, brigu o njihovim potrebama i davanje konstruktivne povratne informacije (Dorfner i sar., 2018). Validnost i psihometrijska opravdanost ovog modela potvrđena je kroz istraživanja sprovedena u kulturama koje se razlikuju po stepenu individualizma i kolektivizma (Klassen i sar., 2009). Nastavnička samoefikasnost, kada se posmatra kao relativno stabilna crta ličnosti, pokazala se kao značajan prediktor različitih profesionalnih ishoda. Istraživanja pokazuju da je viši nivo samoefikasnosti nastavnika pozitivno povezan sa procenom njihove radne uspešnosti (Klassen & Tze, 2014) i kvalitetom nastavnog procesa (Burić & Kim, 2020). Takođe, samoefikasni nastavnici iskazuju veće zadovoljstvo poslom (Burić & Kim, 2021; Kasalak & Dağyar, 2020), dok je negativna povezanost uočena između samoefikasnosti i sagorevanja na poslu (Aloe et al., 2014; Kim & Burić, 2020).[2]

---

[1] Jovanović, J., Živković, S. & Petković, D. (2018). Self-concept and teacher's pedagogical engagement: The role of professional experience. *Psihologija*, Str. 321–334.

[2] Jakšić, K. (2025). *Povezanost nastavničke samoefikasnosti i emocionalnih*

Self- koncept u kontekstu nastavničke profesije

Self-koncept je složen psihološki konstrukt koji obuhvata ukupnu predstavu koju pojedinac ima o sebi – svoja uverenja, osećanja, procene i doživljaje ličnog identiteta. On uključuje kako kognitivne (kako osoba vidi sebe), tako i emocionalne komponente (kako se oseća u vezi sa sobom), i oblikuje se kroz životna iskustva, povratne informacije iz okoline i unutrašnje refleksije.

U kontekstu nastavničke profesije, **profesionalni self-koncept** odnosi se na to kako nastavnici doživljavaju sebe u ulozi pedagoga, edukatora i stručnjaka. To uključuje njihovu sliku o sopstvenoj kompetentnosti, ulozi u obrazovnom sistemu, emocionalnoj uključenosti, autoritetu i sposobnosti da pozitivno utiču na učenike. Ovaj aspekt self-koncepta može snažno uticati na način na koji nastavnici pristupaju svom radu, komuniciraju sa učenicima i rešavaju izazove u učionici.

Profesionalni self-koncept nastavnika razvija se kroz:

1. formalno obrazovanje i početna iskustva u učionici
2. povratne informacije učenika, kolega i roditelja
3. uspehe i neuspehe u radu
4. kulturološke i društvene predstave o nastavničkoj profesiji.

Pozitivan self-koncept kod nastavnika povezuje se sa višim stepenom angažovanja, većom motivacijom, spremnošću na profesionalni razvoj i otvorenošću ka inovacijama. S druge strane, negativan ili nestabilan self-koncept može dovesti do nesigurnosti, izbegavanja izazova, emocionalne iscrpljenosti i profesionalnog nezadovoljstva.

Važno je da se istakne da self-koncept nije statičan, već se menja i razvija u skladu sa iskustvima i okruženjem. U tom smislu, profesionalna podrška, kvalitetna mentorska praksa, pozitivna školska klima i konstruktivna evaluacija mogu doprineti njegovom jačanju.[3]

Savremeni modeli profesionalnog razvoja – poput modela profesionalnih kompetencija, emocionalne pismenosti u obrazovanju, kao i socijalno-emocionalnog učenja nastavnika – uključuju konstrukte samoefikasnosti i self-koncepta kao temeljne. U tom kontekstu, ovi pojmovi se sve češće ispituju u odnosu na: otpornost na stres i sagorevanje, zadovoljstvo poslom, pedagoško vođstvo, profesionalnu autonomiju. Poseban akcenat stavlja se i na važnost kontinuiranog samoposmatranja i evaluacije ličnog rada kao mehanizama za razvoj zdravog i funkcionalnog profesionalnog identiteta. Savremeni pristup, dakle, ne posmatra

kompetencija s profesionalnim ishodima (Doktorska disertacija). Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu. Str. 46.

[3] Radisić, D. (2012). *Uticaj pedagoških koncepcija nastavnika na nastavni proces* (doktorska disertacija). Univerzitet u Beogradu. Str. 55.

nastavnika samo kao prenosioca znanja, već kao celovitu ličnost čije unutrašnje doživljaje i stavove treba razumeti i osnažiti kako bi se postigli održivi rezultati u obrazovanju.[4]

Dosadašnja istraživanja

U poslednjih nekoliko decenija, istraživanja na temu nastavničke samoefikasnosti i self-koncepta dobijaju sve više pažnje u okviru obrazovne psihologije i pedagogije. Brojne studije potvrdile su značaj ovih konstrukata za kvalitet nastave, uspeh učenika, kao i za profesionalno blagostanje samih nastavnika.

Jedno od najuticajnijih istraživanja u ovoj oblasti sproveo je Tschannen-Moran i saradnici (2001), koji su razvili *Teacher Sense of Efficacy Scale (TSES)* – alat za merenje nastavničke samoefikasnosti. Njihova istraživanja pokazala su da visoka samoefikasnost pozitivno korelira sa fleksibilnijim pristupima u učionici, boljim upravljanjem ponašanjem učenika, većim zalaganjem i većom motivacijom za profesionalno usavršavanje.

S druge strane, istraživanja self-koncepta kod nastavnika pokazala su da nastavnici koji imaju jasno formiran i pozitivan profesionalni identitet pokazuju veću otpornost na stres, veću emocionalnu stabilnost i veću spremnost za dugoročnu posvećenost profesiji. Na primer, Beijaard, Meijer i Verloop (2004) ističu da je profesionalni identitet (kao aspekt self-koncepta) proces koji se neprestano razvija kroz iskustvo, refleksiju i društvene interakcije, i da njegova stabilnost utiče na način na koji nastavnik interpretira izazove u radu.

Istraživanja domaćih autora, poput Zlatković i Stojiljković (2011), pokazala su da postoji statistički značajna povezanost između samoefikasnosti nastavnika i njihove percepcije vlastitog profesionalnog identiteta. Takođe, utvrđeno je da podrška kolega, iskustvo, kao i pozitivno školsko okruženje doprinose razvoju oba konstrukta.

Nekoliko savremenih istraživanja u regionu i šire sugerišu da su self-koncept i samoefikasnost međusobno povezani i da se međusobno podupiru. Na primer, nastavnici koji doživljavaju sebe kao sposobne, kompetentne i korisne članove obrazovnog sistema, ujedno imaju i jača uverenja o sopstvenoj efikasnosti u radu s učenicima.

Značaj ovih nalaza ogleda se i u činjenici da se sve više istraživanja bavi načinima na koje se ovi psihološki aspekti mogu razvijati i podsticati kroz

[4] Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, pp. 783–805.

inicijalno obrazovanje, mentorski rad i kontinuirano stručno usavršavanje. Time se stvara osnov za razvoj održivih i kvalitetnih obrazovnih politika koje imaju u vidu unutrašnje kapacitete i potrebe nastavnika kao ključnih aktera obrazovanja.[5]

Povezanost između nastavničke samoefikasnosti i self koncepta

Povezanost između nastavničke samoefikasnosti i self-koncepta predstavlja važnu temu u istraživanjima o psihološkom funkcionisanju nastavnika i kvalitetu obrazovanja. Iako su ovi konstrukti različiti po definiciji i strukturi, brojni autori ukazuju na to da su međusobno povezani i međuzavisni u kontekstu profesionalnog razvoja.

Samoefikasnost se odnosi na lično uverenje nastavnika u sopstvene sposobnosti da uspešno realizuje zadatke koji se odnose na obrazovanje učenika, upravljanje učionicom i primenu efikasnih metoda rada. S druge strane, self-koncept predstavlja širu sliku o sebi kao ličnosti i profesionalcu, koja uključuje mišljenja, emocije i procene sopstvene vrednosti i uloge.

Brojne studije pokazuju da su nastavnici koji imaju pozitivan i stabilan self-koncept skloniji da razvijaju visoku samoefikasnost, jer imaju veću sigurnost u sopstvene potencijale, bolje procenjuju izazove i konstruktivnije reaguju na neuspehe. Na primer, ako nastavnik doživljava sebe kao sposobnog, kreativnog i posvećenog edukatora, verovatnije je da će verovati i u svoje konkretne sposobnosti da utiče na učenike, rešava probleme u učionici i donosi pedagoške odluke.

Ova povezanost funkcioniše i u obrnutom smeru – nastavnici koji doživljavaju uspehe u radu i razvijaju visoku samoefikasnost često počinju da formiraju pozitivniji self-koncept. Osećaj da mogu da utiču na obrazovni proces i da su kompetentni u svojoj ulozi doprinosi boljoj slici o sebi, većoj motivaciji i višem stepenu profesionalnog zadovoljstva.

U praktičnom smislu, ova međuzavisnost ima važnu implikaciju za obuke nastavnika i profesionalni razvoj. Programi koji jačaju nastavničku samoefikasnost kroz realistične izazove, mentorsku podršku i reflektivne vežbe istovremeno doprinose i jačanju pozitivnog self-koncepta. Takođe, rad na razumevanju i osnaživanju profesionalnog identiteta nastavnika stvara temelje za razvoj stabilne samoefikasnosti.

Jedna od važnih dimenzija ove povezanosti ogleda se i u emocionalnoj otpornosti i prevenciji sagorevanja na poslu. Nastavnici koji imaju razvijen i

[5] Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman, p. 86.

pozitivan profesionalni identitet i visoku samoefikasnost otporniji su na stres, lakše se suočavaju sa izazovima obrazovnog sistema i češće doživljavaju posao kao smislen i vredan truda.

Na osnovu svega navedenog može se zaključiti da je odnos između self-koncepta i samoefikasnosti dinamičan i recipročan – jačanje jednog konstruktivno utiče na razvoj drugog. Razumevanje ove veze od izuzetnog je značaja za unapređenje obrazovne prakse, jer ukazuje na važnost integrisanog pristupa koji podjednako vrednuje profesionalne veštine i psihološku dobrobit nastavnika.[6]

Mehanizmi međunarodnog uticaja

Pitanje samoefikasnosti i self-koncepta nastavnika nije izolovano unutar nacionalnih obrazovnih sistema, već je sve više predmet međunarodnog interesa i razmene iskustava. Globalizacija, razvoj obrazovnih politika na nivou međunarodnih organizacija, kao i sve veća pokretljivost obrazovnih kadrova doprineli su stvaranju mehanizama međunarodnog uticaja na profesionalni identitet i osećaj kompetencije nastavnika.

Neki od ključnih mehanizama jesu međunarodne komparativne studije i evaluacije, poput *PISA* (*Programme for International Student Assessment*) koje, iako primarno usmerene na učenike, posredno utiču na profesionalne standarde nastavnika. Rezultati ovakvih istraživanja često oblikuju obrazovne reforme, uvode nove metode rada i postavljaju dodatne zahteve nastavnicima, što može uticati i na njihovu samoefikasnost – pozitivno, kroz unapređenje kompetencija, ali i negativno, kroz osećaj pritiska i nesigurnosti. Obrazovne politike koje preporučuju međunarodne organizacije kao što su UNESCO, OECD i Evropska komisija, takođe naglašavaju važnost izgradnje jakog profesionalnog identiteta nastavnika, njihovog stalnog profesionalnog razvoja, kao i osnaživanja njihove uloge u društvu. Dokumenti poput „European Framework for the Professional Development of Teachers“ podstiču zemlje članice da razvijaju sisteme podrške koji uključuju mentorski rad, refleksivnu praksu i izgradnju zajednica učenja – što direktno utiče na razvoj kako samoefikasnosti, tako i self-koncepta.

Međunarodni programi razmene, poput *Erasmus+*, omogućavaju nastavnicima da steknu nova iskustva, upoznaju se sa različitim obrazovnim kulturama i metodama rada. Takva izloženost različitim praksama doprinosi razmeni ideja i profesionalnom osnaživanju, ali i otvara prostor za introspekciju i redefinisanje sopstvene nastavničke uloge.

[6] Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs and mathematical problem-solving of gifted students. *Contemporary Educational Psychology*, pp. 325–344.

Digitalizacija i dostupnost globalnih obrazovnih resursa omogućili su nastavnicima da samostalno istražuju i primenjuju inovativne prakse koje su razvijene u drugim zemljama. Pristup međunarodnim obukama, vebinarima, i otvorenim obrazovnim resursima (OER) širi granice profesionalnog razvoja i doprinosi osećaju kompetentnosti i relevantnosti nastavnika u savremenom obrazovanju.

Međunarodni uticaji ne deluju isključivo spolja, već postaju sastavni deo ličnog i profesionalnog razvoja nastavnika, oblikujući njihovo razumevanje sopstvene profesije, mesta u obrazovnom sistemu i ličnih kapaciteta. Međutim, valja istaći i da ovakvi uticaji mogu izazvati kognitivne konflikte, posebno ako se lokalne obrazovne realnosti razlikuju od onih koje promovišu međunarodni standardi, što dodatno podvlači značaj kontekstualizacije i lokalne podrške.

Mehanizmi međunarodnog uticaja predstavljaju snažan faktor u formiranju i razvoju nastavničke samoefikasnosti i self-koncepta. Njihovo razumevanje i pravilno usmeravanje ključno je za kreiranje obrazovnih politika koje neće samo uvoziti standarde, već će ih prilagoditi lokalnim uslovima i utemeljiti na potrebama i realnosti nastavnika.

Pored institucionalnih i organizovanih oblika uticaja, sve više se uočava značaj individualnih inicijativa nastavnika da se uključe u globalne obrazovne tokove. Mnogi prosvetni radnici prate strane obrazovne blogove, učestvuju na vebinarima i obukama koje nude prestižni svetski univerziteti putem onlajn platformi (npr. Coursera, edX), što dodatno oblikuje njihov profesionalni identitet i stav prema sopstvenim sposobnostima.

Takođe, uloga savremenih tehnologija omogućava bržu integraciju međunarodnih praksi u svakodnevni rad – od digitalnih alata za procenu znanja, do inovativnih metoda za upravljanje razredom i motivaciju učenika. U tom kontekstu, samoefikasnost nastavnika dobija novu dimenziju jer se razvija kroz stalno prilagođavanje globalnim trendovima, ali i kroz ličnu inicijativu i spremnost za promene.

Na taj način, globalni uticaji ne samo da oblikuju obrazovne sisteme, već postaju važan deo unutrašnjeg profesionalnog narativa svakog nastavnika – utičući na njihovu motivaciju, samopouzdanje i spremnost za inovacije.[7]

[7] Klassen, R. M. & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, pp. 741–756.

Empirijski dokazi iz predhodnih istraživanja

Veza između nastavničke samoefikasnosti i self-koncepta privukla je pažnju mnogih istraživača poslednjih decenija, naročito u kontekstu razumevanja faktora koji doprinose profesionalnom razvoju nastavnika i kvalitetu obrazovanja. Empirijska istraživanja u ovoj oblasti pružaju značajne uvide u način na koji se ovi konstrukti međusobno dopunjuju i oblikuju.

U istraživanju Tschannen-Moran i Hoy (2001) razvijen je model nastavničke samoefikasnosti koji ukazuje na to da percepcija sopstvenih sposobnosti direktno utiče na izbor strategija u učionici, motivaciju i otpornost prema izazovima. Njihova studija pokazuje da nastavnici koji imaju visoku samoefikasnost istovremeno izražavaju pozitivniji self-koncept, posebno u vezi sa ulogom nastavnika kao vođe, mentora i autoriteta u učionici.

Istraživanje organizovano u okviru OECD-a (2014), poznato kao *Teaching and Learning International Survey* (TALIS), obuhvatilo je preko 30 zemalja i pokazalo da nastavnički osećaj efikasnosti snažno korelira sa emocionalnim aspektima profesionalnog identiteta – što uključuje samopouzdanje, zadovoljstvo poslom i percepciju smislenosti nastavničkog poziva. Prema ovim podacima nastavnici koji izražavaju visok nivo samoefikasnosti takođe imaju pozitivniju sliku o sebi u profesionalnoj ulozi i više su skloni kontinuiranom usavršavanju.

U domaćem kontekstu, istraživanja Jovanovića i saradnika (2018) pokazuju da nastavnici sa izraženijim pozitivnim self-konceptom pokazuju viši stepen pedagoške angažovanosti i lakše se adaptiraju na promene u nastavnoj praksi. Studija ističe i važnost prethodnih uspeha, podrške kolega i samorefleksije kao faktora koji jačaju i self-koncept i osećaj samoefikasnosti.

Neki autori (npr. Pajares, 1996) posebno naglašavaju da je self-koncept relativno stabilna osobina koja može da oblikuje percepciju samoefikasnosti, dok drugi (Bandura, 1997) sugerišu da se samoefikasnost može menjati i unapređivati u zavisnosti od konkretnog iskustva i podrške, što onda retroaktivno jača i self-koncept. Ove razlike u teorijskom pristupu dodatno su potvrđene kroz empirijske studije koje beleže razlike u dinamici ove veze u zavisnosti od uzrasta, nivoa obrazovanja, konteksta škole i prethodnog profesionalnog iskustva.

Zanimljivo je i istraživanje koje je sprovedeno među studentima nastavničkih fakulteta (Klassen & Chiu, 2010), koje pokazuje da čak i na početku profesionalne karijere, studenti sa pozitivnijim self-konceptom iskazuju veće poverenje u svoje sposobnosti da uspešno realizuju nastavne zadatke, što naglašava značaj rada na razvijanju zdravog i realnog profesionalnog identiteta još tokom obrazovanja nastavnika. Empirijski dokazi, dakle, potvrđuju da postoji značajna pozitivna korelacija između nastavničke samoefikasnosti i self-koncepta, kao i da se ova veza može posmatrati kao dvosmerna i dinamična. Ovi nalazi imaju važnu

praktičnu implikaciju: ukoliko se želi unaprediti nastavni kadar, neophodno je raditi istovremeno na jačanju uverenja o kompetentnosti i na osnaživanju lične slike o sebi kao nastavniku.

Takođe, važno je prepoznati značaj institucionalne podrške u tom procesu – školsko rukovodstvo, dostupnost resursa, mogućnosti za stručno usavršavanje i kultura saradnje među kolegama predstavljaju ključne spoljašnje faktore koji mogu ojačati unutrašnje uverenje nastavnika u sopstvenu efikasnost i doprineti formiranju stabilnijeg i pozitivnijeg self-koncepta.[8]

Zaključna razmatranja

Proučavanje povezanosti između nastavničke samoefikasnosti i self-koncepta otkriva složenu i dinamičnu vezu koja je od ključnog značaja za profesionalni razvoj nastavnika i kvalitet obrazovanja. Samoefikasnost, kao uverenje o sopstvenim sposobnostima za uspešno obavljanje nastavničkih zadataka, i self-koncept, kao šira percepcija o sopstvenoj ličnosti i profesionalnoj ulozi, međusobno se prožimaju i utiču jedno na drugo.

Analiza teorijskih pristupa i rezultata prethodnih empirijskih istraživanja potvrđuje da nastavnici sa pozitivnim self-konceptom češće imaju visoku samoefikasnost, što im omogućava da se efikasnije suočavaju sa izazovima obrazovne prakse, održavaju motivaciju i podstiču razvoj svojih učenika. Takođe, rast samoefikasnosti doprinosi jačanju pozitivne slike o sebi, stvarajući uzajamno pojačavajući ciklus koji podržava lični i profesionalni rast. Međunarodni uticaji i savremeni pristupi obrazovanju dodatno naglašavaju potrebu za sveobuhvatnim programima podrške nastavnicima, koji ne samo da razvijaju njihove veštine i kompetencije, već i jačaju njihov profesionalni identitet i emocionalnu otpornost. Ovakav integrisan pristup doprinosi smanjenju stresa i sagorevanja, povećava zadovoljstvo poslom i kvalitet nastavnog procesa.

Jasna je potreba da obrazovne politike i institucije posvete posebnu pažnju ovim psihološkim aspektima rada nastavnika, jer samo na taj način mogu doprineti stvaranju podsticajnog i održivog radnog okruženja koje će omogućiti nastavnicima da maksimalno iskažu svoj potencijal i doprinesu razvoju savremenog obrazovanja.

[8] Samovrednovanje i mentalno zdravlje – širi uvid u selfkoncept u kontekstu akademske psihologije: Fakultet za sport i psihologiju (2021).

Literartura

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.

Jakšić, K. (2025). *Povezanost nastavničke samoefikasnosti i emocionalnih kompetencija s profesionalnim ishodima* (Doktorska disertacija). Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.

Jovanović, J., Živković, S. & Petković, D. (2018). Self-concept and teacher's pedagogical engagement: The role of professional experience. *International Conference on Education and Educational Psychology*.

Klassen, R. M. & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology.*

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs and mathematical problem-solving of gifted students. *Contemporary Educational Psychology.*

Radisić, D. (2012). *Uticaj pedagoških koncepcija nastavnika na nastavni proces* (doktorska disertacija). Univerzitet u Beogradu.

Samovrednovanje i mentalno zdravlje – širi uvid u selfkoncept u kontekstu akademske psihologije: Fakultet za sport i psihologiju (2021).

Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education.*

Laura Š. Kalmar
University of Novi Sad - Hungarian Language Teacher Training Faculty in Subotica

THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHER SELF-EFFICACY AND SELF-CONCEPT

Abstract. In contemporary pedagogical literature, there is a growing interest in understanding the *internal psychological factors* that influence the quality of the teaching process. Instead of focusing solely on external indicators of teacher performance (such as students' grades or formal qualifications), the modern approach places *personal beliefs, emotional capacities, and professional identity of teachers* at the centre of attention. This approach emphasizes that teacher *self-efficacy and self-concept* are key indicators not only of professional competence but also of teachers' ability to cope with challenges, adapt to changes, and maintain a high level of engagement in their work. Accordingly,

contemporary research views these two constructs not as isolated categories but as *interconnected and dynamic components* that develop through interaction with the school environment and personal experience. Teachers who develop a positive professional self-concept and a high level of self-efficacy are more likely to engage in *reflective practice*, remain open to continuous professional development, and more easily integrate new technologies and pedagogical approaches.

Keywords: *teacher, teaching, self-efficacy, self-concept.*

Laura Š. Kalmar
Universität Novi Sad – Fakultät für Lehrkräfte in der ungarischen Unterrichtssprache in Subotica

DIE BEZIEHUNG ZWISCHEN SELBSTWIRKSAMKEIT UND SELBSTKONZEPT VON LEHRERN

Zusammenfassung. In der zeitgenössischen pädagogischen Literatur besteht ein wachsendes Interesse am Verständnis der inneren psychologischen Faktoren, die die Qualität des Unterrichtsprozesses beeinflussen. Anstatt sich ausschließlich auf externe Indikatoren der Lehrleistung (wie etwa Schülernoten oder formale Qualifikationen) zu konzentrieren, rückt der moderne Ansatz die persönlichen Überzeugungen, emotionalen Kompetenzen und die berufliche Identität der Lehrkräfte in den Mittelpunkt. Dieser Ansatz betont, dass Selbstwirksamkeit und Selbstkonzept von Lehrkräften nicht nur zentrale Indikatoren ihrer beruflichen Kompetenz sind, sondern auch ihrer Fähigkeit, Herausforderungen zu bewältigen, sich an Veränderungen anzupassen und ein hohes Maß an Engagement in ihrer Arbeit aufrechtzuerhalten. Dementsprechend betrachtet die aktuelle Forschung diese beiden Konstrukte nicht als isolierte Kategorien, sondern als miteinander verbundene und dynamische Komponenten, die sich in der Interaktion mit der Schulumgebung und den individuellen Erfahrungen entwickeln. Lehrkräfte, die ein positives berufliches Selbstkonzept und eine hohe Selbstwirksamkeit entwickeln, wenden häufiger reflektierende Praktiken an, sind offener für kontinuierliche Weiterentwicklung und integrieren neue Technologien und pädagogische Ansätze leichter.

Schlüsselwörter: *Lehrkraft, Unterricht, Selbstwirksamkeit, Selbstkonzept.*

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Факултет за образовање учитеља и васпитача
Универзитета у Београду
Година XI • 2025 • ISSN 2466-2801

УДК 37.091.3::811.163.41
811.163.41'34
Стручни чланак • 87–106
Примљен: 8. 10. 2025.
Прихваћен: 24. 10. 2025.

Невена Б. Јевтић Трифуновић
Академија васпитачко-медицинских струковних студија
Одсек Крушевац

ФОНЕТИКА И МОРФОФОНОЛОГИЈА КРОЗ НАСТАВНИ ПЛАН И ПРОГРАМ

Резиме. Интегрисана у наставу матерњег језика, настава фонетике (са фонологијом) и морфофонологије по обиму предметне грађе, као и по богатој интердисциплинарној повезаности са другим сродним наукама, представља специфично подручје образовне лингвистике. Полазећи од потребе да се наставно подручје фонетике (са фонологијом) и морфофонологије актуелизује и осавремени на свим нивоима образовања, кључна амбиција овог рада јесте сагледавање начина на који су истакнуте тематске области представљене од стране Завода за унапређивање образовања и васпитања Републике Србије (програми наставе и учења, образовни стандарди, исходи учења и сл.).

Према подацима добијеним методом теоријске анализе утврђено је да основношколски и средњошколски наставни планови не предлажу оквиран фонд часова који је неопходан за реализацију наставе фонетике и морфофонологије, а да наставни програми не прокламују прецизно граматичке садржаје које ученици треба да савладају (категорије у којима се одређена гласовна алтернација реализује, односно, категорије у којима се од ње одступа и сл.).

Кључне речи: *српски језик, фонетика, морфофонологија, наставни план, курикулум, наставни програм.*

Увод

Процес учења и подучавања у настави српског језика и књижевности требало би да се заснива на утврђеним принципима и циљевима васпитања и образовања, као и на јасно дефинисаним исходима учења. Полазна основа сваког програмирања и планирања јесу званични документи предложени од стране Завода за унапређивање образовања и васпитања. Круцијални

документ који израђује, усваја и објављује надлежна просветна институција јесте наставни план и програм. Наставним планом се прописује који ће се предмети изучавати на одређеном нивоу образовања и у конкретним врстама школа, којим редоследом и коликим бројем часова на недељном и годишњем нивоу по предмету и разреду. Наставним програмом се утврђују програмски садржаји по предметима из наставног плана, тј. градиво које треба да буде реализовано током конкретног разреда (Милутиновић, Вучковић, 2017). Јасно је да, када говоримо о фонду часова и о предмету, у нашем случају *Српског језика (Српског језика и књижевности)*[1] говоримо о наставном плану, а када говоримо о садржају, циљевима и исходима наставе, говоримо о наставном програму.

Наставни процес може бити реализован и посредством курикулума. Теорија курикулума, организована према посебној методологији вредновања постигнутих резултата на основу прописаних програма, обухвата целокупност наставног плана и програма одређеног нивоа образовања у конкретном образовном систему (основношколском, средњошколском или високошколском). Из наведеног проистиче закључак да се између појмова курикулум и наставни програм не може ставити знак једнакости, јер се наставним програмом „прописује обим, дубина и редослед наставних садржаја" (Брборић, 2014: 84), док се курикулумом представљају резултати анализе образовних потреба, програмирају се садржаји образовања и описује начин реализације наставе. Разликама између наведених терминолошких одредница бавио се и Д. Росандић у својој *Методици књижевнога одгоја*, чије смо изводе из садржаја представили у Табели 1.

Како бисмо пронашли одговор на питање на који начин су у основношколским и средњошколским наставним програмима третирани садржаји из области фонетике (са фонологијом) и морфофонологије, неопходно је размотрити у ком степену је наведена граматичка материја заступљена у наставним плановима.

[1] У основној школи, наставни предмет се званично зове Српски језик, док се проширени назив, Српски језик и књижевност, употребљава у средњошколском образовању.

Табела 1. *Разлике између наставног програма и курикулума*[2]

НАСТАВНИ ПРОГРАМ И КУРИКУЛ (разликовна таблица)	
НАСТАВНИ ПРОГРАМ	КУРИКУЛ
ужи појам	шири појам
набрајање садржаја	знанствено тумачење садржаја према утврђеним критеријима знанствене методологије
без методичке стратегије	разрађена методичка стратегија одгојно-образовног процеса (наставе, изваннаставне и изваншколске дјелатности)
без стратегије вредновања одгојно-образовних постигнућа	разрађена стратегија вредновања одгојно-образовних постигнућа (интерно и екстерно вредновање)
ужи контекст (школа, родитељи)	шири контекст (друштвени, културни), прилагодба садашњем и будућем културноме моделу (моделу културе)
знање (способности и навике)	квалификације, диспозиције, компетенције; примјена у животним ситуацијама
дјеломичан систав (што, зашто)	цјеловит систав (што, зашто, како, у којим и каквим увјетима, цјелокупни тијек одгојно-образовнога процеса

Фонетика и морфофонологија у наставном плану

Основношколска настава из предмета *Српски језик*, ако упоредимо са фондом часова свих осталих наставних предмета, само у петом разреду квантитативно заузима нешто већи број часова у укупном годишњем фонду њихове реализације, што значи да се настава матерњег језика изводи пет пута недељно. У каснијим разредима, тај број опада на четири, чиме се фонд на недељном и годишњем нивоу изједначава са другим предметима (нпр. математиком, страним језицима).

У формалном смислу, слична ситуација забележена је и у средњим школама. Конкретно, наставним планом предвиђено је да се настава српског језика у шестом и осмом разреду основне школе изводи четири пута недељно, а идентичан недељни фонд часова реализације присутан је и у првој години средње школе. Једино се са матурантима гимназија друштвено-језичког смера настава *Српског језика и књижевности* изводи пет пута недељно[3] (Табела 2).

[2] Росандић, Д. (2005): *Методика књижевнога одгоја,* Загреб: Школска књига, стр. 68.

[3] За потребе рада у разматрање су узети само наставни планови за шести и осми разред основне школе, као и за први и четврти разред гимназија (друштвено-

Табела 2. *Извод из наставних планова за основне и средње школе*

	Основна школа				
	Часова недељно	Часова годишње	Настава језика	Настава књижевности	Настава културе изражавања
Шести разред	4	144	55	52	37
Осми разред	4	136	46	53	37
	Средња школа				
Први разред	4	148	30	83	35
Четврти разред	5	160	36	92	32

На основу Табеле 2 можемо констатовати да настава матерњег језика није квантитативно добро заступљена у школском систему Републике Србије и поред пропаганде очувања српског језика као наше традиције и националне баштине. Примера ради, у првом разреду гимназија друштвено-језичког смера, актуелним наставним планом је за реализацију предвиђено приближно 44% часова из области језика и културе изражавања. Иако процентуално недовољно заступљени наставни садржаји из граматике, а такође и на уштрб прописаног процента реализације граматичке материје, неким програмским садржајима се у наставној пракси даје неоправдано велики број часова, док се други садржаји сажимају или чак и изостављају, што је професионално недопустиво (Павловић, 2016)[4]. Поставља се питање: да ли је могуће и у којој мери ускладити са наставним планом дефинисане наставне јединице и исходе учења унутар једног разреда у предвиђени систем часова? Да ли су наставни садржаји систематски структурирани у погледу организованости наставног процеса? Анализом наставних планова у основној и средњој школи, резултати указују на то да је српски језик предмет који је оптерећен неравномерно распоређеним наставним садржајима које у предвиђеном фонду часова није могуће квалитетно реализовати, да нема довољног броја

језичког смера).

[4] Према нашим сазнањима, реализација наставе језика у средњим школама је прилично спорна, јер има наставника који крше наставни план и програм поступком потпуног занемаривања наставе језика, чиме ученици остају ускраћени за усвајање елементарних знања из истакнуте области (Брборић, 2004). Другим речима, знање „које су ученици усвојили током основног школовања се постепено заборавља, уместо да се проширује и подиже на виши научни ниво, односно, што је најважније, непосредно примењује" (Петровачки, 2008: 11).

исхода учења, да се адекватно формулисаним исходима учења подстичу само најнижи нивои знања и да се на тај начин не остварује одређен број циљева образовања и васпитања. Р. Драгићевић из тог разлога предлаже да би се, по угледу на руски образовни систем, требало изборити за другачији статус предмета *Српски језик*, тј. дати му натпредметни статус, повећати фонд часова у нижим разредима обавезног основношколског образовања, раздвојити наставу српског језика од књижевности, реформисати постојеће наставне планове и програме смањењем наставних јединица посвећених граматици, проширити садржаје из језичке културе и сл. (Драгићевић, 2015).

Фонетика и морфофонологија у наставном програму

Своју конкретизацију наставни план доживљава у наставном програму, „где се прописује шта ће се у планом предвиђеном предмету изучавати, односно шта треба да науче ученици (које градиво да савладају) у неком разреду" (Брборић, 2004: 43). У *Правилнику о наставном програму за шести разред основног образовања и васпитања* Завода за унапређивање васпитања и образовања, „циљ наставе српског језика јесте да ученици овладају основним законитостима српског књижевног језика на којем ће се усмено и писмено правилно изражавати, да упознају, доживе и оспособе се да тумаче одабрана књижевна дела, позоришна, филмска и друга уметничка остварења из српске и светске баштине" (Правилник 6). Истакнути циљ представља нешто од чега наставник полази, али и оно чему тежи, када је процес образовања и васпитања у питању. Да ли наставник има потенцијала да оствари правилником утврђени циљ зависи првенствено од тога како је испланирао наставни процес и које активности је предвидео, као и да ли су исходи учења усклађени како са активностима и њиховом сложеношћу, тако и са могућностима ученика на одређеном узрасту.

Ваљано проучавање наставног програма наставнику не само да указује „које градиво се у појединим разредима изучава и у ком обиму и до које дубине се може ићи при тумачењу појединих сегмената грађе, већ и колико часова од укупног годишњег фонда намењеног неком разреду ваља издвојити за језик, колико за књижевност и колико за културу усменог и писменог изражавања" (Илић, 2006: 130). Како је основни програмски захтев у настави граматике представљање и тумачење језика као система, ниједна језичка појава не би требало да се изучава изоловано, ван контекста у којем се остварује њена функција (Мићић, 2016). Примера ради, гласовне алтернације у српском језику се не уче само као уџбенички појмови, већ и као смисаоне промене са становишта њихове функционалне

примене у усменој и писаној комуникацији. Поступност се обезбеђује самим избором и распоредом наставних садржаја, а конкретизација нивоа обраде, као врста упутства за наставну праксу у појединим разредима, назначена је дескриптивно формулисаним захтевима: појам, уочавање, усвајање, запажање, препознавање, разликовање, употреба, обнављање, систематизација и сл. Таквим указивањем на ниво програмског захтева наставницима се помаже у њиховом настојању да ученике не оптерете обимом и дубином обраде језичке грађе. Селективност се такође остварује избором базичних језичких законитости и информација о њима. На пример, алтернацију сугласника к, г, х ученици ће прво запажати у грађењу речи и деклинацији у V разреду, а вежбама и језичким играма у том и претходним разредима ће се навикавати на правилну употребу тих консонаната у говору и писању; основне информације о гласовним алтернацијама самогласника и сугласника са правописним решењима добиће у VI разреду, а усвојена знања о наведеним језичким процесима у српском језику систематизоваће и обновиће у VIII разреду. Оваква „планска утемељеност наставе и њено остваривање по унапред сачињеним пројектима стимулише наставника на благовремено припремање и себе и ученика за свакодневни рад" (Николић, 2012: 183), а сами ученици стичу основне информације о гласовним алтернацијама, оспособљавају се за језичку праксу без оптерећења учења дијахроније издвојених језичких појава.

У складу са фокусом истраживаних лингвистичких дисциплина, међу васпитним задацима наставе српског језика прописаним *Правилником о наставном програму за шести разред основног образовања и васпитања*, издвајамо искључиво оне који се (ин)директно тичу наставе фонетике и морфофонологије: „развијање љубави према матерњем језику и потребе да се он негује и унапређује, описмењавање ученика на темељима ортоепских и ортографских стандарда српског књижевног језика, поступно и систематично упознавање граматике и правописа српског језика, упознавање језичких појава и појмова, овладавање нормативном граматиком и стилским могућностима српског језика" (Правилник 6). У склопу тзв. оперативних задатака ученици се упознају са гласовним системом српског језика, гласовним алтернацијама и оспособљавају се за њихово уочавање у грађењу и промени речи.

У оквиру образовних задатака идентификовали смо превасходно оне који су у посредној вези са фонетиком и морфофонологијом (Табела 3) [5]

[5] Сви изводи из наставних програма за основну и средњу школу преузети су са сајта Завода за унапређивање образовања и васпитања, са адресе: https://www.zuov.gov.rs. Када је реч о наставним програмима за основну школу и

Табела 3. *Извод из наставних програма за основне и средње школе*

	Основна школа
Шести разред	Самогласници и сугласници; слоготворно р. Подела речи на слогове. Подела сугласника по месту изговора и по звучности. Гласовне промене и алтернације − уочавање у грађењу и промени речи: палатализација и сибиларизација; непостојано а; промена л у о; једначење сугласника по звучности (одступања у писаном језику); једначење сугласника по месту творбе; јотовање; асимилација и сажимање самогласника; губљење сугласника (на одступања указати у примерима).
Осми разред	Гласовне промене у вези са грађењем речи (само скретање пажње на нормативна решења). Обнављање и систематизовање градива из претходних разреда ради припреме за завршни испит.
	Средња школа
Први разред	Фонетика (са фонологијом и морфонологијом). Изговор гласова и улога говорних органа. Подела гласова српског језика (по начину творбе). Фонолошки систем српског књижевног језика. Слог и подела речи на слогове (фонетска и семантичка граница слога). Гласовне алтернације (асимилација и сажимање самогласника, покретни вокали, промена о у е, превој вокала). Писање сугласника ј и х.

Као најважније задатке наставе фонетике М. Дешић је издвојио: упознавање ученика са фонетским системом и практично овладавање њиме, савременији приступ материји (разноврсније и функционалније вежбе), повезивање наставе фонетике са фонологијом, ортоепијом, изражајним читањем и ортографијом, као и са морфологијом, лексиком и синтаксом, књижевношћу, позоришном и филмском уметношћу (Дешић, 1985). Увидом у структуру наставног програма за шести разред основне школе, који се конкретно односи на интерпретацију гласовних алтернација (Табела 3), долази се до закључка да квантитативни однос часова за издвојену граматичку област није предложен, што даје могућност предметним наставницима да по сопственом нахођењу реализују поједине језичке процесе у већем и(ли) мањем степену. Примера ради, наставницима актуелни наставни програм пружа могућност да самостално направе селекцију граматичких категорија

четврти разред гимназије, важно је истаћи да садржаји из области фонетике (са фонологијом) и морфофонологије нису ревидирани још од 2008. године, за разлику од наставног програма за први разред гимназија, у коме је модификација урађена 2018. године.

присуства/одсуства одређене гласовне алтернације са којом ће упознати ученике. Таква флексибилност наставног програма наставнике може ставити у недоумицу „како да своје планове ускладе са стварним радом и дешавањима у настави и како да избегну евентуални несклад у записивању наставних јединица по одређеном редоследу, или у односу на одступање од броја часова за поједине сегменте наставе, предвиђене програмом" (Мркаљ, 2009: 11). Такође, такав слободан приступ настави фонетике и морфофонологије није функционалан јер ученици врло лако могу остати ускраћени за потпуно савладавање издвојених језичких дисциплина, што ће им касније отежавати перцепцију других граматичких садржаја. Из тог разлога је потребно урадити ревизију наведеног наставног програма, која се превасходно може остварити поступком конкретизације оног дела који се односи на фонетику и морфофонологију српског језика.

Други циклус обавезног основног васпитања и образовања завршава се узрастом који похађа осми разред основне школе. Овај узраст, као и узраст ученика четврте године средње школе, представља прелазак од хетерономне ка аутономној личности и достизање адекватне узрасне зрелости. Иако је препорука да се настави фонетике и морфофонологије и у завршном разреду посвети посебна пажња, „због обимности и сложености садржаја граматике српског језика, наставне јединице из фонетике и фонологије често бивају занемарене, тако да се настава своди на следеће:

1. Гласовне промене у вези са грађењем речи (само скретање пажње на нормативна решења);
2. Главна правила стандардне акценатске норме и систематизовање знања о акцентима из претходних разреда;
3. Проверавање правилног изговора самогласника и сугласника (Јањић, 2015: 19)".

Увидом у оперативне задатке из фонетике и морфофонологије српског језика за осми разред основне школе (Табела 3) јасно се уочава усмереност на систематизацију и недовољно проширивање знања стечених у шестом разреду, а све у циљу припреме за завршни испит. С обзиром на то да су наставни садржаји из истакнутих језичких дисциплина усмерени на обнављање и утврђивање већ стеченог знања, евидентна је потреба већег егзистирања наведених граматичких области које су остављене по страни и маргинализоване у односу на преостале језичке дисциплине.

Програмски садржаји из области језика углавном су организовани линеарно, „што значи да се предметности проучавања сукцесивно ређају и најчешће надовезују према следу који је најзаступљенији у методологији науке о језику, односно у граматикама српског језика" (Павловић, 2016:

307). У првом разреду свих типова гимназија, градиво које је предвиђено за реализацију из области фонетике (са фонологијом) и морфофонологије обухвата следеће програмске садржаје: фонетика и фонологија, гласови и фонеме, слог и прозодија. На овом узрасту ученици разумеју језик као систем и разликују његове функције, разликују глас, фонему и графему, класификују гласове према основним критеријумима, одређују границу слога у типичним случајевима, препознају гласовне алтернације и примењују нормативна решења у вези са њима, примењују основна правила акценатске норме, тј. систематизују и обнављају већ стечено градиво. У Табели 3 се експлицитно уочавају програмски садржаји са којима су се ученици упознали током основношколског образовања. Оно што је позитивно јесте да ученици у првој години средње школе осим стечених појединих когнитивних резултата учења такође проширују своја знања из области фонетике (са фонологијом) и морфофонологије. Међутим, имајући у виду чињеницу да су истакнуте граматичке партије јако захтевне и да изискују поступност и систематичност у свом савладавању, акумулација садржаја у првом разреду (артикулациона фонетика, акустичка фонетика, разлика између фона и фонеме, основе морфофонологије) може изазвати неадекватно разумевање и нефункционалну применљивост у наставној пракси. Поновном ревизијом наведеног наставног програма, која би првенствено подразумевала постепено проширивање и усложњавање језичке грађе из области фонетике (са фонологијом) и морфофонологије путем вертикалне корелације, аутоматски би се решио и проблем потпуног одсуства програмских садржаја истакнутих области у наставном програму за други и трећи разред средње школе. Примера ради, ученици би током прве године требало да утврде и прошире своја знања из области артикулационе и акустичке фонетике, а да садржаје из области фонологије надовежу током друге године школовања (Јевтић Трифуновић, 2023: 16). Наведеном изменом би се програмски садржаји прилагодили динамици, континуитету и начину реализације актуелних наставних планова и програма.

Ако пођемо од претпоставке да се ученици завршног разреда средњошколског образовања одликују развијеним језичким сензибилитетом и изражајним способностима, сматрамо и да су оспособљени да теоријска знања о језичким појавама и правописној норми српског језика успешно примењују у пракси. Међутим, уочљиво је да се образовни задаци предвиђени наставним програмом не остварују систематски и континуирано током читавог средњошколског образовања. Конкретно, иако се у четвртом разреду настава изводи четири пута недељно, програмски садржаји из фонетике и морфофонологије нису заступљени, што указује на одступање од наставних принципа поступности, корелације и интеграције. „Стога се

од професора српскога језика очекује да захваљујући својим наставничким способностима градиво из области фонетике „провуку" приликом обраде наставних јединица из других области (пре свега, морфологије), јер како се изричито каже у наставном програму, важно је да се настава језика не схвати као циљ сама себи, него да се повеже са осталим деловима овог наставног предмета" (Јањић, 2015: 21). Поставља се питање: да ли је могуће, и на који начин, успоставити адекватну и сврсисходну вертикалну корелацију између фонетских и морфофонолошких програмских садржаја у виду концентричних кругова, ако су у наставном програму за средње школе само у првој години, у нешто запаженијем обиму, заступљени садржаји из области фонетике и фонологије? С друге стране, не треба се само надовезивати на знања која су ученици стекли током претходног школовања и „провлачити" селективно одабрано градиво из фонетике (са фонологијом) и морфофонологије, а све у циљу његовог обнављања и утврђивања. Без подједнаке и довољне заступљености садржаја из истакнутих области немогуће је говорити о добијању целовите слике о граматици српског језика и усвајању једног квалитативно вишег приступа проучавања језичке организације и савремених језичких законитости (Јевтић Трифуновић, 2023: 16).

Такве селективне когнитивне трансформације стеченог знања перманентно доводе ученике једино на први ниво когнитивног домена − знање и репродукција. Поново се поставља питање: Да ли ученици на крају средњошколског васпитања и образовања треба да буду на почетном нивоу когнитивних резултата учења из области фонетике и морфофонологије? Каква је и колика професионална компетентност креатора наставних планова и програма за предмет Српски језик и књижевност? Идентификовани проблеми указују на потребу успостављања механизма провере квалитета креатора исхода учења[6] на основу контекстуалних показатеља[7] стандарда

[6] Исходи учења произилазе из дефинисаних компетенција и представљају исказе о томе шта ученик треба да разуме, зна и покаже, тј. имплицирају различите нивое знања. Другим речима, „исходи се увек дефинишу као минимални прагови компетенција, које би просечан или сваки ученик морао постићи да би завршио одређени програм" (Бранковић, 2009: 85).

[7] Контекстуални показатељи не омогућавају проверу квалитета исхода учења директно, али указују на то да ли су испуњене све претпоставке за директну проверу квалитета исхода учења. Тако на пример, први контекстуални показатељ квалитета исхода учења је да ли су исходи учења уопште дефинисани и да ли су дефинисани тако да се могу демонстрирати и оценити, и као такви послужити као стандарди квалитета. Други контекстуални показатељ квалитета исхода

квалитета. С друге стране, мада није пракса, врло је пожељно да се након утврђеног предлога структуре наставног плана и програма изврши пилот истраживање у неколико основних и средњих школа рашчлањених на округе, које би биле у улози експерименталних група, а све у циљу провере квалитета и могућности благовременог отклањања евентуалних недостатака.

Квалитет и трајност знања, умења, вештина и навика ученика умногоме зависе од принципа, облика, метода и средстава који се користе у образовно-васпитном процесу. Због тога савремена настава српског језика претпоставља остваривање битних задатака и садржаја програма уз максимално могућу мисаону активност ученика као субјеката у настави, поштовање одређених дидактичких принципа (свесне активности ученика, научности, примерености, поступности, систематичности и очигледности), као и адекватну примену оних наставних облика, метода, поступака и средстава чију су вредност утврдиле савремена пракса и методика наставе српског језика. Избор одређених наставних облика, метода, поступака и средстава условљен је, пре свега, наставним садржајем и циљевима (образовним, васпитним и функционалним), које треба остварити на једном часу српског језика.

Ако погледамо циљеве и оперативне задатке основношколског и средњошколског образовања и васпитања, као и на генеричке дескрипторе квалификацијског оквира Завода за унапређивање образовања и васпитања (знања, вештине и компетенције), можемо рећи да би иза њих требало да стоји иновативнији приступ креирања наставног програма, који би у први план стављао исходе образовања и васпитања, односно оно што би ученици током школовања требало да науче, да умеју, и које вредности би требало да прихвате. Такав приступ заговара чињеницу да је школа место које подстиче и усмерава целовит развој личности и много је шири од приступа који се нуди актуелним наставним програмом, који првенствено нагласак ставља на усвајање знања и преношење чињеница.

учења је да ли су стандарди дисциплине, дефиниције исхода учења тематских програмских садржаја и дефиниције исхода учења појединих области у програму повезани и усклађени. Трећи контекстуални показатељ квалитета је да ли су исходи учења, начин подучавања и методе провере знања повезани и усклађени међу собом. Четврти контексуални показатељ указује на то да ли су критеријуми оцењивања довољно дискриминативни да раздвајају минимални, просечни и изузетни ниво квалитета исхода учења од резултата учења који не задовољавају минималне стандарде квалитета (Ђорић, 2011).

Табела 4. *Дидактичко-методички поступци у настави српског језика и књижевности (Правилник НП8)*

подстицање свесне активности и мисаоног осамостаљивања ученика
сузбијање мисаоне инерције и ученикових имитаторских склоности
заснивање тежишта наставе на суштинским вредностима, односно на битним својствима и стилским функцијама језичких појава
уважавање ситуационе условљености језичких појава
повезивање наставе језика с доживљавањем уметничког текста
откривање стилске функције, односно изражајности језичких појава
коришћење уметничког доживљаја као подстицаја за учење матерњег језика
систематска и осмишљена вежбања у говору и писању
што ефикасније превазилажење нивоа препознавања језичких појава
неговање примењеног знања и умења
континуирано повезивање знања о језику с непосредном говорном праксом
остваривање континуитета у систему правописних и стилских вежбања
побуђивање ученикoвог језичког израза животним ситуацијама
указивање на граматичку сачињеност стилских изражајних средстава
коришћење прикладних илустрација одређених језичких појава

У савременој настави граматике функционални су искључиво они дидактичко-методички поступци који успешно сузбијају ученикову мисаону инертност, а развијају радозналост и самосталност ученика, што појачава њихов истраживачки и стваралачки однос према језику. У *Правилнику о наставном програму основног образовања и васпитања* детаљно су набројани поступци које треба развијати на часовима српског језика и књижевности, а који су приказани у Табели 4.

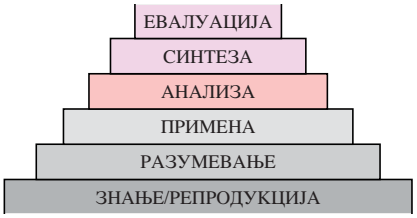
Савремена методика наставе фонетике (са фонологијом) и морфофонологије залаже се да тежиште обраде одређених језичких појава буде засновано на суштинским особеностима, а то значи на њиховим битним својствима и стилским функцијама, што подразумева занемаривање формалних и споредних обележја проучаваних језичких појава. Имајући на уму све напред речено, можемо закључити да ни у једном наставном програму, које смо упоређивали и анализирали, нису јасно наведени очекивани исходи учења за наставне јединице, као ни начин провере

[8] Сви изводи из Правилника о наставном програму основног образовања и васпитања преузети су са сајта Завода за унапређивање образовања и васпитања, са адресе: https://www.zuov.gov.rs.

квалитета стечених компетенција. Осим тога, неке од наставних јединица уопште нису покривене исходима учења, па се поставља питање зашто су и планиране за обраду. Недостатак исхода учења отежава рад наставницима, јер немају оријентацију шта ученици треба да знају и колика очекивања од ученика они треба да имају, па се ту могу јавити различите интерпретације.

Анализом наставних програма за основношколско и средњошколско образовање утврдили смо ниво знања подстакнут исходом учења, користећи Блумову таксономију[9] васпитно-образовних циљева у когнитивној области. Блумова таксономија у когнитивном подручју класификује исходе учења у шест нивоа знања, илустративно представљених Графиконом 1:

Ученик је способан да:



Ученик је способан да:
ПРОСУЂУЈЕ
комбинује и КРЕИРА нешто ново
ОДРЕДИ елементе и односе међу њима
КОРИСТИ идеје
ОБЈАСНИ идеје
препозна и МЕМОРИШЕ информације

Графикон 1. *Блумова таксономија (Блум, 1956)*

[9] Бенџамин Блум (1913−1999), амерички психолог и педагог, педесетих година двадесетог века је, заједно са сарадницима, креирао таксономију циљева васпитања и образовања, као „својеврстан водич за наставнике који треба да им омогући да на лакши и једноставнији начин дефинишу циљеве и задатке учења, а потом и да организују учење и вреднују његове ефекте" (Шпијуновић, 2007: 577). Сам термин таксономија потиче из грчког језика, од речи *tassein* („разврстати") и речи *nomos* („закон"). Наведени појам означава класификацију, тј. разврставање, и првобитно се односио на класификацију живих организама у биологији. Касније је термин своју примену нашао и у ширем смислу, тако да су се многе ствари могле разврставати према одређеној таксономској шеми. Блумова таксономија је такође најпознатија класификација циљева васпитања и образовања.

Овом таксономијом могуће је утврдити колики се захтев ставља пред ученика одређеним исходом учења[10]. Нивои знања су следећи:

Знање/репродукција – најнижи ниво знања, који подразумева просту репродукцију података, памћење података без разумевања и са немогућношћу примене наученога:

– ученик је у стању да наброји/именује говорне органе који стварају препреке приликом изговора сугласника;
– ученик је у стању да препозна/дефинише сибиларизацију;

Разумевање – ниво знања који подразумева способност ученика да научени садржај препричава сопственим речима:

– ученик је у стању да разврста сугласнике према месту изговора;
– ученик је у стању да разликује сибиларизацију од палатализације;

Примена знања – подразумева способност ученика да научена знања и примењују, како у пракси, тако и на другим пољима:

– ученик је у стању да из низа сугласника издвоји предњонепчане;
– ученик је у стању да, кроз примере, илуструје сибиларизацију;

Анализа – подразумева способност ученика да раставља сложене појмове на њихове делове, да пореди два или више појма, да уочава сличности или разлике између два појма, појаве и сл.;

– ученик је у стању да направи разлику између двоуснених и уснено-зубних сугласника;
– ученик је у стању да истражи/закључи у којим се падежима именице облак појављује сибиларизација;

Синтеза – подразумева способност ученика да од две или више информација ствара неке нове, да од два или више појма, ствара неки нови квалитет:

– ученик је у стању да дизајнира нову табелу поделе сугласника према месту изговора, која ће имати улогу подсетника;
– ученик је у стању да предложи нове примере сибиларизације који своје место не налазе у уџбенику;

Евалуација – подразумева способност ученика да се критички осврће на садржај, да промишља, закључује, да износи сопствено мишљење:

[10] У оквиру сваког нивоа знања наводимо примере исхода учења који се од ученика основних и средњих школа очекују након завршетка интерпретације две наставне јединице: подела сугласника по месту изговора и сибиларизација. Приликом формулације исхода учења руководили смо се правилом концентричних кругова које подразумева „да је градиво из претходног разреда (круга) обрађено и познато, те да га ваља само обнављати, проширивати и на њега ослањати ново градиво" (Николић, 2012: 115).

– ученик је у стању да пронађе грешке које је направио други ученик приликом набрајања предњонепчаних сугласника;
– ученик је у стању да провери да ли наведени примери (битки, снахи) имају своје дублетне облике.

Закључна разматрања

На основу извршене анализе наставних планова и програма из *Српског језика (Српског језика и књижевности)* за шести и осми разред основне школе, као и за први и четврти разред средње школе, дошли смо и до следећих закључака:

1) Наставни план за основну и средњу школу нуди несразмеран однос фонда часова из области језика и броја наставних јединица на нивоу сваког разреда, прокламованих наставним програмом. Тај однос нам говори да се претежно оставља један до два часа за усвајање новог градива, понављање и испитивање, што је у пракси неизводљиво на адекватан начин, па се врло често дешава да се ученици излажу великој количини информација које треба да усвоје, са врло малим бројем часова утврђивања, а све то води ка нефункционалном стицању знања и његовом брзом заборављању[11] На основу анализе наставног програма из предмета *Српски језик (Српски језик и књижевност)* предлажемо његову редукцију кроз конкретизацију наставних јединица из фонетике и морфофонологије, како би се на адекватнији начин оне могле обрађивати. Такође, наставне садржаје из фонетике и морфофонологије не треба реализовати само у шестом разреду основне школе, како би се у осмом разреду само систематизовали јер, у том случају, процес надоградње и унапређивања знања не постоји. Иста ситуација је и са средњошколским наставним планом и програмом па је из тог разлога неопходна и њихова темељна структурална модификација.

2) Када је однос исхода учења и броја наставних јединица из фонетике и морфофонологије у питању, постоји проблем минималног броја исхода учења у односу на број наставних јединица. Овај резултат добијен је одређивањем броја исхода учења и процењен је као неадекватан, јер одређен број наставних јединица уопште није покривен нити једним исходом учења. Такође, због своје непрецизности, неадекватним су процењени

[11] „Брзо прелажење преко наставних садржаја води гомилању садржаја, оптерећености ученика великом количином нових информација и малом времену које се може посветити понављању, што представља добре услове за брзо заборављање" (Зечевић и сар., 2012: 24).

и исходи учења који су конципирани у форми циљева. Када наставници немају прецизно формулисане исходе учења, или када имају наставне јединице које нису покривене исходима учења, онда се пред њих поставља проблем дефинисања захтева усмерених према ученицима. Из тог разлога, они захтеве постављају према својим преференцијама, што није у складу са професионалним дидактичко-методичким компетенцијама. На основу свега наведеног, препоручујемо да се приликом формулације исхода учења на свим нивоима образовања обрати пажња на хоризонтално и вертикално повезивање различитих наставних јединица, како би се ефикасније вршио трансфер знања ученика и формирао систем научних појмова из области фонетике и фонологије. Тако прецизно дефинисани исходи учења омогућили би „лакши избор наставних стратегија, метода и поступака, чиме би се олакшало и дидактичко-методичко креирање процеса поучавања и учења" (Микановић, 2014: 86). С друге стране, неопходно је и ограничити исходе учења, тј. јасно навести у којем временском периоду ученик треба да оствари задати исход. „Неки од њих могу бити ограничени на нивоу целе школске године, а за неке је могуће извршити и краће временско ограничење. Колики временски период се оставља за остваривање исхода учења зависи од њихове комплексности, као и од узраста ученика" (Зечевић и сар., 2012: 140). Уз очекиване исходе учења такође би требало да стоје и начини њиховог мерења, тј. начини провере квалитета стечених знања и компетенција. Без поузданог мерења онога што су ученици научили, немогуће је проценити да ли наставници на квалитетан начин реализују наставне садржаје.

3) Анализа исхода учења којима се „одређују суштинска знања и вештине које ученици треба да поседују на крају одређеног циклуса образовања" (Вјештица, 2012: 135) из угла Блумове таксономије васпитно-образовних циљева у когнитивном подручју говори нам да су, у наставним програмима, највише заступљени исходи који подстичу најниже нивое знања (знање и схватање), а да је врло мало оних који подстичу више нивое знања (анализу, синтезу и евалуацију). На основу добијених сазнања можемо закључити да такав начин продукује ученике који личе на бледе базе података који нису довољно способни да употребе своје знање. Приликом формулисања исхода учења неопходно је обратити пажњу на нивое знања које подстичу, и ставити већи нагласак на највише нивое знања, нарочито у завршним разредима и годинама образовног процеса. Посебно истичемо да је потребно обратити пажњу на формулисање исхода учења код наставних јединица из области фонетике и морфофонологије, како се не би дешавало да исти исходи учења постоје у почетним и завршним разредима основношколског и средњошколског образовања. Поред тога, уколико се у завршним разредима налазе наставне јединице које представљају

надоградњу знања из нижих разреда (шестог разреда основне школе и првог разреда средње школе), онда би се и исходима учења требало тражити повећање степена нивоа знања, а не само просто разумевање.

Литература

Бранковић, Д. (2009). Циљеви, компетенције и исходи васпитања и образовања. *Образовање и усавршавање наставника – циљеви и задаци васпитно-образовног рада,* Ужице: Учитељски факултет, 79–88.

Брборић, В. (2014). Место правописа у наставном процесу. *Зборник Института за српски језик САНУ II: Српски језик и актуелна питања језичке политике,* Београд: Институт за српски језик САНУ, 83–95.

Брборић, В. (2004). *Правопис српског језика у наставној пракси.* Београд: Филолошки факултет.

Вјештица, Т. (2012). Образовни стандарди у дневном планирању наставе српског језика. *Методички видици* 3, 135–146.

Дешић, М. (1985). Актуелни проблеми наставе фонетике. *Књижевност и језик: часопис Друштва за српскохрватски језик и књижевност* 32(1/2), 88–93.

Драгићевић, Р. (2015). Нека питања организације наставе српског језика као важан фактор очувања идентитета српског језика и културе. *Узданица* XII/1, 117–129.

Ђорић, Г. (2011). Исходи учења. *Култура квалитета: неки аспекти обезбеђења квалитета у високом образовању* (приредила Весна Лопичић), Ниш: Универзитет у Нишу, 71–95.

Зечевић, И., Микановић, Б., Хаџић Крнетић, А. и Дробац, М. (2012). *Анализа Наставног плана и програма за основне школе у Републици Српској*. Бања Лука: Министарство просвјете и културе Републике Српске, Save the Children.

Илић, П. (2006). *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси: методика наставе.* Нови Сад: Змај.

Јањић, М. (2015). *Методичке рефлексије о савременим аспектима наставе фонетике и фонологије српског језика.* Ниш: Филозофски факултет.

Јевтић Трифуновић, Н. (2023). *Елементи фонетике у контексту савременог наставног процеса.* Београд: Задужбина Андрејевић.

Микановић, Б. (2014). Исходи учења и стандарди знања у основном образовању. *Иновације у настави* XXVII (1), 84–93.

Милутиновић, Љ. и Вучковић, Д. (2017). *Методика разредне наставе српског језика и књижевности.* Источно Ново Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.

Мићић, В. (2016). *Синтакса просте реченице у разредној настави.* Београд: Учитељски факултет.

Мркаљ, З. (2009). *Наставна теорија и пракса 2: српски језик и књижевност у старијим разредима основне школе.* Београд: Клет.

Николић, М. (2012). *Методика наставе српског језика и књижевности.* Београд: Завод за уџбенике.

Павловић, М. (2016). Планирање у настави српског језика и књижевности. *Методички цветник: Зборник радова из методике наставе српског језика и књижевности* (приредила Зона Мркаљ), Бања Лука: Друштво наставника српског језика и књижевности Републике Српске, 300–317.

Петровачки, Љ. (2008). *Методичка истраживања у настави српског језика и књижевности.* Нови Сад: Филозофски факултет, Одсек за српски језик и лингвистику.

Росандић, Д. (2005). *Методика књижевнога одгоја.* Загреб: Школска књига.

Шпијуновић, К. (2007). Операционализација циљева и задатака као основа вредновања рада у настави. *Педагогија: часопис Савеза педагошких друштава Југославије* 62 (4), 575–581.

.

Nevena B. Jevtić Trifunović
Academy of Vocational Preschool Teacher and Medical Studies, Department of Kruševac

PHONETICS AND MORPHOPHONOLOGY THROUGH THE CURRICULUM

Abstract. Integrated into the teaching of the mother tongue, the teaching of phonetics (with phonology) and morphophonology—both in terms of subject scope and rich interdisciplinary connections with other related sciences—represents a distinct area of educational linguistics. Starting from the need to update and modernize the teaching of phonetics (with phonology) and morphophonology at all levels of education, the key aim of this paper is to examine how these thematic areas are presented by the Institute for the Improvement of Education of the Republic of Serbia (curricula, educational standards, learning outcomes, etc.).

According to data obtained through theoretical analysis, it has been established that primary and secondary school curricula do not propose an approximate number of class hours necessary for the implementation of phonetics and morphophonology teaching, and that the programs do not precisely define the grammatical content students are expected to master (the categories in which certain sound alternations occur, or the categories in which they are absent, etc.).

.**Keywords:** *Serbian Language, phonetics, morphophonology, curriculum, syllabus, educational program.*

Nevena B. Jevtić Trifunović
Akademie für pädagogische und medizinische Berufsstudien,
Abteilung Kruševac

PHONETIK UND MORPHOPHONOLOGIE IM GESAMTEN LEHRPLAN

Zusammenfassung. Integriert in den Muttersprachenunterricht stellt der Unterricht in Phonetik (mit Phonologie) und Morphophonologie sowohl hinsichtlich seiner thematischen Breite als auch aufgrund seiner vielfältigen interdisziplinären Verknüpfungen mit anderen verwandten Wissenschaften einen einzigartigen Bereich der Bildungslinguistik dar. Ausgehend von der Notwendigkeit, den Unterrichtsbereich Phonetik (mit Phonologie) und Morphophonologie auf allen Bildungsebenen zu aktualisieren und zu modernisieren, besteht das Hauptziel dieses Beitrags darin, zu untersuchen, wie diese Themenbereiche vom Institut zur Verbesserung der Bildung der Republik Serbien präsentiert werden (Lehrpläne und Programme, Bildungsstandards, Lernergebnisse usw.).

Die anhand der Methode der theoretischen Analyse gewonnenen Daten zeigen, dass die Lehrpläne der Grund- und weiterführenden Schulen keinen didaktischen Rahmen vorsehen, der für die Umsetzung des Unterrichts in Phonetik und Morphophonologie erforderlich wäre. Außerdem legen die Lehrpläne nicht präzise fest, welche grammatikalischen Inhalte die Schüler beherrschen sollen (z. B. Kategorien, in denen eine bestimmte Lautalternation auftritt, oder solche, in denen davon abgewichen wird).

Schlüsselwörter: *Serbisch, Phonetik, Morphophonologie, Lehrplan, Curriculum, Lehrprogramm*

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Факултет за образовање учитеља и васпитача
Универзитета у Београду
Година XI • 2025 • ISSN 2466-2801

УДК 37.091.64:93/94
159.922.72-053.5(497.11)
Претходно саопштење • 107–122
Примљен: 25. 5. 2025.
Прихваћен: 12. 6. 2025.

Вања В. Вуковић
ЈУ Музеји и галерије Подгорице

ПРИЛАГОЂЕНОСТ ОСНОВНОШКОЛСКИХ УЏБЕНИКА ИСТОРИЈЕ КОГНИТИВНОМ РАЗВОЈУ УЧЕНИКА

Резиме. Рад се бави анализом актуелних уџбеника историје за основну школу у Црној Гори са становишта њихове усаглашености са теоријама когнитивног развоја Жана Пијажеа и Лава Виготског. Посебна пажња усмерена је на дидактичку апаратуру уџбеника, односно на захтеве и задатке у њиховом садржају, као и њихов потенцијал да подстакну различите мисаоне операције код ученика. Истраживање је спроведено методом анализе садржаја, користећи Блумову таксономију за категоризацију захтева у уџбеницима. Јединице анализе представљале су појединачне инструкције и питања намењена ученицима. Резултати показују да су уџбеници делимично усаглашени са когнитивним развојем ученика: доминирају захтеви који подстичу репродуктивно знање, док је удео захтева који развијају више мисаоне операције (анализа, синтеза, закључивање) знатно мањи него што би било пожељно за модеран приступ настави историје. На основу добијених података, указује се на неопходност даљег прилагођавања уџбеничких садржаја специфичном узрасту ученика и интензивнијег подстицања њихових виших когнитивних функција ради пунијег интелектуалног развоја.

Кључне речи: *когнитивни развој, квалитет знања, уџбеник историје, дидактичка апаратура, критичко мишљење.*

Увод

Учење историје у основној школи, посебно путем уџбеника, представља више од пуког преношења чињеница о прошлости. Историја је данас призната не само као скуп догађаја, већ као средство за развој критичког мишљења, грађанске компетенције и хуманистичких вредности

код ученика. У контексту савремених образовних парадигми, све је присутнија потреба да се уџбеници историје концептуализују тако да подстичу мисаони развој, интерпретацију и рефлексију, а не пуко памћење и репродукцију. Савремени уџбеник подразумева да фокус буде на учењу и ономе ко учи. Својим садржајем и дидактичком апаратуром, уџбеник треба да буде усмерен ка процесу активне изградње стабилних и употребљивих знања, која подразумевају самостално учење ученика, уз њихово активно учешће.

Како је школски уџбеник историје многима једина књига из историје коју ће икада прочитати, садржаји из уџбеника историје постављају темеље приступу који ће ученици убудуће имати према прошлости. Њима се не преносе само информације, које се иначе лако заборављају, већ се развија и култура сећања (Assmann, 2005: 55). Ради се о менталним шемама и логичким обрасцима који утичу на личну представу прошлости – интелектуални, афективни, социјални и морални аспект развоја ученика. Предмет проучавања историје је јединствен и специфичан јер третира догађаје који су се десили у прошлости, што значи да аутор уџбеника историје не располаже са нечим што се може непосредно посматрати или експериментално испитивати, већ његова интерпретација у великој мери зависи од активног и критичког мишљења. Оживљавајући прошлост кроз сопствени ум, аутор уџбеника истовремено критикује и формира свој суд о вредности одређених догађаја (Пешикан, 1996).

Да би уџбеник историје био посебна врста културног производа, потребно је да у оквиру садржаја представи основну структуру знања о прошлости људи, односно да у њему буде дат основни систем појмова који чини сржи историјског знања. Други услов је да тај садржај буде дидактички обликован тако да обезбеди прихватање основне структуре знања од стране ученика.

Теоријски приступ проблему

Теоријска схватања когнитивног развоја, посебно теорија стадијума развоја мишљења Жана Пијажеа (Jean Piaget) и концепт зоне наредног развоја Лава Виготског (Lev Vygotsky), играју кључну улогу у овом истраживању. Оба приступа наглашавају значај прилагођавања садржаја узрасту ученика, али и потенцијал добро осмишљених образовних материјала, укључујући уџбенике, да подстакну ученика ка вишим облицима мишљења. Стога, уџбеник историје мора бити конципиран не само као средство памћења,

већ као интелектуални водич који развија способност анализе, синтезе, поређења и просуђивања.

Према Жану Пијажеу (Piaget, 1978), развој мишљења се одвија кроз стадијуме који дефинишу ученикову способност разумевања апстрактних концепата, због чега наставни садржаји морају бити усклађени са овим стадијумима. С друге стране, Лав Виготски (Vygotsky, 1983) истиче значај социјалне интеракције и подршке у учењу кроз појам зоне наредног развоја. Комбинација ова два приступа сугерише да уџбеници треба да буду и когнитивно доступни и социокултурно подстицајни.

Најзначајније теорије когнитивног развоја детета, које истичу интеракцију субјекта са средином (уџбеником), јесу теорије Жана Пијажеа (Jean Piaget) и Лава Виготског (Lev Vygotsky). Оне су сагласне у ставу да се знање и вештине не преносе, већ трансформишу. У контексту уџбеника историје, то значи да је знање активно, а не пасивна копија стварности (Вулфолк, Валкуп, 2014). Док за Пијажеа пут ка зрелости води кроз универзалне стадијуме развоја који се јављају у одређеним узрастима, за Виготског је поред сазревања неопходна и акција детета у културно-историјски посредованој средини.

За разумевање Пијажеове теорије кључни појмови су: акциона шема, асимилација, адаптација и уравнотежење, док је основни принцип образовног рада принцип когнитивног конфликта (Бојовић, 2003). Дететове унутрашње представе, шеме, преплићу се у сложене обрасце препознавања, разумевања, акције и емоционалног реаговања. Учење се сагледава као стицање нових, односно прилагођавање старих шема новим потребама. Када ученик не може да нова знања, која одударају од претходних, смести у постојеће структуре, долази до когнитивног неравнотежења, односно еквилибрације (Пијаже, Инхелдер, 1978).

У таквој ситуацији, особа може игнорисати новину ради очувања постојеће равнотеже, или разрешити когнитивни конфликт прилагођавањем мисаоних операција (шема) новим знањима, захтевима и задацима. Овим путем се мисаоне структуре стално реорганизују и прерађују, стварајући нове, што когнитивну неравнотежу чини предусловом напретка у учењу. Интелектуални развој, по Пијажеу, пролази кроз четири фазе: сензомоторни развој (од рођења до 2. године), преоперативно мишљење (од 2. до 6. године), конкретне операције (од 6. до 12. године) и формалне операције. Ова периодизација објашњава фазе кроз које дечји ум пролази до усвајања свих појмова и категорија одраслог човека.

Сваки стадијум се, по Пијажеу, одвија сукцесивно, јер је претходни неопходан за формирање следећег. За разлику од развојних стадијума

који представљају спонтани процес, учење је изазван процес стицања знања, искустава и вештина. Ефикасност учења, према Пијажеу, зависи од достигнутог степена развоја и самосталне активности ученика. Дакле, пука изложеност информацијама није довољна за усвајање знања. Аутори уџбеника, као организатори процеса поучавања и учења, морају осмислити начине повезивања новог знања са постојећим. Разматрање Пијажеовог схватања биолошке нужности проласка кроз стадијуме когнитивног развоја имплицира да се у уџбеницима мора водити рачуна о одликама дечјег мишљења, односно о њиховој усклађености са развојним способностима ученика.

Концепција Виготског темељи се на тези да учење може да иде испред развоја (биолошке зрелости), односно да га подстиче и убрзава. За њега кључну улогу у когнитивном развоју има образовање, у оквиру којег се, кроз социјалну интеракцију, подстичу функције и способности у зони наредног развоја. Социјална интеракција је изузетно важна у развоју детета и односи се на продукте културе, а један такав продукт је и сам уџбеник (Бојовић, 2003). Без обзира на почетна становишта, теорије Пијажеа и Виготског нису опречне. Пијаже је сматрао да индивидуална конструкција когнитивних структура може бити убрзана или успорена у зависности од тога у којој мери социокултурно окружење подржава процес конструкције (Бауцал, 2003). И Виготски је сматрао да развој детета подразумева известан ниво зрелости за схватање (Виготски, 1983).

Стога се теорије когнитивног развоја Пијажеа и Виготског више прожимају него што се мимоилазе. Не негирајући нужност зрелости нервног система као предуслова за усвајање спољашњих утицаја, за Виготског развој тече од функција којима је дете већ овладало (зона прошлог развоја), преко функција којима тренутно влада (зона актуелног развоја), до оних којима ће тек овладати (зона наредног развоја). У његовој теорији развоја истиче се улога социјалних интеракција, посебно интеракција детета и одраслог. Виготски истиче да у сарадњи са одраслом особом дете увек може да реши више и теже задатке него самостално (Виготски, 1983: 254). Посебно се истиче асиметрична интеракција детета и одраслог (Виготски, 1983: 251). Иако асиметричност указује да дете (ученик) и одрасла особа (аутор уџбеника или наставник) нису равноправни партнери, управо та неједнакост чини размену развојно подстицајном – било преко текста који даје налоге и задатке, било кроз посредовање одраслих који воде дете ка усвајању функција које се у том процесу граде и постају његово знање (Маринковић, 2011: 356). Дакле, свако право знање и разумевање је дијалошко – дијалог са претходним знањем, са уџбеничким текстом, са питањима која изазивају когнитивну неравнотежу, са аргументима и судовима.

Како се од уџбеника очекује да допринесе когнитивном развоју ученика, у светлу ових тврдњи заиста му се не може оспорити интерактивна функција, јер начином излагања градива успоставља интеракцију са учеником – активирајући код њега когнитивни конфликт.

Методолошки оквир истраживања

Као једно од основних средстава у настави, уџбеник путем изложених садржаја има велику педагошку вредност, јер ученици, осим стицања знања, развијају и способности, почевши од сензорних, практичних, па до изражајних и интелектуалних. Стога предмет истраживања представљају актуелни уџбеници историје који се користе у основним школама у Црној Гори, са посебним фокусом на њихову дидактичку апаратуру: питања, задатке и налоге (у даљем тексту: захтеве) и њихов утицај на когнитивни развој ученика.

Захтеви директно траже од ученика одређене активности: проверавају да ли су научени најважнији подаци, да ли их ученик разуме, могу да траже повезивање знања, његову примену на школске и ваншколске ситуације, да иницирају истраживање, решавање проблема, креирање нових садржаја или ситуација и развијање интелектуалних вештина.

Циљ истраживања био је анализирати у којој мери захтеви у уџбеницима имају потенцијално покретачко дејство на когнитивни развој ученика, нарочито на формирање способности које имају практичну применљивост, и указати на усклађеност уџбеника са савременим теоријама когнитивног развоја и мисаоних процеса код ученика.

У истраживању је примењена метода анализе садржаја како би се описао утицај актуелних уџбеника историје у основним школама у Црној Гори на интелектуални развој ученика у оквиру савремених теорија когнитивног развоја и учења. Од истраживачких техника коришћена је анализа садржаја, чија је основна карактеристика квантификација, што значи да је анализа превасходно усмерена на манифестни аспект садржаја.

Основни наративни текст лекција у уџбеницима није био предмет анализе, с обзиром на то да је његова примарна функција излагање садржаја. Фокус истраживања био је на захтевима, преко којих уџбеник подстиче код ученика дубље мисаоне активности. Анализу садржаја изводила су два независна процењивача истовремено, ради постизања уједначенијег критеријума оцењивања истог садржаја.

Јединицу анализе представља сваки појединачни захтев којим уџбеник подстиче интелектуални развој ученика. Захтеви су анализирани с циљем

да се утврди које се интелектуалне активности (когнитивне операције) подстичу код ученика, те који је облик учења доминантан.

Помоћу Блумове таксономије знања, експлицитно когнитивног подручја у оквиру ког је Блум (Bloom) захтеве класификовао у шест категорија: знање, схватање, примена, анализа, синтеза и евалуација (Bloom, 1981), категорисане су следеће интелектуалне операције: посматрање, упоређивање, анализа, синтеза, извођење судова и закључака. Захтеви су такође класификовани и према квалитету знања које актуелни уџбеници историје подстичу, попут: знање-препознавање, знање-репродукција, примењено-оперативно знање. Анализиране су следеће интелектуалне операције: *посматрање, упоређивање, анализа, синтеза и извођење судова и закључака.*

Посматрање је планско, организовано, руковођено перципирање у настави, што је виши степен од једноставног слушања и гледања и служи за прикупљање чулних података у свести ученика за даљу мисаону надградњу (Педагошки лексикон У: Бојовић, 2003: 70). Такав захтев који подразумева интелектуалну операцију посматрање идентификује се у уџбенику историје за шести разред основне школе (Ђокић, Поповић, 2022: 40): „Посматрај илустрацију. Наведи предмете и бића која су приказана."

Упоређивање је мисаона активност којом се у међусобни однос стављају два или више предмета, лица, појава, те се препознаје по речима: уочи, разликуј, упореди, супротстави (Бојовић, 2003: 70). Један од оваквих захтева уочава се у уџбенику историје за седми разред (Поповић, Мирановић, 2022: 16): „Упореди привреду Византије с привредом у германским државама западне Европе?"

Анализа је мисаоно расчлањивање одређене целине у циљу упознавања тих делова и њихових међусобних односа (Бојовић, 2003: 70). Један од примера интелектуалне операције – анализа, проналази се у уџбенику историје за осми разред основне школе (Андријашевић и сар., 2021: 10): „Објасни како су штампане књиге утицале на ширење нових идеја и научних сазнања?"

Синтеза, као интелектуална операција, подразумева креирање једне нове целине од постојећих података, информација, идеја и појмова. Препознаје се по речима: креирај, комбинуј, направи, састави и преуреди (Бојовић, 2003: 70). Такав пример захтева идентификује се у уџбенику историје за осми разред (Андријашевић и сар., 2021: 67): „Креирај плакат на тему: Друга индустријска револуција."

Извођење судова и закључака препознаје се по речима: вреднуј, просуди, закључи, уопшти и сл. У уџбенику историје за девети разред

(Бурзановић, Ђорђевић, 2021: 117) такав је захтев: „Какву је улогу имала омладина у обнови земље?"

Узорак истраживања чинила су четири актуелна уџбеника историје за шести, седми, осми и девети разред основне школе у Црној Гори, званично одобрени од Министарства просвете Црне Горе за школску 2023/2024. годину.

Истраживачке хипотезе

H1: Актуелни уџбеници историје у Црној Гори су у функцији потенцијалног ангажовања интелектуалних операција (посматрање, упоређивање, анализа, синтеза и извођење судова и закључака) и делимично су усклађени са когнитивним развојем ученика.

H2: Квалитет знања у актуелним уџбеницима историје за основну школу у Црној Гори делимично је активирајући у погледу достизања високог квалитета знања.

Ради провере објективности у процени, осим аутора, у оцењивање је била укључена и професорица историје основне школе „Др Драгиша Ивановић" из Подгорице. Висок ниво сагласности међу оцењивачима потврђен је статистичким показатељима (Табела 1).

Табела 1. *Упоредна табела степена усаглашености у погледу интелектуалних операција*

Интелектуална операција	Уџбеник историје VI разред		Уџбеник историје VII разред		Уџбеник историје VIII разред		Уџбеник историје IX разред	
	Ауторка	Други оц.	Ауторка	Други оц.	Ауторка	Други оц.	Ауторка	Други оц.
Посматрање	32	31	26	25	10	9	13	12
Упоређивање	34	34	14	14	9	9	10	10
Анализа	20	20	30	30	21	21	13	13
Синтеза	10	10	7	7	8	8	7	7
Судови и закључци	6	6	11	11	18	18	20	20

Коефицијент контингенције износи C = 0,056; p = 0,990. Ниска вредност коефицијента је очекивана због мале фреквенције ових категорија. Висока п-вредност потврђује сагласност међу оцењивачима, као и поузданост коришћеног аналитичког инструмента. На исти степен контигенције указују и вредности за квалитет знања (Табела 2).

Табела 2. *Упоредна табела степена усаглашености оцењивача за квалитет знања*

Квалитет знања	Уџбеник историје VI разред		Уџбеник историје VII разред		Уџбеник историје VIII разред		Уџбеник историје IX разред	
	Ауторка	Други оц.	Ауторка	Други оц.	Ауторка	Други оц.	Ауторка	Други оц.
Препознавање	26	25	19	18	7	6	8	7
Репродукција	45	45	42	42	50	50	50	50
Примењено знање	31	31	27	27	9	9	5	5

Квалитет знања представља компоненту интелектуалног развоја која се изражава у степену усвојености чињеница и генерализација, односно у оперисању појмовима, судовима, закључцима, упоређивањима и сл. (Бојовић, 2003: 64).

У истраживању су анализирани следећи квалитети знања: знање *препознавања*, знање – *репродукција* и *примењено-оперативно* знање.

Знање на нивоу *препознавања* је најнижи степен научености неког садржаја, недовољан за примену у пракси. Захтеви на нивоу *препознавања* се препознају јер често почињу речима: *присети се, обнови, понови*. Такав пример имамо у уџбенику историје за седми разред основне школе, попут: „Присети се шта знаш о римском граду Дукљи" (Поповић, Мирановић, 2022: 26).

Знање на нивоу *репродукције* је такође знање слабијег квалитета јер подразумева познавање садржаја и чињеница које ученици могу *репродуковати*, односно памћење и разумевање, али не и *применити*. То су заправо декларативна, чињенична знања (Knowing that) исказана у лекцијама из историје, односно питања која од ученика захтевају знање наведених података из уџбеника (Plut, 2003: 111). Захтеви репродуктивног нивоа знања најчешће почињу речима: *наброј, ко, када, како, запамти, подвуци* и сл. Пример захтева који од ученика потражује такав квалитет знања проналази се у уџбенику историје за шести разред: „Како је настала микенска култура?" (Ђокић, Поповић, 2022: 31).

Примењено-оперативни ниво знања подразумева да ученици могу са сигурношћу да користе знање из обрађених садржаја. То су процедурална знања (Knowing how), те захтеви који потражују овакав квалитет знања су најчешће: *примени, реши, конструиши, илуструј, објасни*. Тако у уџбенику историје за осми разред од ученика се захтева следеће: „Повежи

на карти европске колонизаторе и земље у којима су формирали колоније" (Андријашевић и сар., 2021: 16).

Процедурална знања су највиши степен у квалитету знања јер ученици у процесу учења *примењују* одређене вештине, попут истраживања прошлости, да би на основу њих стварали властити производ. Такве захтеве уочавамо и у уџбенику за седми разред, попут: „Напишите извештај на тему: Скадарско језеро некад и сад" (Поповић, Мирановић, 2022: 68).

Резултати истраживања и дискусија

Без обзира на то што се интелектуалне активности кроз уџбеник тешко могу непосредно пратити, јер су оне експлицитно везане за ученика, уџбеник као специфичан извор знања различито структурираним захтевима посредује између ученика и мисаоних активности. Стога су захтеви основни дидактички инструмент којим уџбеник делује на покретање интелектуалних операција код ученика.

Из тог разлога, захтеви у актуелним уџбеницима историје у Црној Гори за шести, седми, осми и девети разред основне школе (Ђокић, Поповић, 2020; Поповић, Мирановић, 2021; Андријашевић, Шаботић, Поповић, Дробњак, 2021; Бурзановић, Ђорђевић, 2020) чине узорак којим се утврђује функција уџбеника у потенцијалном ангажовању интелектуалних операција, чиме се успоставља усклађеност уџбеника са когнитивним развојем ученика.

Анализа садржаја уџбеника обухватила је сваку јединицу анализе која је потенцијално ангажовала одређену интелектуалну операцију, при чему је посматрана доминантност операције у захтеву ради утврђивања усклађености са когнитивним развојем ученика. Иако актуелни уџбеници историје садрже релативно мали број захтева, сви пронађени захтеви доприносе когнитивном развоју, што је у складу са значајем усклађености садржаја са узрастом ученика (Ивић, 1984: 112–115). У Табели 3 приказане су фреквенције захтева по уџбеницима, као и број јединица које су релевантне за интелектуални развој ученика.

Табела 3. *Интелектуалне операције у најновијим црногорским уџбеницима историје*

Уџбеник историје	Посматрање		Упоређивање		Анализа		Синтеза		Судови и закључци		Број ј.а.
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
VI разред	32	31,37	34	33,3	20	19,6	10	9,8	6	5,8	102
VII разред	26	29,5	14	15,9	30	34,09	7	7,9	11	12,5	88
VIII разред	10	15,15	9	13,6	21	31,8	8	12,12	18	27,2	66
IX разред	13	20,63	10	15,8	13	20,63	7	11,11	20	31,7	63

У Табели 3 уочава се да је интелектуална операција посматрање заступљена у свим уџбеницима историје, али је њена заступљеност различита. У процесу формирања и усвајања појмова путем уџбеника, полази се од елемената чулног сазнања, те је ову интелектуалну операцију неопходно подржати захтевима у уџбеницима нижих разреда основне школе. Посматрањем ученици сакупљају у своју свест одређене чињенице које постају основа за даљу мисаону прераду. Што је разред виши, интелектуална операција посматрање је мање потребна уџбеницима, иако то зависи делимично и од саме природе наставног предмета. У Табели 3 се уочава да је интелектуална операција посматрање највише заступљена у уџбенику шестог разреда основне школе, са 31,37%, док је у уџбенику историје за девети разред заступљена са 20,63%. Најмање је заступљена у уџбенику историје за осми разред, са 15,15%. Ученици шестог разреда основне школе у Црној Гори први пут се сусрећу са историјом, што подразумева усвајање нових, често апстрактних појмова попут хеленизма, полиса, узрока или последица. За активно усвајање ових појмова, чије значење у свакодневном говору може бити другачије (Пешикан, 1996: 56), неопходна је интелектуална операција посматрања. Развој процеса стварања појмова, започет у раном детињству, сазрева у пубертету (Виготски, 1983: 142, 178). Стога, заступљеност посматрања у уџбеницима историје усклађена је са когнитивним развојем ученика, показујући постепен пад од шестог до деветог разреда.

Мисаони процеси су незамисливи без интелектуалне операције – упоређивање. Нарочито се то односи на уџбеник историје који са својим специфичним садржајем упућује ученике да разликују чињенице од претпоставки, упоређују историјске изворе и развијају једну нову,

другачију врсту мишљења – критичко мишљење, на основу чега могу да касније анализирају и закључују. Пијаже (Piaget) је поставио модел сазнајних структура применљив у образовању. Из њега произилази када одређене менталне операције деца могу савладати (Пијаже и Инхелдер, 1996: 19). Конкретне операције достижу свој врхунац у узрасту четвртог и петог разреда основне школе, па се може закључити да је заступљеност интелектуалне операције упоређивање у уџбенику шестог разреда са 33,3% и 15,8% у уџбенику историје за девети разред усклађена са когнитивним развојем ученика.

Као логичка операција, анализа је нераздвојива од синтезе. Док се анализом издвајају саставни делови неке целине или процеса у циљу сазнавања њихових особина, дотле се синтезом схвата њихова суштина. Тако се у уџбенику историје за осми разред од ученика захтева следеће: „Објасни зашто је Османско царство средином XVI века било на врхунцу славе?" (Андријашевић и сар., 2021: 21). Овим захтевом се од ученика очекује да анализира узроке који су довели Османско царство до врхунца славе како би ученик схватио суштину (синтеза) брзог продора Османлија у Европу. Интелектуалну операцију анализа подржава уџбеник историје за шести разред са 19,6%, док је највише заступљена у уџбенику историје за седми разред са 34,09%. У уџбенику за осми разред ову логичку операцију подржава 31,8% захтева, док је у уџбенику за девети разред идентификован знатно мањи удео оваквих захтева, односно, 20,63%. Удео захтева који се односе на логичку операцију синтезу, која подразумева апстракцију, је мањи и у уџбенику за шести разред основне школе износи 9,8%, док је у уџбенику историје за девети разред са 11,11%. Највећи удео бележи уџбеник историје за осми разред са 12,12%. Веће фреквенције у односу на синтезу показује интелектуална операција закључивање која је присутна у уџбенику историје за шести разред са 5,8%, док у уџбенику за девети заузима око 31,7%. Иако анализа и синтеза иду као логичке операције једна са другом, налази показују да је много већа фреквенција анализе и закључивања у односу на синтезу. Примећује се да већина захтева за закључивање не подстиче аналитичко-синтетичко промишљање, већ се одговор може директно извести из презентованих података. Тако се у уџбенику историје за шести разред од ученика захтева следеће: „Закључи који је бог приказан на илустрацији?" (Ђокић, Поповић, 2022: 95).

На основу изнетих резултата може се потврдити Хипотеза 1 која је гласила: Актуелни уџбеници историје у Црној Гори су у функцији потенцијалног ангажовања интелектуалних операција (посматрање, упоређивање, анализа, синтеза и извођења судова и закључака) и делимично усклађени са когнитивним развојем ученика.

Наиме, актуелни уџбеници поседују све наведене интелектуалне операције, али веома мали број захтева и различит интензитет фреквенција, нарочито анализе и синтезе, указују да су актуелни уџбеници историје делимично усклађени са когнитивним развојем ученика. Наведене логичке операције не показују равномерну тенденцију раста захтева који подразумевају сложеније мисаоне процесе у вишим разредима основне школе, како то когнитивни развој детета подразумева.

Усклађеност квалитета знања у актуелним уџбеницима историје у Црној Гори са когнитивним развојем ученика. Имајући у виду Пијажеову теорију интелектуалног развоја да ученик од 12 година има способност баратања апстрактним категоријама (Piaget, Inhelder, 1996), уџбеник историје треба да понуди усклађеност квалитета знања са когнитивним развојем ученика. Уједно и концепција Виготског, која се темељи на тези да учење не мора да буде пратилац биолошког развоја, нити да иде упоредо са њим, већ да га подстиче и убрзава (Vigotski, 1996: 45–46), подразумева од уџбеника знања високог квалитета.

Добијени резултати указују на потенцијалну разлику у квалитету знања који се потражује захтевима од ученика.

Табела 4. *Квалитет знања у актуелним уџбеницима историје*

Уџбеник историје	Препознавање		Репродукција		Примењено-оперативно знање		Број јединица анализе
	f	%	f	%	f	%	
VI разред	26	25,4	45	44,11	31	30,3	102
VII разред	19	21,5	42	47,7	27	30,6	88
VIII разред	7	10,6	50	75,7	9	13,6	66
IX разред	8	12,6	50	79,3	5	7,9	63

Када је реч о знању *препознавања*, треба знати да се захтеви који ангажују овај ниво знања у највећој мери налазе у уводним задацима. Помоћу њих се повезује градиво претходне лекције из историје са наредном, што је случај у готово свим уџбеницима. У анализираним уџбеницима знање *препознавања* има тенденцију опадања како расте старосна доб ученика и то од 25,4% у уџбенику историје за шести разред до 12,6% у уџбенику историје за девети разред основне школе. И *примењено-оперативно* знање има тенденцију опадања, на начин што захтеви који ангажују овај квалитет

знања заузимају 30,3% у уџбенику историје за шести разред, док у уџбенику за девети разред свега 7,9%.

Највише се ангажује знање *репродукције* са заступљеношћу од 44,11% у уџбенику историје за шести разред до 79,3% у уџбенику историје за девети разред. Стога се може закључити да највећи број захтева у дидактичко-методичкој апаратури у актуелним уџбеницима историје ангажује стицање знања *репродукције*, које је доминантно у односу на *примењено-оперативно* знање.

Из добијених резултата истраживања може се потврдити хипотеза 2, која је гласила: Квалитет знања у актуелним уџбеницима историје за основну школу у Црној Гори делимично је активирајући у погледу достизања високог квалитета знања.

Актуелни уџбеници историје су најпогоднији за потенцијално ангажовање знања *репродукције*, и то знатно више него осталих квалитета знања. Тиме се доказало да актуелним уџбеницима недостају захтеви од суштинског значаја за историју као науку, јер су управо *примењено–оперативни* захтеви основа за развој критичког мишљења код ученика. Стога су актуелни уџбеници историје прилично слабо усклађени с аспекта квалитета знања с когнитивним развојем ученика.

Према Предметном програму Завода за школство Црне Горе (2017: 3), историја је општеобразовни предмет који се изучава од VI до IX разреда, помажући ученицима да разумеју догађаје и процесе који су обликовали човечанство. Знање из историје подстиче развој критичког промишљања, решавања проблема и доношења одлука. Методологија историје, која се бави реконструкцијом прошлости на основу извора, захтева активно и критичко мишљење историчара, јер се не ослања на непосредно посматрање или експериментисање. Тако историчар, оживљавајући прошлост, критикује и формира свој суд о догађајима (Пешикан, 1996: 14–15)

Закључак

Анализом актуелних уџбеника историје за основну школу у Црној Гори, са аспекта заступљености интелектуалних операција и квалитета знања, може се закључити да су савремени уџбеници само делимично усаглашени са когнитивним развојем ученика. Иако уџбеници садрже све кључне интелектуалне операције – посматрање, упоређивање, анализу, синтезу и закључивање – њихова расподела је неравномерна и недовољно подстиче виши ниво мисаоних процеса. Посебно је уочљива превладаност аналитичких захтева у односу на синтетичке, упркос томе што те две логичке

операције представљају недељив процес мишљења. Такође, закључивање се често своди на препознавање готових одговора из уџбеничког текста, без потребе за дубљим аналитичко-синтетичким промишљањем.

Када је реч о квалитету знања, доминира репродуктивни ниво који обухвата памћење и поновно призивање података, док су примењено-оперативни задаци, који су од суштинске важности за развој критичког мишљења и историјске свести, значајно мање заступљени. Оваква структура уџбеника указује на недовољну оријентисаност ка развоју функционалног знања. Сагледавањем савремених теорија когнитивног развоја, посебно оних које заступају Пијаже и Виготски, потврђује се потреба да уџбеник историје буде много више од збирке историјских података. Он треба да буде осмишљен као инструмент који стимулише развој сложених мисаоних структура и омогућава ученицима да стекну преносива знања и вештине – корисне не само за разумевање прошлости, већ и за сналажење у савременим и будућим животним ситуацијама. У том смислу, добро конципиран уџбеник историје треба да буде активан чинилац у подстицању мисаоног, когнитивног и личног развоја ученика.

Литература

Assman, J. (2005). *Kulturno pamćenje: pismo, sjećanje i politički identitet u ranim visokim kulturama*. Zenica: Vrijeme.

Бауцал, А. Д. (2003). Конструкција и ко-конструкција у зони наредног развоја – да ли и Пијаже и Виготски могу бити у праву? *Психологија*, 36(4), 517-542.

Bloom, B. S. (1981). *Taxonomy of educational objectives. Book I: Cognitive domain*. New York: Longman.

Бојовић, Ж. (2003). *Уџбеник у функцији интелектуалног развоја*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.

Виготски, Л. (1983). *Мишљење и говор*. Београд: Нолит.

Виготски, Л. (1996). *Научно наслеђе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Вулфолк, А., Хјуз, М., Валкап, В. (2014). *Психологија у образовању II*. Београд: Clio.

Ивић, И. (1984). Ка једној психологији уџбеника. У: *Зборник: Прилози теорији уџбеника*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Ивић, И., Пешикан, А., Антић, С. (2008). *Водич за добар уџбеник: Општи стандарди квалитета уџбеник*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Marinković, S. (2011). Активност ученика у светлу развојних теорија учења. *Настава и васпитање*.
Пешикан, А. (1996). *Треба ли деци историја*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
Пијаже, Ж., Инхелдер, Б. (1978). *Интелектуални развој детета, изабрани радови*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
Plut, Д. (2003). *Уџбеник као културно-потпорни систем*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
Predmetni program (2017). *Istorija za VI, VII, VIII, IX razred osnovne škole, Podgorica, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.*

Извори:
Андријашевић, Ж., Шаботић, С., Поповић, Д., Дробњак, С. (2021). *Историја за VIII разред основне школе*. Подгорица: Завод за уџбенике и наставна средства.
Бурзановић, С., Ђорђевић, Ј. (2020). *Историја за IX разред*. Подгорица: Завод за уџбенике и наставна средства.
Ђокић, Д., Поповић, Р. (2020). *Историја за VI разред основне школе*. Подгорица: Завод за уџбенике и наставна средства.
Поповић, Р., Мирановић, Д. (2021). *Историја за VII разред основне школе*. Подгорица: Завод за уџбенике и наставна средства.

Vanja V. Vuković
Public Institution Museums and Galleries of Podgorica

ADAPTABILITY OF PRIMARY SCHOOL HISTORY TEXTBOOKS TO PUPILS' COGNITIVE DEVELOPMENT

Abstract. This paper analyses current history textbooks for primary schools in Montenegro from the perspective of their alignment with the cognitive development theories of Jean Piaget and Lev Vygotsky. Special attention is given to the didactic apparatus of the textbooks — namely, the tasks and questions included in their content — and their potential to stimulate various types of thinking operations among students. The research was conducted using content analysis, with Bloom's taxonomy applied to categorise the cognitive demands present in the textbooks. Units of analysis included individual instructions and questions directed at students. The results show that the textbooks are only partially aligned with pupils' cognitive development: they are dominated by tasks that promote

reproductive knowledge, while those that foster higher-order thinking skills (such as analysis, synthesis, and reasoning) are significantly underrepresented compared to what would be desirable in a modern approach to history teaching. Based on these findings, the paper highlights the necessity of further adapting textbook content to pupils' developmental levels and of more actively encouraging higher cognitive functions to support fuller intellectual growth.

Keywords: *cognitive development, quality of knowledge, history textbook, didactic apparatus, critical thinking.*

Vanja V. Vuković
Öffentliche Einrichtung Museen und Galerien von Podgorica

ANPASSUNG VON GESCHICHTSLEHRBÜCHERN FÜR DIE GRUNDSCHULE AN DIE KOGNITIVE ENTWICKLUNG DER SCHÜLER

Zusammenfassung.Der Artikel befasst sich mit der Analyse aktueller Geschichtslehrbücher für Grundschulen in Montenegro im Hinblick auf ihre Übereinstimmung mit den Theorien der kognitiven Entwicklung von Jean Piaget und Lew Wygotski. Besonderes Augenmerk liegt auf dem didaktischen Apparat der Lehrbücher – also auf den inhaltlichen Anforderungen und Aufgaben sowie ihrem Potenzial, bei den Lernenden verschiedene Denkoperationen anzuregen Die Untersuchung wurde mithilfe der Methode der Inhaltsanalyse durchgeführt; zur Kategorisierung der Anforderungen in den Lehrbüchern diente Blooms Taxonomie. Die Analyseeinheiten bildeten die einzelnen Anweisungen und Fragen an die Lernenden.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Lehrbücher nur teilweise an die kognitive Entwicklung der Schüler angepasst sind: Es dominieren Anforderungen, die reproduktives Wissen fördern, während der Anteil an Aufgaben, die Denkoperationen höherer Ordnung (Analyse, Synthese, Schlussfolgerung) entwickeln, deutlich geringer ist, als es für einen modernen Geschichtsunterricht wünschenswert wäre. Auf Grundlage der erhobenen Daten wird betont, dass eine weitere Anpassung der Lehrbuchinhalte an das spezifische Alter der Lernenden notwendig ist, um ihre höheren kognitiven Funktionen im Interesse einer umfassenderen intellektuellen Entwicklung stärker zu fördern.

Schlüsselwörter: *kognitive Entwicklung, Wissensqualität, Geschichtslehrbuch, didaktischer Apparat, kritisches Denken*

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Факултет за образовање учитеља и васпитача
Универзитета у Београду
Година XI • 2025 • ISSN 2466-2801

УДК 373.2:78-057.845(497.6)
Претходно саопштење • 123–134
Примљен: 24. 5. 2025.
Прихваћен: 19. 6. 2025.

Biljana M. Smailagić
Univerzitet u Banjoj Luci – Filozofski fakultet

MOTIVISANOST I KOMPETENCIJE STUDENATA PREDŠKOLSKOG VASPITANJA U BANJOJ LUCI ZA MUZIČKE AKTIVNOSTI

Rezime. U ovom radu se ispituje povezanost između nivoa samoprocjene muzičkih i metodičkih kompetencija studenata sa motivacijom u okviru muzičkih aktivnosti u nastavi. Takođe, ispituju se i razlike u samoprocjeni muzičkih kompetencija studenata studijskog programa predškolskog vaspitanja u odnosu na godine studija na Filozofskom fakultetu u Banjoj Luci. U istraživanju su korišćene dvije metode, metoda teorijske analize i metoda komparacije. Istraživanje se bavi veoma aktuelnim pojmovima motivacije i kompetencija u kontekstu muzičkih aktivnosti. Rezultati će biti po prvi put predstavljeni na uzorku studenata Studijskog programa predškolskog vaspitanja u Banjoj Luci. Cilj istraživanja je utvrditi povezanost između nivoa samoprocjene muzičkih i metodičkih kompetencija studenata sa motivacijom u okviru muzičkih aktivnosti u nastavi. U istraživanju su učestvovali studenti prve godina n=27, druge godine n=25 i treće godine n=24. Rezultati istraživanja govore da postoji razlika u muzičkim kompetencijama u odnosu na godinu studija, ali i da postoji značajna povezanost između muzičkih i metodičkih kompetencija sa negativnom i pozitivnom motivacijom studenata u realizaciji muzičkih aktivnosti. Implikacije se odnose na podsticaj rada na razvijanju motivacije i kompetencija studenata u budućnosti.

Ključne riječi: *motivacija, kompetencije, studenti, muzičke aktivnosti.*

Uvod

Istraživanje motivacije i kompetencija studenata u okviru muzičkih aktivnosti predstavlja značajan korak ka razumijevanju ovog značajnog fenomena. U ovom kontekstu, fokus će biti na studentima prve, druge i treće godine sa ciljem da se utvrdi njihova spremnost za angažovanje u njihovom daljem profesionalnom radu. Razumijevanje ovih psiholoških aspekata može doprinijeti unapređenju obrazovnih programa i podršci studentima u njihovom razvoju. „U središtu obrazovne reforme trebalo bi da se nađe predškolsko dijete i njegove potrebe, interesovanja, sposobnosti i mogućnosti prema kojima se planira i realizuje vaspitno-obrazovni rad" (Vukićević i sar., 2016: 168). To podrazumijeva rad na razvoju dječjeg muzičkog obrazovanja i razvijanju njihovih muzičkih vještina i karakternih osobina. Sa aspekta nastave u okviru muzičkih aktivnosti, studenti usvajaju socijalne vrijednosti poput drugarskih odnosa sa kolegama, razvijanja empatije i drugih pozitivnih emocija. Shodno tome, dok savladavaju pjesmicu koja govori o drugarstvu, djeca predškolskog uzrasta razvijaju te vrijednosti i primjenjuju ih u svakodnevnim aktivnostima koje uključuju muziku. Ovo je takođe zadatak i za studente. Istina je da su za takve aktivnosti prije svega potrebne kompetencija i motivacija. Nije pronađen podatak u literaturi koji govori o negativnoj i pozitivnoj motivaciji studenata za izvršavanje muzičkih aktivnosti tokom studiranja na predškolskom studiju, ali ni pretjeranu zainteresovanost istraživača za muzičke aktivnosti tokom školovanja vaspitača. „U kurikulskom pristupu nastava se više ne temelji na prijenosu znanja, već na razvoju kompetencija, što zahtijeva zaokret u pristupu i načinu programiranja vaspitanja i obrazovanja" (Krnić, 2011: 327). Takav način obrazovanja mijenja potrebe univerzitetske nastave jer se sve više koristi istraživački rad studenata u visokom obrazovanju. To je početak formiranja njihovih kompetencija muzičkog i estetskog razvoja koji je primaran i najvažniji proces. U vezi sa tim, izuzetno je važno saznati u kojoj mjeri studente motiviše rad na muzičkim aktivnostima i kakve su im metodičke i muzičke kompetencije za izvođenje tih aktivnosti u predškolskim ustanovama, ali i u univerzitetskoj nastavi uopšteno. „Nastavnik treba da bude častan i stručan da se zalaže na poslu i motiviše studente, podstiče ga da radi i vježba, da podstiče razvoj samostalnosti i samopouzdanja" (Здравковић-Михаиловић, 2020: 41). Takvu ulogu treba da imaju i budući vaspitači.

Muzičke aktivnosti, motivacija i kompetencije

U budućnosti će se visokoškolske ustanove usmjeriti na razvoj muzičko-pedagoških vještina i istraživačkih sposobnosti studenata. Steinemann (2003, citirano u Krnić, 2016) navodi da je zadaća fakulteta da pomogne studentima u razvoju njihovih znanja kako bi se oni u svom budućem radu osposobili za rješavanje problema i postali efikasni praktičari. S obzirom na to, veoma je korisno da se studenti praktično pripremaju za rad u predškolskim ustanovama. Na taj način, studenti će moći primijeniti stečena znanja i muzičke vještine sa fakulteta u stvarnim situacijama. „Bitnu sastavnicu predškolskog odgoja i obrazovanja čini umjetnost, odnosno kreativne aktivnosti bliske umjetničkom izrazu" (Krnić, 2016). Da bi se studenti uspješno uključili u muzičke aktivnosti, veoma je važno da imamo motivaciju. „Na višim nivoima obrazovanja akademski zadaci postaju sve kompleksniji, a u skladu sa tim povećava se i potreba za efikasnijim upravljanjem sopstvenim procesom učenja da bi se postigao uspjeh" (Вујачић и сар., 2022: 144–145). Jones (2009) predlaže akademski model motivacije u kome uključuje pet komponenti na socijalno-kognitivnom teorijskom okviru „osnaživanje, korisnost, uspjeh, interesovanje i briga" i ukazuje da one vode do „povećanja motivacije studenata, što rezultira povećanim učenjem studenata" (Jones, 2009: 273). Navedenih pet komponenti motivacije razvijaju se na individualnom nivou, ali potrebno je podsticanje od strane profesora kako bi došlo do kompletnog ostvarivanja koje će dovesti do povećanja pozitivne motivacije studenata i njihovog uspjeha.

„U psihološkom pogledu motivacija za učenje predstavlja faktor aktivizacije učenika; ona ga čini osjetljivim za određenu aktivnost, za postavljeni nastavni zadatak" (Педагошки речник, 1967: 589).[1] Međutim, nije sigurno da li dovoljno motivišemo studente predškolskog usmjerenja za muzičke aktivnosti. Istraživanja treba usmjeriti ka utvrđivanju da li je ključan pozitivan pristup nastavnika prema studentima ili momenat trenutnog ili svakodnevnog podsticaja motivacije studenata pri izvođenju muzičkih aktivnosti ako se odluče za slušanje muzike, vokalnog izvođenja dječje pjesme, vokalno-instrumentalnog ili samo instrumentalnog realizovanja muzičkih aktivnosti. „Uočljivi indikatori muzičke motivacije uključuju iniciranje muzičke aktivnosti, ponašanja koja označavaju intenzitet kojim se ljudi bave muzičkim napredovanjem i mjere upornosti kada se suočavaju sa nedaćama" (Woody, 2020: 1–2). Bitno je praktikovanje muzičkih aktivnosti tokom fakultetskog školovanja jer doprinosi samopouzdanju koje ima veliki uticaj na polaganje ispitnih obaveza. To samopouzdanje rezultira većim

[1] Isto se odnosi i na studente, vaspitače, učitelje, nastavnike – motiv je pokretačka snaga za realizaciju bilo koje aktivnosti, tako i muzičke.

nivoom vjerovanja u sebe, kao što utiče na pozitivnu motivaciju što će se ubuduće implementirati u radu sa djecom predškolske dobi. „Traganje za smislom je jedno od najjačih motivacionih sredstava u nastavi" (Сузић, 1998: 62). U skladu sa navedenim tvrdnjama, u radu sa studentima ili učenicima treba pronaći smisao aktivnog bavljenja muzičkim aktivnostima. „Najvažniji je elemenat uspješnosti u muzičkom obrazovanju uz muzičke sposobnosti ulaganje truda" (Nikolić i Šenk, 2018: 67). Ulaganjem truda razvijaće se kod studenata i muzičke kompetencije. Kompetencija je „sistem podsticanja učenika na postizanje viših ishoda učenja međusobnim takmičenjem" (Педагошки речник, 1967: 460). „Kompetencije uključuju i sledeće elemente: znanja i razumevanje (teorijsko znanje o akademskom području, kapacitet za spoznaju, znanje o tome kako djelovati na praktično primjenljiva znanja u određenim situacijama)" (Činč, 2013: 89). Razvijanje pozitivne motivacije kod studenata može se povezati sa kvalitetnim teorijskim znanjem kojeg mogu primijeniti tokom slušanja muzičke kompozicije koje će dovesti boljem razumijevanju iste. „Vaspitač koristi instrumenat, a djeci daje udaraljke, doboš, čegrtaljke, trube, zvonca, činele i dr." (Педагошки речник, 1967: 593). Takođe, u vrtićkim ustanovama je potrebno intenzivirati muzičke aktivnosti koje bi se sastojale iz tri različite muzičke oblasti.

Nije sigurno da li svi vaspitači ispunjavaju obaveze kurikuluma kada je riječ o muzičkim aktivnostima, jer „visokoškolske institucije moraju osigurati minimum kompetencija nastavnika za organizovanje i izvođenje (...), ali i mogućnost da te kompetencije razvijaju i proširuju" (Babić-Kekez, 2008: 144). Kompetencije su potrebne budućim vaspitačima, pa s tim u vezi pretpostavlja se da će intenzivno razvijanje kompetencija studenata predškolskog vaspitanja dati visoke rezultate u praksi. Na osnovu toga potrebno je istraživati kompetencije, ali i motivaciju studenata za muzičke aktivnosti. Autorka u ovom radu polazi od istraživanja studenata i njihovih motivacija i kompetencija, kako bismo saznali gdje se može popraviti stanje kada su u pitanju kompetentnost i motivisanost studenata za muzičke aktivnosti.

Za podizanje nivoa muzičkih kompetencija predlažu se one kompozicije koje su našeg izvornog porijekla, razvijajući na taj način kompetencije metodičkih aktivnosti koje se odnose na tradicionalne dječje muzičke igre (*Poskakuša*, *Ersko kolo*, *Čoban tjera ovčice* i sl.). Dakle, takav aspekt u slučaju ovog istraživanja odnosi se na kompetencije i motivaciju studenata studijskog programa predškolskog vaspitanja i zapažanje istraživača za njihove sklonosti prema muzičkim aktivnostima. „Predstavnik biheviorističkog stajališta, Robert Lundin (1985), govori o važnosti odgovarajuće stimulacije na različitim stupnjevima razvoja, ali i afirmira postojanje biološkog potencijala" (Sučić i Šušnjara, 2013: 119). Biološki potencijal ima važnu ulogu, ali ako ga ne razvijamo kod djece mi nismo napravili ništa. Razvoj koordinacije pokreta, motorike, kreativnosti i

muzičkog stvalaštva možemo podsticati pomoću realizacije muzičkih igara u radu sa predškolskom djecom ali i u intenzivnom radu sa studentima. Pretpostavlja se da će osposobljavanje studenata u smislu razvijanja njihovih kompetencija i rad na njihovoj motivaciji koja je uslovljena kompetencijom, pridonijeti odličnim rezultatima u realizaciji i muzičkih aktivnosti u okviru njihovog budućeg angažmana. Zato nam je vrlo važno kako studenti procjenjuju nivo kompetencija, ali i kako su motivisani za ovakve djelatnosti.

METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

Metode i postupci istraživanja

U toku istraživanja korišćene su dvije metode – metoda teorijske analize i metoda komparacije. Ove metode su pomogle da se prouče i uporede različiti faktori i njihov uticaj na rezultate istraživanja. Metoda teorijske analize je pridonijela da se prikupi referentna građa kao što su literatura i prethodna istraživanja. To je omogućilo da se postigne dublje razumijevanje i kontekst za ovo istraživanje. Metod komparacije se odnosio na upoređivanje studijskih godina u kontekstu motivisanosti i kompetentnosti studenata za izvođenje muzičkih aktivnosti u predškolskim ustanovama. Uključene su i zavisne varijable: pohađanje vrtića studenata u djetinjstvu i intenzivna izloženost muzičkim aktivnostima u djetinjstvu i na osnovu toga ukrštene zavisne varijable sa varijablama pozitivne i negativne motivacije kao i sa muzičkim i metodičkim kompetencijama.

Predmet istraživanja je nivo samoprocjene kompetencija i motivacije studenata studijskog programa predškolskog vaspitanja za muzičke aktivnosti koje se realizuju u okviru muzičkih predmeta. Putem ankete rezultati su obrađeni korišćenjem faktorske analize, što je omogućilo da se grupišu stavovi i percepcije studenata, u cilju razumijevanja njihovih muzičkih i metodičkih sposobnosti kao i motivacionih faktora. Istraživanje je sprovedeno krajem 2022. godine na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Banjoj Luci. Naš uzorak čini 27 studenata prve godine, 25 studenata druge godine i 24 studenta treće godine studijskog programa predškolskog vaspitanja. U istraživanju su korištena dva instrumenta: skala motivacije i skala kompetencije za muzičke aktivnosti studenata u univerzitetskoj nastavi. Cronbach Alpha iznosi za skalu motivacije α=0,80 a za skalu kompetencija α=0,88, što su visoki koeficijenti pouzdanosti instrumenata. Prvi instrument je skala Likertovog tipa od 1 do 5, za mjerenje motivacije, pri čemu se koriste sljedeći opisi: 1 – vrlo rijetko, 2 – rijetko, 3 – ponekad, 4 – često i 5 – vrlo često. A za drugi instrument je skala Likertovog tipa od 1 do 5 za mjerenje kompetencija, pri čemu se koristi sljedeći opis: 1 – nimalo, 2 – u maloj

mjeri, 3 – djelimično, 4 – u većoj mjeri i 5 – u potpunosti. Skala motivacije se sastojala od 13 ajtema koji su grupisani u faktore negativne motivacije i faktore pozitivne motivacije za muzičke aktivnosti studenata. Faktorskom analizom skalu kompetencija od 14 tvrdnji smo grupisali u faktor muzičke i u faktor metodičke kompetencije. Ukrštene su i varijable kao što su pohađanje predmeta Muzički praktikum, pohađanje niže muzičke škole, uticaj slušanja kvalitetne klasične muzike od strane roditelja kroz djetinjstvo i pohađanje predškolske ustanove i druge. Neke od tvrdnji negativne motivacije koje se nalaze u anketi su: Zadovoljan/-a sam kad dobro savladam muzičku aktivnost samo za ocjenu i osjećam odbojnost kada realizujem muzičku aktivnost. Jedna od tvrdnji faktora pozitivne motivacije je: Pohvala nastavnika utiče na moju motivaciju za rad na sadržaju muzičkih aktivnosti.

Cilj, zadaci i hipoteze istraživanja

Cilj istraživanja je utvrditi povezanost između nivoa samoprocjene muzičkih i metodičkih kompetencija studenata sa motivacijom u okviru muzičkih aktivnosti u nastavi. Takođe, cilj je bio uočiti postoje li statističke razlike između studenata prve, druge i treće godine ukupnog uzorka na studijskom programu predškolskog vaspitanja. Na osnovu ciljeva postavljeni su sljedeći zadaci i hipoteze:

1. Utvrditi da li postoji statistički značajna razlika u muzičkim kompetencijama studenata u odnosu na godine studija.
2. Utvrditi da li negativna i pozitivna motivacija determiniše muzičke i metodičke kompetencije studenata.
3. Utvrditi da li postoji statistički značajna korelacija između varijabli koje smo postavili u radu u odnosu na faktore muzičke, metodičke kompetencije i faktore negativne i pozitivne motivacije.

H1: Pretpostavlja se da postoji statistički značajna razlika u muzičkim kompetencijama između studenata različitih studijskih godina na Studijskom programu predškolskog vaspitanja.

H2: Pretpostavlja se da negativna i pozitivna motivacija determinišu muzičke i metodičke kompetencije studenata.

H3: Pretpostavlja se da postoji statistička značajna korelacija između varijabli koje smo postavili u radu u odnosu na faktore muzičke, metodičke kompetencije i faktore negativne i pozitivne motivacije.

REZULTATI I DISKUSIJA

Tabela 1. opisuje prvi faktor muzičke kompetencije kroz sve tri godine Studija za predškolsko vaspitanje.

Tabela 1. *ANOVA Muzičke kompetencije studenata u odnosu na studijske godine studijskog programa predškolskog vaspitanja*

Godina studija	N	M	SD	F	p
I	27	3,44	0,72		
II	25	2,75	0,64	8,30	0,01
III	24	2,68	0,86		
Ukupno	76	2,98	0,81		

Iz prikazane tabele vidljivi su sljedeći rezultati istraživanja. Studenti prve godine (M = 3,44) studija procjenjuju viši nivo muzičkih kompetencija u odnosu na studente druge i treće godine studija (M = 2,75) i (M = 2,68), koji su pokazali niži nivo samoprocjena muzičkih kompetencija. Studenti treće godine studija izražavaju najniži nivo muzičkih kompetencija za muzičke aktivnosti. Na ukupnom nivou F = 8,30 omjera sa značajnom statističkom razlikom između različitih studijskih godina na nivou p = 0,01, potvrđena je prva hipoteza. Rezultati su u obrnutom smjeru, jer se očekivalo da će studenti treće godine pokazati viši nivo samoprocjena muzičkih kompetencija. Međutim, rezultati su postali razumljiviji s obzirom na činjenicu da budući vaspitači pohađaju u prvoj godini studija predmet Muzički praktikum, te im je znanje svježije i kompetencije su više. U drugoj godini nemaju predmete muzičke orijentacije, dok u trećoj godini postoji predmet koji se odnosi na metodiku muzičke kulture. Dakle, prisutan je diskontinuitet muzičkog obrazovanja na studijskom programu predškolskog vaspitanja.

U Tabeli 2. predstavljeni su rezultati korelacije između faktora negativne i pozitivne motivacije sa faktorima muzičke i metodičke kompetencije.

Analiza rezultata jasno ukazuje na to da je negativna motivacija studenata značajno negativno povezana sa muzičkim i metodičkim kompetencijama na statističkom nivou p < 0,01. Korelacija od -0,477** sugeriše umjereno jaku negativnu povezanost između faktora negativne motivacije i faktora muzičke kompetencije studenata na predškolskom studiju. To implicira da sa nižim vrijednostima korelacije dolazi do jačanja negativne povezanosti između ova dva faktora.

Tabela 2. *Korelacija faktora negativne i pozitivne motivacije sa muzičkim i metodičkim kompetencijama studenata*

Faktori	Muzičke kompetencije	Metodičke kompetencije
Negativna motivacija	-0,477**	-0,226*
Pozitivna motivacija	0,346**	0,462**

*Korelacija na značajnom nivou 0,05
**Korelacija na značajnom nivou 0,01

U kontekstu ovog istraživanja negativna motivacija muzičkih aktivnosti u odnosu na muzičke kompetencije narodne tradicije može uticati na studente koji imaju nižu motivaciju za učešće u muzičkim aktivnostima, što može rezultirati slabijim muzičkim kompetencijama u oblasti narodne tradicije. Tu može biti problem nedostatka interesovanja za ovaj predmet ili manjih teorijskih znanja koja utiču na ishode i motivaciju. Pozitivna motivacija studenata za muzičke aktivnosti pokazuje pozitivnu korelaciju sa muzičkim i metodičkim kompetencijama, uz statistički značajnu razliku na nivou $p<0,01$ koeficijenta. Dakle, ako je samoprocjena negativne motivacije prisutna, onda su prisutne i negativne samoprocjene muzičkih i metodičkih kompetencija. Sa druge strane, ako su prisutne samoprocjene pozitivne motivacije, onda su prisutne pozitivne samoprocjene navedenih kompetencija studenata. Druga hipoteza se prihvata jer negativna i pozitivna motivacija determinišu muzičke i metodičke kompetencije što je i dobijeno u ovim rezultatima.

U Tabeli 3 prikazana je povezanost varijabli sa faktorima.

Dvoje studenata od sedamdeset šest ispitanih pohađalo je muzičku školu i dva studenta nisu položila predmet Muzički praktikum. Varijabla Pohađanje niže muzičke škole negativno korelira sa muzičkim i metodičkim kompetencijama, čak ista varijabla nije u statistički značajnoj vezi sa negativnom i pozitivnom motivacijom. Ne postoji dovoljno dokaza da se zaključi da pohađanje niže muzičke škole utiče na motivaciju studenata u muzičkim aktivnostima, a isto tako negativna veza sa muzičkim i metodičkim kompetencijama govori o tome da one negativno utiču na studente za muzičke aktivnosti. Razlog za takvo stanje je možda prezasićenost, ali i veće znanje studenata koji su muzički obrazovani, te možda i drugačiji kontekst rada u nižoj muzičkoj školi i kroz univerzitetsku nastavu u okviru muzičkih predmeta. Izloženost studenata slušanju klasične muzike u djetinjstvu je u negativnoj korelaciji sa faktorom metodičkih kompetencija i u negativnoj korelaciji sa negativnim emocijama, dok su sa pozitivnim emocijama u pozitivnom predznaku.

Tabela 3. *Korelacija varijabli sa negativnom i pozitivnom motivacijom kao i sa muzičkim i metodičkim kompetencijama studenata studijskog programa predškolskog vaspitanja*

Varijable	Negativna motivacija	Pozitivna motivacija	Muzičke kompetencije	Metodičke kompetencije
Položen Muzički praktikum	-0,032	0,124	0,039**	0,044*
Pohađanje niže muzičke škole	0,278	-0,097	-0,193**	-0,144**
Izloženost slušanju klasične muzike	0,263**	-0,244**	-0,341	-0,295**
Pohađanje vrtića	-0,292*	0,228**	0,184**	0,201
Izloženost muzičkim aktivnostima	-0,268	0,211	0,251	0,282

f_1 – negativna motivacija, f_2 – pozitivna motivacija, f_3 – muzička kompetencija, f_4 – metodička kompetencija; y_1–položen ispit iz Muzičkog praktikuma, y_2 – pohađanje niže muzičke škole, y_3 – izloženost studenata u djetinjstvu slušanju kvalitetne klasične muzike od strane roditelja, y_4 – pohađanje vrtića studenata u djetinjstvu i y_5 – intenzivna izloženost studenata muzičkim aktivnostima kroz djetinjstvo.

Studenti koji su pohađali vrtić manje se osjećaju motivisani za muzičke aktivnosti od onih studenata koji nisu pohađali vrtić. Razlog za ovakve rezultate možemo pronaći u tome što nastavnik koji predaje muzičke predmete na ovom studijskom programu više ima umijeća da motiviše studente nego vaspitači u predškolskim ustanovama, jer uloga muzike u razvoju djeteta nije dobila još uvijek svoj značaj u predškolskim ustanovama. Pohađanje vrtića je pozitivno povezano sa faktorom pozitivne motivacije. Takođe, pohađanje vrtića pozitivno utiče i na faktor muzičkih kompetencija što je dobar primjer za praksu. Ubuduće bi trebalo pratiti ovo stanje i po tom pitanju unaprijediti vaspitače i motivisati društvo da se posvete ovom segmentu interesovanja. Intenzivna izloženost studenata muzičkim aktivnostima kroz djetinjstvo nije statistički u značajnoj vezi sa faktorima negativne i pozitivne motivacije niti sa faktorima muzičkih i metodičkih kompetencija studenata. Iz svega navedenog treća hipoteza se djelimično prihvata.

Zaključak

Istraživanje upućuje na potrebu da se muzičke aktivnosti u predškolskim ustanovama unaprijede i da bi one trebalo da budu prioritet. Baveći se studentima, budućim vaspitačima jedne cijele generacije na studijskom programu predškolskog vaspitanja, može se zaključiti da mnogi faktori utiču na uspjeh studenata u njihovom budućem radu. Ustanovljeno je da postoji značajna razlika na nivou procjenjivanja studenata o muzičkim kompetencijama u odnosu na to na kojoj se godini studijskog programa nalaze. U prvoj godini izražava se najviši nivo muzičkih kompetencija. Takođe, utvrđeno je da postoji i negativna motivacija kao faktor koji utiče na muzičke i metodičke kompetencije studenata za muzičke aktivnosti. Posljednja hipoteza nije u potpunosti odbačena, jer pojedine varijable imaju značajan uticaj na faktore. Prema tome, otvara se novo poglavlje istraživanja koje bi ubuduće donijelo i neka nova zapažanja i zaključke.

Literatura

Činč, E. (2013). *Kompetencije vaspitača i mogući uzroci pogrešnih metodoloških pristupa identifikaciji muzički darovite dece.* Visoka škola strukovnih studija za vaspitače Mihailo Pavlov, 89–95.

Jones, D. B. (2009). Motivating Students to Engage in Learning: The MUSIC Model of Academic Motivation. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* 2, 2, 272–285. http://www.isetl.org/ijtlhe/

Kekez-Babić, S. (2008). Kompetencije visokoškolskog nastavnika. *XIV skup trendovi razvoja: Efikasnost i kvalitete Bolonjskih studija,* Kopaonik, 144–146.

Krnić, M. (2016). Pedagoške kompetencije u visokoškolskim kurikulumima za nastavnike pjevanja u komparativnoj perspektivi. Deveti međunarodni simpozij *Muzika u društvu*, *Zbornik radova*, 326–342.

Nikolić, L. i Šenk, I. (2018). Motivacija za učenje glazbe kod studenata Učiteljskih studija kroz perspektivu teorija motivacije. *Zbornik Odseka za pedagogiju*, 53–84.

Sučić, G. i Šušnjara A. (2013). Razvoj glazbenih sposobnosti kod predškolskog djeteta. *Muzika*, *1/2*(41/42), 115–129.

Vukićević, N., Ilić-Golubović, I. i Stanjević, V. (2016). Predškolsko vaspitanje u funkciji očuvanja narodne tradicije u savremenom društvu. *Nacionalni naučni skup sa međunarodnim učešćem, Jagodina*, 167–181.

Woody, H. R. (2020). Music education students' intrinsic and extrinsic motivation: A quantitative analysis of personal narratives. *Psychology of Music,* 1–23. https://www.researchgate.net/publication

Вујачић, Б. М., Мирков, И. С. и Станишић, М. Ј. (2022). Мотивација и стратегија учења студената на универзитетима у Србији. *Зборник института за педагошка истраживања*, 2, 143–166.

Здравић-Михаиловић, Д. (2020). Сусрет Музичке педагогије и Психологије музике – прилог проучавању савременог стручног музичког образовања. *Artefact,* 1, 33–48.

Педагошки речник 1 (1967). Завод за издавање уџбеника Социјалистичке Републике Србије.

Biljana M. Smailagić
Faculty of Philosophy in Banja Luka

MOTIVATION AND COMPETENCIES OF PRESCHOOL EDUCATION STUDENTS FOR MUSICAL ACTIVITIES

Abstract. This paper examines the relationship between the level of self-assessment of students' musical and methodological competencies and their motivation within musical activities in teaching. It also explores differences in the self-assessment of musical competencies among students of the Preschool Education Study Program in relation to their year of study at the Faculty of Philosophy in Banja Luka. Two methods were used in the research: the theoretical analysis method and the comparative method. The study addresses highly relevant concepts of motivation and competencies in the context of musical activities. The results, presented for the first time on a sample of students from the Preschool Education Study Program in Banja Luka, aim to determine the relationship between students' self-assessed levels of musical and methodological competencies and their motivation within musical activities in the classroom. The research included first-year students (n=27), second-year students (n=25), and third-year students (n=24). The findings indicate that differences in musical competencies exist depending on the year of study, and that there is a significant correlation between musical and methodological competencies and both positive and negative motivation among students in conducting musical activities. The implications highlight the need to encourage efforts toward developing students' motivation and competencies in the future.

Keywords: *motivation, competencies, students, musical activities.*

Biljana M. Smailagić
Fakultät für Philosophie in Banja Luka

MOTIVATION UND KOMPETENZEN VON STUDIERENDEN DES STUDIENGANGS VORSCHULPÄDAGOGIK FÜR MUSIKALISCHE AKTIVITÄTEN

Zusammenfassung. In diesem Artikel wird der Zusammenhang zwischen dem Grad der Selbsteinschätzung musikalischer und methodischer Kompetenzen der Studierenden und ihrer Motivation im Rahmen musikalischer Aktivitäten im Unterricht untersucht. Außerdem werden Unterschiede in der Selbsteinschätzung der musikalischen Kompetenzen von Studierenden des Studiengangs Vorschulpädagogik in Abhängigkeit vom Studienjahr an der Fakultät für Philosophie in Banja Luka analysiert. Für die Forschung wurden zwei Methoden eingesetzt: die Methode der theoretischen Analyse und die Vergleichsmethode. Die Studie befasst sich mit den aktuellen Konzepten von Motivation und Kompetenz im Kontext musikalischer Aktivitäten. Die Ergebnisse werden erstmals anhand einer Stichprobe von Studierenden des Studiengangs Vorschulpädagogik in Banja Luka präsentiert. Ziel der Untersuchung ist es, den Zusammenhang zwischen dem Grad der Selbsteinschätzung musikalischer und methodischer Kompetenzen der Studierenden und ihrer Motivation bei musikalischen Aktivitäten im Unterricht festzustellen. An der Untersuchung nahmen 27 Studierende des ersten, 25 des zweiten und 24 des dritten Studienjahres teil. Die Ergebnisse zeigen, dass es Unterschiede in den musikalischen Kompetenzen zwischen den Studienjahren gibt und dass ein signifikanter Zusammenhang zwischen musikalischen und methodischen Kompetenzen sowie zwischen positiver und negativer Motivation der Studierenden bei der Durchführung musikalischer Aktivitäten besteht. Die Implikationen beziehen sich auf die Notwendigkeit, künftig verstärkt an der Förderung von Motivation und Kompetenzen der Studierenden zu arbeiten.

Schlüsselwörter: *Motivation, Kompetenzen, Studierende, musikalische Aktivitäten.*

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Факултет за образовање учитеља и васпитача
Универзитета у Београду
Година XI • 2025 • ISSN 2466-2801

УДК 316.624:004.738.5]:37.01(497.11)
Стручни чланак • 135–148
Примљен: 6. 11. 2025
Прихваћен: 15. 11. 2026.

Снежана Р. Вуковић
Факултет за спорт Универзитета „Унион-Никола Тесла“ у Београду
Михрета Ц. Фејзула
Министарство просвете Републике Србије
Златко М. Грушановић
Завод за унапређивање образовања и васпитања
Иван М. Савић
Завод за унапређивање образовања и васпитања

РЕСУРСИ ОБРАЗОВНОГ СИСТЕМА ЗА СПРЕЧАВАЊЕ ДИГИТАЛНОГ НАСИЉА

Резиме. Образовање за демократију чини један од кључних темеља развоја друштва у целини, при чему установе формалног образовања имају најважнију улогу у јачању школског амбијента које је безбедно и подстиче социјално-емоционално учење. У раду су представљени ресурси образовног система у Србији којима се унапређују дигиталне компетенције, које су услов елиминисања дигиталног насиља које је према резултатима истраживања насиља у школама и добробити ученика у Србији (Савет Европе и Министарство просвете, 2025) заступљено и код млађих и старијих ученика. Резултати истраживања су приказани у делу у коме се документује постојање дигиталног насиља које је очекивано у складу са податком да нешто више од половине ученика (53%) дневно проводи на интернету више од три сата, а најчешћи видови дигиталног насиља били су фотографисање без дозволе, као и изостављање или искључивање из интернет група. Овакви резултати захтевају стратешко деловање читавог друштва и стално унапређивање компетенција ученика.

Кључне речи: *дигитално насиље, компетенције, исходи, обуке, превенција.*

Стратешки контекст

Стратегија развоја образовања и васпитања у Републици Србији до 2030. године садржи посебан сегмент који се односи на дигитално образовање[1]. Стратешки циљеви развоја дигиталног образовања, између осталог, односе се на повећање нивоа дигиталних компетенција опште популације ученика кроз основношколске и средњошколске предмете, развијање дигиталних компетенција ученика као кључне међупредметне компетенције кроз све предмете, као и на повећање нивоа дигиталних компетенција наставника и директора.

Година 2025. је одлуком Савета Европе проглашена Европском годином дигиталног грађанског васпитања (DCE). То је резултат вишегодишњег рада министара просвете и експертских група и представља кључни корак у стандардизацији и развоју универзалног курикулума за дигитално грађанство. Основни циљ је стварање европских модела исхода учења за програм наставе и учење са темом дигиталног грађанства, који ће свака земља чланица прилагодити свом систему, али који полази од заједничких европских вредности: демократије, људских права, критичког мишљења и одговорног коришћења дигиталних технологија. Универзални курикулум представља модел курикулума заснован на 10 дигиталних домена (бити онлајн, здравље и добробит, права и одговорности, приватност и безбедност, инклузија, учење и креативност, медијска писменост, етика и емпатија, активно учешће, свест потрошача). За сваки узраст (од 5 до 18 година) предвиђени су исходи учења – од најосновнијих (нпр. разумевање улоге дигиталних алата у игри и учењу) до сложених (нпр. препознавање дезинформација, развој онлајн репутације, дигитални активизам).

Србија активно учествује у раду мреже дигиталних промотера Савета Европе и малим корацима спроводи кроскурикуларни приступ који се тиче ове области, али који тече упоредо и са имплементацијом демократских компетенција које се такође годинама развијају у сарадњи Министарства просвете, Завода за унапређивање образовања и васпитања са Канцеларијом Савета Европе у Београду[2].

[1] chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://prosveta.gov.rs/wp-content/uploads/2021/11/1-SROVRS-2030_MASTER_0402_V1.pdf
[2] https://prosveta.gov.rs/prosveta/obrazovanje-za-demokratsko-drustvo/

Ресурси у образовном систему

Ресурси се могу сагледати у контексту програма наставе и учења као и у погледу легислативе која обезбеђује превентивни рад, али и адекватну интервенцију заштите од насиља. У програмима наставе и учења за основну и средње школе постоје теме и исходи који се односе на насиље и заштиту од насиља заступљени на различите начине: експлицитно (историја, социологија, дигитални свет, информатика и рачунарство, рачунарство и информатика, свет око нас, природа и друштво, физичко и здравствено васпитање, изборни предмети грађанско васпитање, појединац, група и друштво), имплицитно кроз садржаје и исходе који се односе на комуникацију, сарадњу, позитивне људске вредности и врлине, емпатију, толеранцију, социјалне вештине и слично (свет око нас, природа и друштво, страни језик и други страни језик, слободне наставне активности вредности и врлине, животне вештине, изборни предмет у гимназији језик, медији и култура, религије и цивилизације), као и кроз исходе у осталим предметима који се односе на комуникацију и сарадњу (нпр. исходи активно учествује у пројектима и сарађује са осталим члановима групе, аргументовано дискутује о свакодневним темама и слично).

Почев од школске 2017/2018. године за ученике петог разреда основног образовања и васпитања примењује се измењени и допуњени план и програм наставе и учења. Измене плана и програма односе се на увођење три наставна предмета у статусу обавезних предмета, међу којима је и Информатика и рачунарство. Увођењем новог обавезног предмета Дигитални свет ученици првог циклуса основног образовања и васпитања од најранијег узраста имају могућност да развијају алгоритамски начин размишљања и уче како да безбедно и функционално користе информационе технологије. Од школске 2021/22. године примењују се нови програм за предмет Техника и технологија и Информатика и рачунарство, који су обогаћени садржајима из области вештачке интелигенције. Међу новим слободним наставним активностима, које ученици основне школе могу да изаберу од школске 2022/2023. године јесте и *Медијска писменост.*

Министарство просвете системски је обезбедило услове за превенцију и заштиту деце од свих облика насиља у установама образовања и васпитања, са акцентом на превенцију насиља путем злоупотребе информационих технологија, друштвених мрежа и других дигиталних канала комуникације, имајући у виду бројне ризике и значајне последице небезбедног понашања ученика у дигиталном окружењу. Законским и подзаконским регулативама у области заштите од насиља у систему образовања јасно су дефинисане превентивне и интервентне активности у случају сумње или сазнања о

било ком облику насиља, злостављања или занемаривања, укључујући и дигитално насиље. Последње измене *Закона о основама система образовања и васпитања*[3], *Правилника о протоколу поступања у установи у одговору на насиље, злостављање и занемаривање* и *Правилника о друштвено-корисном, односно хуманитарном раду у установама образовања и васпитања*[4], односиле су се на: унапређивање процедура поступања у области заштите од насиља са фокусом на планирање и реализацију превентивних активности са ученицима, ефикасније спровођење васпитно-дисциплинских поступака, уређивање употребе мобилних уређаја током образовно-васпитног рада, повећање броја стручних сарадника у школама, унапређивање сарадње и одговорности родитеља и јачање васпитне улоге школа. Када су у питању подзаконски акти, прецизиране су процедуре поступања у ситуацијама насиља и дефинисане су процедуре поступања запослених у кризним догађајима.

Правилником о протоколу поступања у установи у одговору на насиље, злостављање и занемаривање прецизно су описане обавезе запослених у школама у циљу креирања сигурног и подстицајног школског окружења. Свака установа образовања и васпитања има формиран тим за заштиту од дискриминације, насиља, злостављања и занемаривања који има значајну улогу у спровођењу: превентивних мера и активности (дефинишу се развојним планом школе, школским програмом, годишњим планом рада, програмом заштите од насиља, злостављања и занемаривања), интервентних мера и активности којима се насилно понашање зауставља, како физичко, тако и психичко, сексуално и дигитално насиље, осигурава безбедност учесника (оних који трпе, чине или сведоче), смањује ризик од понављања, ублажавају последице за све учеснике и прате ефекти предузетих мера.

Имајући у виду да је насиље комплексни феномен који захтева поступање свих институција и ресора надлежних за добробит деце и младих, дефинисане су и ситуације у којима је у поступање потребно укључивање и других релевантних институција, пре свега система социјалне и здравствене заштите, али и представника полиције и тужилаштва.

Паралелно са поменутим активностима у систему су заступљене активности усмерене на креирање и реализацију програма обука, пројеката и ресурса који доприносе унапређивању компетенција запослених за планирање и реализацију превентивних активности са ученицима, уз активно укључивање родитеља. Посебан акценат ставља се на активности које имају

[3] „Sl. glasnik RS”, br. 88/2017, 27/2018 – dr. zakon, 10/2019, 27/2018 – dr. zakon, 6/2020, 129/2021, 92/2023 i 19/2025.
[4] „Sl. glasnik RS”, br. 11/2024.

за циљ подстицање развоја социјално-емоционалних вештина код ученика, како једна од препорука из истраживања и гласи. Развој социо-емоционалних вештина подразумева развој следећих вештина ученика: свести о себи и другима, саморегулације емоција, одговорног доношења одлука, као и развој вештина конструктивног решавања конфликата, асертивне комуникације и неговања толерантног, прихватајућег и емпатичног окружења. У оквиру стручног усавршавања наставника и стручних сарадника, једна од приоритетних области у Каталогу програма сталног стручног усавршавања наставника, васпитача и стручних сарадника за школску 2022/2023, 2023/2024. и 2024/2025. годину[5] односи се на „Унапређивање дигиталних компетенција и употреба информационо-комуникационих технологија у реализацији образовно-васпитног процеса“, у коме се налазило 180 акредитованих програма који се баве јачањем дигиталних компетенција запослених у систему образвања. У актуелном Каталогу програма стручног усавршавања за школску 2025/2026, 2026/2027. и 2027/2028. годину[6] се налази 112 програма стручног усавршавања који се односе на област заштите од свих облика насиља и дискриминације, креирање толерантног, прихватајућег и интеркултуралног окружења за сву децу, унапређивање вештина асертивне комуникације и конструктивног решавања конфликта. Додатни напори се улажу у унапређивање дигиталних компетенција запослених и њихово оснаживање за реализацију превентивних активнисти у циљу подизања нивоа свести ученика о ризичном понашању у виртуелном простору, начинима заштите и конструктивној употреби информационо-комуникационих технологија. Теме које се односе на подизање нивоа свести деци о ризицима који постоје у дигиталном простору, начинима заштите, конструктивној употреби дигиталних технологија, обрађују се кроз више наставних предмета у основним и средњим школама.

Такође, у циљу оснаживања родитеља за суочавање са изазовима који постоје у дигиталном простору, али и других одраслих који су укључени у васпитање и образовање деце, 2025. године објављене су публикације *Дигитална писменост*, *Друштвене мреже* и *Вештачка интелигенција*[7], које могу да подрже родитеље у суочавању са изазовима дигиталног родитељства.

[5] https://zuov-katalog.rs/

[6] https://zuov.gov.rs/katalog-programa-strucnog-usavrsavanja-za-skolsku-2025-2026-2026-2027-i-2027-2028-godinu/

[7] Публикације су објављене у оквиру едиције „Дигитални компас за родитеље“, у чијој изради су учествоавали Министарство просвете, Министарство информисања и телекомуникација, Центар за образовне политике, УНИЦЕФ и компанија Yettel: https://prosveta.gov.rs/kategorija/publikacije/.

Циљ едиције је да се родитељи оснаже да буду активна подршка деци у конструктивној употреби информационо-комуникационих технологија и у превенцији ризичног понашања у дигиталном окружењу. Брошуре садрже јасна објашњења кључних појмова, практичне савете, указујући на ризике, али и на потенцијале друштвених мрежа, алата вештачке интелигенције и значај дигиталне писмености. Циљ публикација је да помогну родитељима у премошћавању дигиталног јаза и развијању отворене и подржавајуће комуникације са децом о њиховим дигиталним искуствима.

Уз унапређивање капацитета образовног система за превентивно и интервентно деловање посебна пажња посвећена је јачању интерсекторске сарадње, при чему је улога свих надлежних институција које поступају у области заштите од насиља које укључује децу дефинисана *Општим протоколом за заштиту деце од насиља* (2022. године усвојила Влада Републике Србије). Дигитално насиље изискује координисану сарадњу свих надлежних система, залагање сваког појединца, односно целокупне друштвене заједнице. Интерсекторска сарадња и координација активности свих надлежних институција у заштити деце од насиља видљива је у раду Националне платформе Чувам те, која је почела са радом 2021. године. Поред Министарства просвете, део Платформе су и следеће надлежне институције: Министарство за рад, запошљавање, борачка и социјална питања, Министарство за бригу о породици и демографију, Министарство унутрашњих послова, Министарство здравља, Министарство информисања и телекомуникација, Министарство правде, Инспекторат рада и Републичко јавно тужилаштво. Од маја 2023. године путем платформе *Чувам те* омогућено је да сваки грађанин може пријавити ситуацију насиља или дискриминације која укључује децу, а Протоколом о сарадњи и пружању међусекторских услуга путем софтверског решења *Чувам те*[8] дефинисана је улога и надлежност сваког од поменутих ресора у поступању у ситуацијама насиља које су пријављене путем Платформе.

Тренутно се на Платформи налазе 22 обуке, а објављено је више од 450 информативно-едукативних садржаја, који су доступни широј јавности, у области превенције насиља, дискриминације и ризичног понашања деце, начина пружања подршке деци и начина реаговања у ситуацијама када се одређена ситуација насиља/дискриминације догоди. Неке од обука за ученике и родитеље се односе на конструктивно и безбедно коришћење информационо-комуникационих технологија и имају велики број учесника. Обука *Безбедно коришћење дигиталне технологије* имала је 20.678 учесника (запослених у просвети); *Како да заштитим себе и друге на интернету*

[8] https://cuvamte.gov.rs.

похађало је 5.677 учесника/ученика; *Безбедно коришћење дигиталне технологије и улога породице* похађало је 4.165 родитеља; *Превенцију сексуалног и дигиталног насиља над децом* похађало је 2.729 ученика. На Платформи је регистровано укупно 134.149 корисника, међу којима је 26.616 родитеља, 30.380 ученика и 57.721 запослених у установама образовања и васпитања, а од почетка рада Платформе до августа 2025. године обуке је похађало 34.435 родитеља, 26.038 ученика и 189.158 запослених.

Истраживање насиља у школама

Истраживање насиља у школама и добробити ученика у Србији[9] реализовано је током новембра и децембра 2024. године у 77 школа, са 5.200 испитаника (ученика, родитеља, запослених), са циљем превенције насиља у школама, пружањем подршке креаторима образовних политика, институцијама и стручњацима у примени постојећег оквира образовних политика, али и бољем разумевању феномена насиља у школи. Резултати истраживања, објављени новембра 2025. године[10] указују да интернет и онлајн-комуникација представљају значајан део свакодневице ученика, будући да на онлајн комуникацију отпада између пет и шест сати њихових дневних активности, радним данима око трећине њих проводи на интернету између сат и три сата (36%), док четвртина (29%) користи интернет од четири до пет сати дневно, а 11% њих проводи чак шест до седам сати на мрежи. Њих 13% је онлајн дуже од седам сати дневно. Другим речима, нешто више од половине ученика (53%) дневно проводи више од три сата дневно на интернету. Разлике у количини времена проведеног на интернету зависе од узраста и пола ученика. Старији ученици, у просеку, више времена проводе на интернету него млађи. Међу млађим ученицима, дечаци су чешћи корисници интернета, међу старијим девојчице. Готово сви ученици (99%) свакодневно користе бар једну платформу за друштвено умрежавање, Тикток (73%), Јутјуб (71%) и Инстаграм (66%). Млађи ученици више користе Јутјуб и Вајбер.

Ученици користе интернет за одржавање комуникације, најпре за комуникацију с породицом и пријатељима, док преко четвртине ученика

[9] Истраживање реализовано у оквиру пројекта Превенција вршњачког насиља у школама, који реализује Савет Европе у партнерству са Министарством просвете Републике Србије, уз финансијску подршку Савезне Републике Немачке.

[10] chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://prosveta.gov.rs/wp-content/uploads/2025/11/Nasilje-u-skolama-i-dobrobit-ucenika-u-Srbiji-FINAL-2763-6645-3777.1.pdf.

(28%) неколико пута дневно интернет користи за играње игрица, а исто толико их то ради сваки или скоро сваки дан (29%). Интернет се ређе користи за школске задатке, друштвене мреже или креирање дигиталног садржаја. Истраживање је показало да девојчице више користе интернет за друштвене мреже и школске задатке, док су дечаци фокусиранији на играње игрица.

Из резултата истраживања употреба алата вештачке интелигенције (ВИ) присутна је код две трећине ученика који користе алате ВИ, скоро половина ученика (42%) користи ВИ за израду домаћих задатака, од чега њих 17% то ради редовно.

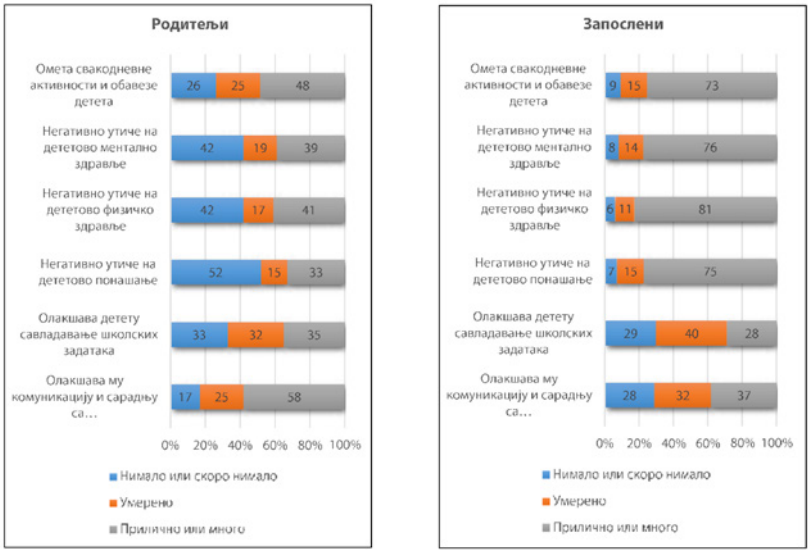
Ученици имају веома високо мишљење о сопственим дигиталним вештинама. Оцењују их просечном оценом 9 на скали од 0 до 10, што указује на тенденцију да себе виде као дигитално вештије од непосредног социјалног окружења. Ученици имају тенденцију да „потцењују" дигиталне вештине свих, а посебно одраслих, наставници „потцењују" вештине ученика, а родитељи своје сопствене вештине. Утицај интернета на децу је тема око које постоје велико интересовање и забринутост, при чему различити актери – родитељи и запослени у школама – често имају подељене ставове који одражавају и генерацијске разлике, и различите перспективе на развој, здравље и образовање деце. Родитељи имају амбивалентне ставове о утицају интернета на децу, више од половине родитеља сматра да интернет има бар умерено негативан утицај на ментално здравље деце (58%), физичко здравље (58%), као и да омета њихове свакодневне активности (88%) (Графикон 1).

Перцепција родитеља о утицају интернета зависи и од узраста деце и процене њихових дигиталних способности, односно родитељи млађе деце склонији су да наглашавају његове негативне ефекте у односу на родитеље старије деце.

Запослени у школама имају знатно негативније ставове о утицају технологије на ученике. Велика већина запослених сматра да технологија штетно утиче на физичко здравље ученика (81%), њихово ментално здравље (76%), као и понашање и свакодневне активности (75%). Ови ставови су у свим аспектима негативнији од оних које изражавају родитељи (графикон 2).

Најчешћи облици дигиталног насиља које запослени препознају су фотографисање и снимање без дозволе (77%), искључивање са онлајн платформи (71%) и слање увредљивих или претећих порука (69%).

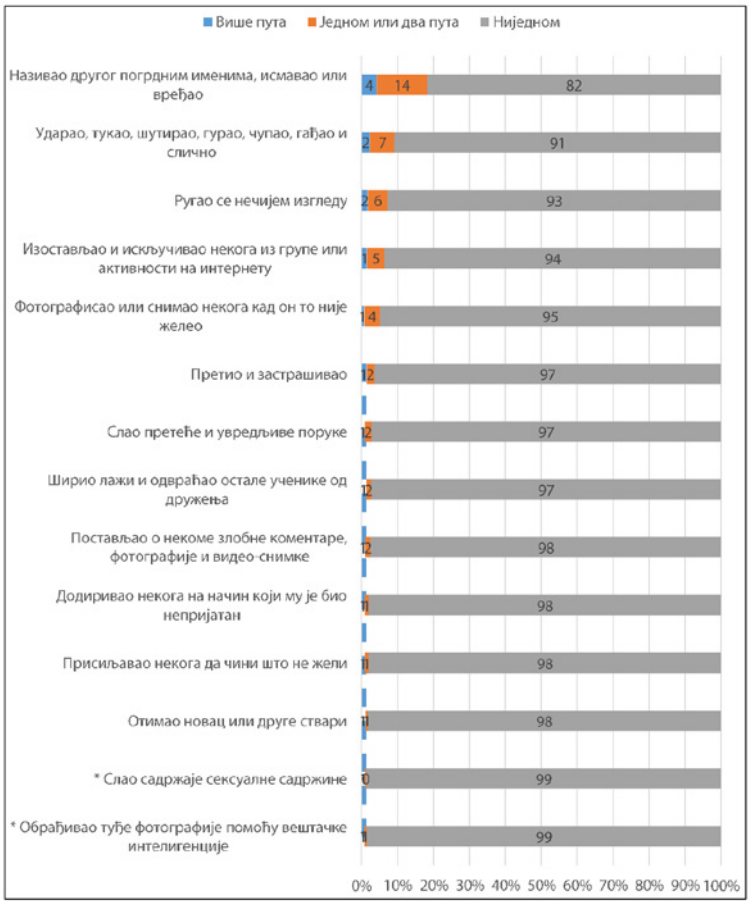
Одговори ученика указују на релативно високу распрострањеност вршњачког насиља у школама. Њих 60% означило је да је током протекла три месеца доживело бар један облик насиља. Њих 56% доживело је насиље у непосредном окружењу, 28% доживело је дигитално насиље, а њих 24% доживело је и једно и друго.



Графикон 1. *Мишљења родитеља и запослених о утицају дигиталних уређаја на децу (%)*

Најчешћи видови дигиталног насиља били су фотографисање без дозволе (доживело 15% ученика), као и изостављање или искључивање из интернет група (13%).

Истраживање указује да већина ученика, када је изложено дигиталном насиљу, реагује тако што блокира особу која се понаша насилно. Сви остали начини реаговања ређе су заступљени. Само 6% ученика који су искусили дигитално насиље престаје да користи интернет на неко време или брише узнемирујуће поруке. Занемарљиво мало ученика пријављује насиље преко друштвених мрежа или онлајн платформи (3%), или преко контакт центара и бесплатних бројева (1%). Истраживачи су претпоставили да се у већини случајева радило о облицима дигиталног насиља које ученици нису опазили као озбиљно угрожавајуће. Веома забрињава да скоро две трећине ученика није предузело ништа када су видели насилне или сексуалне видео-снимке који су укључивали њихове вршњаке из школе.



Графикон 2: *Учесталост појединачних облика насиља (%)*

Резултати целокупног страживања су објављени под под називом Насиље у школама и добробит ученика, а објављено је покровитељством Савета Европе, а Министарство просвете је било партнер у реализацији и доступно је на линку

chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://prosveta.gov.rs/wp-content/uploads/2025/11/Nasilje-u-skolama-i-dobrobit-ucenika-u-Srbiji-FINAL-2763-6645-3777.1.pdf.

Као такви, доступни су за даљу анализу и препоруке у којима треба препознати одговорност сваког дела система.

Закључак и препоруке

У систему образовања постоје механизми заштите од насиља, ресурси потребни за дигитално описмењавање, али вршњачко насиље, посебно дигитално, још увек представља значајну опасност за добробит и благостање деце. Истраживање Савета Европе, чији су неки резултати представљени у раду, указало је на присутност дигиталног насиља а свесни смо да је дигитална трансформација донела бројне изазове: дезинформације, говор мржње, злоупотребу личних података, али и зависност од интернета и дигиталних уређаја, Зато је важно да курикулум не обухвати само техничке вештине, већ и критичко мишљење, етичко понашање и емпатију.

Поред усклађивања са националним и институционалним политикама за промовисање безбедног и инклузивног окружења, потребно је пратити и осмислити одговоре на Стратегију образовања Савета Европе 2024–2030. – *Ученик на првом месту*. Три стуба Стратегије позивају на обнову демократске мисије образовања, унапређење социјалне инклузивности и одговорно усвајање дигиталних иновација – сва три стуба представљају предуслове за безбедно школско окружење. Нажалост, насиље и вршњачко насиље у школама су појаве присутне у свим земљама Европе. Задатак свих је да наставе да развијају сет алата за демократску и инклузивну школску културу. То подразумева међународне конференције и радионице као прилику за размену праксе и истраживања, јавне кампање и медијску промоцију дигиталног грађанства. Дигитално грађанство не толерише насиље, које је веома сложен феномен и захтева поступање свих сектора друштва и усвајање демократских компетенција.

Литература

Council of Europe (2018). Referentni okvir kompetencija za demokratsku kulturu (Council of Europe, Ed.) [Review of Referentni okvir kompetencija za demokratsku kulturu]. Council of Europe Publishing. Preuzeto/Retrieved (08. 01. 2024) sa/from https://rm.coe.int/rfcdc-serbian-vol3/1680a209a4.

Council of Europe / Quality Education for All. (n.d.). Preuzeto/Retrieved (20. 03. 2024) sa/from https://www.coe.int/sr/web/belgrade/quality-education-for-all

Council of Europe (2022). Smernice za integraciju referentnog okvira kompetencija za demokratsku kulturu (Council of Europe Education Department, Ed.) [Review of Smernice za integraciju referentnog okvira kompetencija za demokratsku kulturu]. Council of Europe Publishing.

Preuzeto/Retrieved (20. 03. 2024) sa/from https://prosveta.gov.rs/wp-content/uploads/2022/07/COE_Kvalitetno-obrazovanje-za-sve_publikacija.pdf.

Council of Europe (2025). Smernice za integraciju referentnog okvira kompetencija za demokratsku kulturu u odabranim programima nastave i učenja 2 (Council of Europe Education Department, Ed.) [Review of Smernice za integraciju referentnog okvira kompetencija za demokratsku kulturu u odabranim programima nastave i učenja 2]. Council of Europe Publishing. Preuzeto/Retrieved (23. 09. 2025) sa/from https://zuov.gov.rs/nop/demokratska-kultura/.

Council of Europe (2020). Obrazovanje za digitalno građanstvo. (Council of Europe Education Department, Ed.) [Review of Obrazovanje za digitalno građanstvo.]. Council of Europe Publishing. Preuzeto/Retrieved (28. 03. 2024) sa/from https://prosveta.gov.rs/wp-content/uploads/2022/04/D-8-Savet-Evrope-Prirucnik-Obrazovanje-za-digitalno-gradjanstvo.pdf.

Council of Europe (2020). Jednostavni koraci za pomoć detetu da postane digitalni građanin. (Council of Europe Education Department, Ed.) [Review of Jednostavni koraci za pomoć detetu da postane digitalni građanin.]. Council of Europe Publishing. Preuzeto/Retrieved (10. 03. 2024) sa/from https://prosveta.gov.rs/wp-content/uploads/2022/04/D-7-Savet-Evrope-Dete-kao-digit-gradjanin-Jednostavni-koraci.pdf.

Pravilnik o obavljanju društveno-korisnog, odnosno humanitarnog rada u ustanovama obrazovanja i vaspitanja (2024). *Službeni glasnik RS*, br. 10/2024. Preuzeto/Retrieved (20. 02. 2024) sa/from https://www.paragraf.rs/propisi/pravilnik-obavljanju-drustveno-korisnog-odnosno-humanitarnog-rada.html.

Правилник о протоколу поступања у установи у одговору на насиље, злостављање и занемаривање (2024). *Službeni glasnik RS*, br. 10/2024. Preuzeto/Retrieved (20. 02. 2024) sa/from https://www.paragraf.rs/propisi/pravilnik-obavljanju-drustveno-korisnog-odnosno-humanitarnog-rada.html.

Slobodne nastavne aktivnosti. Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja. (n.d.).

Preuzeto/Retrieved (25. 03. 2024) sa/from https://zuov.gov.rs/sna/.

Vuković, S., Čaprić, G., & Lazić, S. (2023). Application of cross-curricular competences in the teaching of physical and health education subjects in the context of external evaluation of schools. Themes, 47, 523-542. Preuzeto/Retrieved (05. 02. 2024) sa/from https://doi.org/10.22190/TEME230408033V.

Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja. Katalog programa stručnog usavršavanja zaposlenih u obrazovanju za školsku 2025/28. Preuzeto/ Retrieved (2025) sa/from https://zuov-katalog.rs/

Општи протокол за заштиту деце од злостављања и занемаривања (2022). Београд: Министарство рада, запошљавања и социјалне политике Републике Србије.

Стратегија развоја образовања и васпитања у Републици Србији до 2030. године. *Службени гласник РС*, бр. 63/2021.

Дигитални компас за родитеље https://prosveta.gov.rs/kategorija/publikacije/

https://prosveta.gov.rs/prosveta/obrazovanje-za-demokratsko-drustvo/

Насиље у школама и добробит ученика, Савет Европе. *Насиље у школама и добробит ученика у Србији,* © Савет Европе, 2025 (Сажетак налаза истраживања).

Snežana R. Vuković
Faculty of Sport, "Union–Nikola Tesla" University, Belgrade
Mihreta Dž. Fejzula
Ministry of Education of the Republic of Serbia
Zlatko M. Glušanović
Institute for the Improvement of Education
Ivan M. Savić
Institute for the Improvement of Education

RESOURCES OF THE EDUCATION SYSTEM FOR THE PREVENTION OF DIGITAL VIOLENCE

Abstract: Education for democracy represents one of the key foundations of overall societal development, where formal educational institutions play the key role in strengthening a school environment that is safe and fosters socio-emotional learning. This paper presents the resources of the education system in Serbia that enhance digital competences, which are a prerequisite for eliminating digital violence. According to the results of the *Study on Violence in Schools and Student Well-being in Serbia* (Council of Europe and Ministry of Education, 2025), digital violence is present among both younger and older students. The research results are presented in the section documenting the existence of digital violence, which is expected given that slightly more than half of students (53%) spend more than three hours a day online. The most common forms of digital

violence were taking photos without permission, as well as excluding or leaving others out of online groups. Such findings call for strategic action by society as a whole and for the continuous improvement of students' competencies.

Keywords: *digital violence, competencies, outcomes, training, prevention.*

Snežana R. Vuković
Fakultät für Sport, Union-Nikola-Tesla-Universität Belgrad
Mihreta Dž. Fejzula
Ministerium für Bildung der Republik Serbien
Zlatko M. Glušanović
Institut zur Förderung von Bildung und Erziehung
Ivan M. Savić
Institut zur Förderung von Bildung und Erziehung

RESSOURCEN DES BILDUNGSSYSTEMS ZUR PRÄVENTION DIGITALER GEWALT

Zusammenfassung: Demokratieerziehung bildet eine der wichtigsten Grundlagen für die gesellschaftliche Entwicklung. Formale Bildungseinrichtungen spielen dabei eine entscheidende Rolle, indem sie ein sicheres Schulumfeld schaffen, das sozial-emotionales Lernen fördert. Der Artikel stellt Ressourcen des serbischen Bildungssystems vor, die digitale Kompetenzen stärken und so zur Beseitigung digitaler Gewalt beitragen. Laut Forschungsergebnissen über Gewalt in Schulen und das Wohlbefinden von Lernenden in Serbien (Europarat und Bildungsministerium, 2025) tritt digitale Gewalt sowohl bei jüngeren als auch bei älteren Lernenden auf. Die Forschungsergebnisse werden in einem Abschnitt dargestellt, der das Ausmaß digitaler Gewalt dokumentiert. Dies war angesichts der Daten zu erwarten: Etwas mehr als die Hälfte der Lernenden (53 %) verbringt mehr als drei Stunden pro Tag online. Die häufigsten Formen digitaler Gewalt sind das Fotografieren ohne Erlaubnis und das Ausschließen aus Online-Gruppen. Solche Ergebnisse erfordern ein strategisches Handeln der gesamten Gesellschaft sowie eine kontinuierliche Förderung der Kompetenzen der Lernenden.

Schlüsselwörter: *Digitale Gewalt, Kompetenzen, Lernziele, Weiterbildung, Prävention.*

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Факултет за образовање учитеља и васпитача
Универзитета у Београду
Година XI • 2025 • ISSN 2466-2801

УДК 37.091.33-027.22:334.73(497.11)
Стручни чланак • 149–168
Примљен: 13. 10. 2025.
Прихваћен: 25. 10. 2025.

Гордана М. Степић
Факултет педагошких наука у Јагодини, Универзитет у Крагујевцу
Дејан Т. Животић
Основна школа „Вук Караџић“, Пожаревац

УЧЕНИЧКЕ ЗАДРУГЕ: ФУНКЦИОНИСАЊЕ, ДОБРОБИТИ, ТЕШКОЋЕ И МОГУЋНОСТИ

Резиме. Циљ рада је испитивање усклађености рада ученичких задруга са Правилником о ученичким задругама и сагледавање добробити које задругарима пружа учешће у раду ученичке задруге, тешкоћа на које у раду наилазе и могућности за унапређење рада ученичких задруга. Истраживање је засновано на експлоративном истраживачком приступу и комбинацији квантитативне и квалитативне методологије, а анкетни упитници коришћени су на намерном узорку од десет ученичких задруга основних школа. Резултати истраживања показали су да ученичке задруге послују у складу са Правилником о ученичким задругама („Сл. гласник РС”, бр. 96/2021) и да својим радом остварују прописане циљеве. Закључили смо да ангажовање у ученичкој задрузи доприноси вишеструкој добробити свим задругарима, али и школи и заједници, да постоје тешкоће у раду, које су претежно у вези са организацијом рада, ресурсима и самим ангажовањем задругара у раду, а с тим у вези задругари предлажу одређене мере за унапређење рада: увођење нових производа и услуга, ангажовање већег броја задругара, већа доступност ресурса, веће могућности за пласирање производа и боља промоција задругарства и резултата њиховог рада. На основу перспективе ученика и наставника о могућностима унапређења рада ученичке задруге, али и савремених токова у развоју ученичког задругарства дали смо предлоге за проширивање и унапређење њихових активности у двама доменима: унапређењу образовно-васпитног деловања ученичке задруге и унапређењу пословања ученичке задруге.

Кључне речи: *ученичке задруге, Правилник о ученичким задругама, основна школа.*

Увод

Ученичко задругарство има дугу традицију у нашем школству. Зачеци се јављају са оснивањем првих школа, а ученичке задруге заступљене су различитим обимом и интензитетом у нашим школама све до данас. Задруга представља аутономну организацију лица добровољно удружених да задовоље своје заједничке економске, друштвене и културне потребе и жеље кроз демократски управљано заједничко предузеће (Rodgers, 2015; према Vidović, 2020), док се у нашој законској регулативи ученичке задруге дефинишу као правно лице које представља посебан облик организовања физичких лица која пословањем на задружним вредностима и принципима остварује своје образовно-васпитне, социјалне, културне, економске и друге интересе и која управљају и контролишу пословање задруге, у складу са законом („Сл. гласник РС”, бр. 96/2021).

Оно што је кроз сва раздобља развоја ученичког задругарства остало непромењено су задружне вредности (самопомоћ, самоодговорност, демократичност, једнакост, правичност и солидарност), које се спроводе у складу са задружним принципима и општим принципима образовања и васпитања. Задруге уопште, а тиме и ученичке задруге, заснивају свој рад на седам међународно прихваћених задружних принципа, које је 1995. године усвојио Међународни задружни савез (енгл. International Co-operative Alliance), а укључују: добровољно и отворено чланство, демократско управљање чланова, економску активност чланова, аутономију задруге, међусобну сарадњу задругара, образовање задругара и бригу о локалној заједници (Vidović i Grubišić-Čabo, 2019). Дакле, задруге су предузетнички начин пословања подједнако заснован на бризи о својим члановима, заједници и животној средини и економској добити, док је за разумевање ученичких задруга, поред наведеног, значајно истаћи да су оне део образовно-васпитног рада у школама, којима се развијају потенцијали и радне навике ученика, јача мотивација за рад, развија предузетничка компетенција и свест о властитим интересовањима и могућностима (Степић, 2018).

У овом раду фокус је на раду ученичких задруга према новој законској регулативи која датира од измена закона и доношења Правилника о раду ученичких задруга („Сл. гласник РС”, бр. 31/2018; „Сл. гласник РС”, бр. 96/2021). Интересовало нас је да ли је рад ученичких задруга усклађен са Правилником о ученичким задругама и да, на основу сагледавања добробити и тешкоћа са којима се задругари (ученици и наставници) срећу, њихових перспектива о могућностима унапређења рада ученичке задруге, али и савремених токова у развоју ученичког задругарства, дамо предлоге за проширивање и унапређење њихових активности.

Развој ученичког задругарства код нас

Ученичке задруге су недовољно истражен феномен, како код нас тако и у свету, иако имају дугу традицију. Зачетке ученичког задругарства код нас налазимо са појавом првих основних школа (Шешлија, 1992). Првим законом о школству Србије из 1844. године утврђује се да свака школа има једну површину за башту или градину у којој ће учитељ обучавати децу о пољској економији (Шешлија, 1992). Важан корак ка ученичком задругарству представља и отварање школских радионица крајем 19. века и почетком 20. века с циљем професионалног образовања путем ручног рада, а као посебан облик ученичког задругарства јављају се дечји клубови, непосредно после Првог светског рата (Шешлија, 1992). Од тридесетих година 20. века наступио је период снажнијег развоја школског задругарства. Ученичке задруге јављају се у улози обједињавања активности школских градина и школских радионица, при чему је најбитнија била њихова васпитна улога. Први званични документ који је формулисао ставове о ученичком задругарству у Југославији носио је назив „Основи наставног плана и програма основне школе“ из 1959. године, у којем се наводи да је ученичка задруга ђачка организација која удружује појединце ради постизања заједничких циљева, која има своја правила и своје органе управљања, има своју економију и радионицу и друга материјална средства за рад (Шешлија, 1992). На даљи развој ученичког задругарства у Србији снажно је утицало оснивање Координационог одбора за ученичке и пионирске задруге у Србији, 1969. год., док је 1971. основан Савез ученичких задруга Србије (Шешлија, 1992). Тада је истакнуто постојање 80 ученичких задруга, премда су многе постојале „само на папиру“, да би у школској 1989/90. забележено да је Савез ученичких задруга Србије окупио 1069 ученичких задруга са преко 120.000 задругара – основаца и средњошколаца.

Затим наступа период када су ученичке задруге „изашле из моде“ под утицајем неолибералне економске политике, да би се у првој деценији 21. века вратила заинтересованост за ученичке задруге, посебно у оквиру домена, као што су образовање за предузетништво, за социјалну економију или за одрживи развој (Vidović, 2020).

Тако долазимо до новог раздобља у развоју ученичких задруга и код нас. Донет је Закон о задругама („Сл. гласник РС”, бр. 112/2015), којим је предвиђено да се образовање и рад ученичких задруга уређује прописима из области основног и средњег образовања и васпитања. На основу тога, Законом о основама система образовања и васпитања, члан 103. („Сл. гласник РС”, бр. 88/2017, 27/2018 – др. закон, 10/2019, 27/2018 – др. закон, 6/2020, 129/2021, 92/2023 и 19/2025) предвиђено је да школа може

да оснује ученичку задругу у циљу развијања ваннаставних активности и предузетничког духа ученика и да се рад ученичке задруге уређује посебним законом и Законом о основном образовању и васпитању, чланом 53. („Сл. гласник РС”, бр. 55/2013, 101/2017, 10/2019, 27/2018 – др. закон, 129/2021, 92/2023 и 19/2025) прописано је да школа може да оснује ученичку задругу ради развоја предузетничког духа, позитивног односа ученика према раду, повезивања наставе са светом рада, као и професионалне оријентације. У тексту поменутог члана даље се наводи: рад ученичке задруге уређује се статутом школе и правилима за рад задруге, у складу са законом; школа може пружати услуге и продавати производе настале као резултат рада у ученичкој задрузи, као и уџбенике, прибор и опрему која је потребна за остваривање образовно-васпитног рада; средства стечена радом ученичке задруге користе се за проширење материјалне основе рада ученичке задруге, екскурзије, исхрану ученика, награде члановима ученичке задруге и унапређивање образовно-васпитног рада у школи и у друге сврхе у складу са актима којима се уређује рад ученичке задруге; ученичка задруга се уписује у регистар задруга сходном применом одредаба закона којим се уређује регистрација задруга; садржину оснивачког акта, стицање и престанак статуса задругара, управљање и начин рада ученичке задруге, ближе уређује министар.

На основу представљених чланова Закона донет је Правилник о ученичким задругама („Сл. гласник РС”, бр. 31/2018), а нешто касније, и тренутно важећи Правилник о ученичким задругама („Сл. гласник РС”, бр. 96/2021). Делатност ученичке задруге има за циљ да ученицима омогући: овладавање основним елементима процеса производње и пружања услуга; професионално усмеравање и развијање предузетничког духа; стварање и развијање позитивног односа према раду и стваралаштву; формирање радних навика; развијање свести о колективном духу, сарадњи и међусобном помагању и солидарности; као и остваривање доприноса уређивању и развоју школе, локалне самоуправе и животног окружења („Сл. гласник РС”, бр. 96/2021). Из тога произилази да су циљеви и задаци ученичке задруге образовне, функционалне и васпитне природе (Степић, 2018), а да су кључне компетенције које ученици, чланови задруге стичу: нова знања, примена знања, радне навике, овладавање целовитим процесом производње, еколошка свест, иновативност, предузетништво и креативност (Vidović i Grubišić-Čabo, 2019).

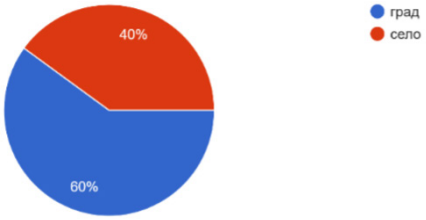
Методолошки оквир истраживања

Предмет истраживања је функционисање ученичких задруга основних школа у Школској управи Пожаревац. Циљ рада је испитивање усклађености рада ученичких задруга са Правилником о ученичким задругама и сагледавање добробити које задругарима пружа учешће у раду ученичке задруге, тешкоћа на које у раду наилазе и могућности за унапређење рада ученичких задруга. На основу датог циља формулисани су задаци истраживања: 1. Сагледати усклађеност функцонисања ученичких задруга са Правилником о ученичким задругама; 2. Сагледати добробити од рада у ученичкој задрузи из перспективе наставника и ученика; 3. Сагледати тешкоће на које у раду у ученичкој задрузи наилазе наставници и ученици; 4. Сагледати перспективу наставника и ученика о могућностима за унапређење рада ученичких задруга.

Рад се базира на експлоративном приступу и комбинацији квантитативне и квалитативне методологије. Примењене технике истраживања су анкетирање и анализа садржаја, а у складу са тим коришћен је инструмент – анкетни упитник. Коришћена су три анкетна упитника (Гугл упитника) у електронској форми (Упитник за директора ученичке задруге о раду ученичке задруге; Упитник за наставнике о учешћу у раду ученичке задруге, Упитник за ученике о учешћу у раду ученичке задруге). Упитник за директоре ученичких задруга садржао је питања затвореног типа, док су упитници за наставнике и ученике садржали питања отвореног типа.

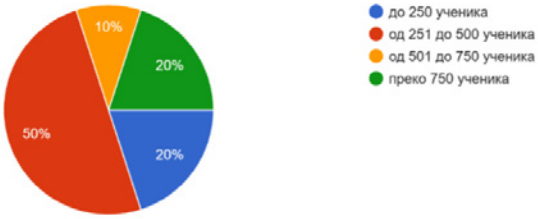
Популацију истраживања чине десет основних школа које припадају Школској управи Пожаревац. Опредељење за поменуту школску управу проистекло је из чињенице да је у тој школској управи основана прва ученичка задруга према новим прописима, у ОШ „Свети владика Николај“ у Брадарцу, 2018. године, и да је већина основних школа те школске управе основала ученичке задруге непосредно након ступања на снагу нове законске регулативе. Узорак истраживања обухвата 10 директора ученичких задруга, 124 ученика и 48 наставника који су ангажовани у раду ученичких задруга.

Карактеристике узорка школа према типу насеља и величини школе представљени су графиконима 1 и 2.



Графикон 1. *Тип насеља*

Узорком су скоро у подједнакој мери обухваћене школе из градске (60%) и сеоске средине (40%).



Графикон 2. *Величина школе*

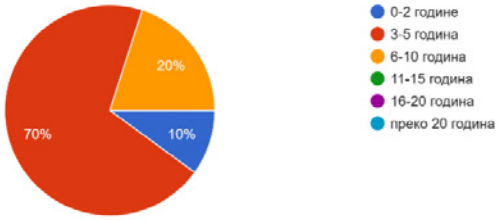
Највећи узорак школа (50%) чине школе које имају 251-500 ученика. Подједнако су заступљене школе (20%) које имају до 250 ученика и школе које имају преко 750 ученика. У најмањој мери (10%) су обухваћене школе које имају 501-750 ученика.

Обрада података извршена је квантитативно (фреквенције и проценти) и квалитативно (одговори испитаника су кодирани и сврставани у категорије које су креиране током самог процеса истраживања).

Резултати истраживања са дискусијом

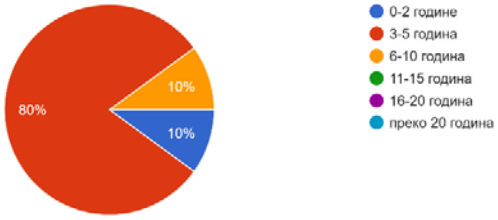
Резултате истраживања представићемо у складу са постављеним задацима истраживања.

Првим задатком истраживања откривали смо да ли је рад ученичких задруга, које су предмет истраживања, усклађен са Правилником о ученичким задругама.



Грфикон 3. *Период пословања ученичке задруге*

Подаци о дужини пословања ученичких задруга (Графикон 3) указују да су ученичке задруге претежно основане након доношења Правилника о ученичким задругама („Сл. гласник РС”, бр. 31/2018).



Графикон 4. *Период ангажовања директора ученичке задруге*

Подаци са графикона 4. указују да су директори ученичких задруга на тој функцији претежно од оснивања ученичких задруга.

У оквиру првог циклуса основног образовања у рад ученичких задруга, у зависности од школе, укључено је: ученика (20-100), наставника (10-30) и родитеља (8-20).

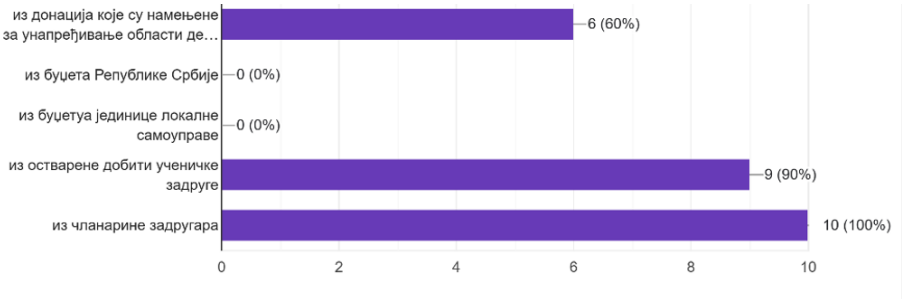
У оквиру другог циклуса основног образовања и васпитања у рад ученичких задруга, у зависности од школе, укључено је: ученика (15-100), наставника (5-20) и родитеља (5-18).

Уочава се врло различит број ангажованих задругара у оквиру ученичких задруга на нивоу школа, што, претпостављамо, има везе са величином школе, али и мотивацијом за рад у ученичкој задрузи.

Други запослени у школи, који су ангажовани у раду ученичких задруга, су најчешће: помоћно-техничко особље и административно-финансијско особље.

Ученичке задруге готово да немају сарадњу са појединцима и организацијама ван школе. Две ученичке задруге наводе сарадњу са КУД-ом, фотографом и мештанима села. Ово би требало да буде сигнал и полазиште за унапређење рада ученичких задруга.

Подаци из графикона 5. указују да све ученичке задруге обезбеђују средства за пословање ученичке задруге из чланарине задругара, велика већина (90%) из остварене добити ученичке задруге, док око две трећине ученичких задруга то чини из донација које су намењене за унапређивање у области делатности ученичке задруге. Ови подаци су у тесној вези са претходно изнетим, у вези са сарадњом коју ученичке задруге остварују ван школе. Успостављање партнерских односа са релевантним институцијама, установама, привредним субјектима, пољопривредним и другим задругама, могло би да допринесе унапређењу пословања ученичких задруга.



Графикон 5. *Обезбеђивање средстава за пословање ученичке задруге*

Половина укупног броја ученичких задруга има претежну делатност Производња сировина, полупроизвода и финалних производа, другу половину чине задруге чије су претежне делатности Продаја сировина, полупроизвода и финалних производа (30%) и Хуманитарни рад (20%) (Графикон 6).

Графикон 6. *Претежна делатност ученичке задруге*

Секције које послују у оквиру ученичких задруга можемо сврстати на следећи начин:

Секције у области пољопривреде: Производња и прерада коштичавог воћа, Стакленик, Цвећарска секција, Врт лековитог биља, Пољопривредна секција.

Секције у области занатства: Креативна секција, Дечје стваралаштво, Наше рукотворине, Креативна радионица, Вредне руке, Израда накита, Клуб дечјег стваралаштва, Цртким, сецкам, лепкам и Неговање традиције.

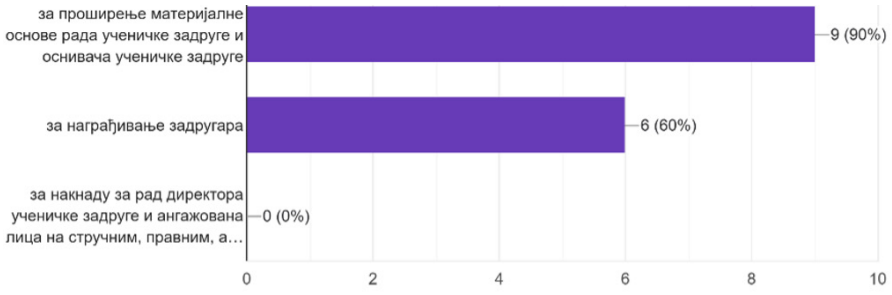
Секције у области услужних делатности: Штампа, Фотографска, Секција за набавку и продају уџбеника, Ученички камп.

Секције у области друштвено-корисног рада: Еколошка секција, Еко школе, Рециклажна секција.

Секција у области хуманитарног рада: Хуманитарна секција.

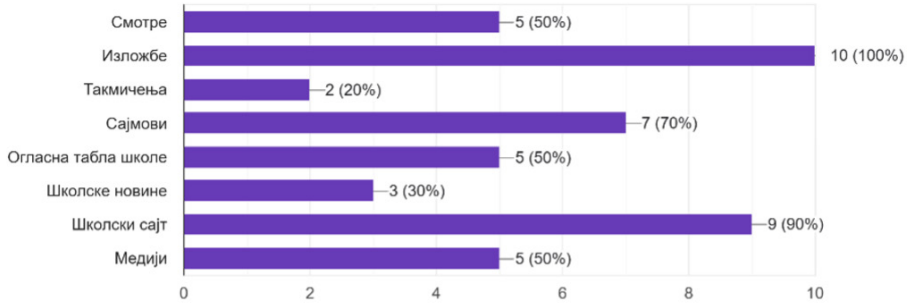
У раду ученичких задруга заступљене су разноврсне делатности кроз рад секција. Приметно је да је акценат на изради различитих предмета за продају. Како би се унапредио рад ученичких задруга, потребно је, кроз претходно истакнуто повезивање са релеватним субјектима, али и кроз сагледавање предлога задругара о могућностима за унапређење рада, покренути производњу других производа, проширити обим услуга, већи акценат ставити на друштвено-користан и хуманитарни рад, сагледати могућности за пласман производа и услуга, размислити о дигиталном маркетингу и продаји.

Расподела годишње добити у скоро свим ученичким задругама врши се у правцу проширења материјалне основе рада ученичке задруге и оснивача ученичке задруге, а у скоро две трећине и за награђивање задругара (Графикон 7).



Графикон 7. *Расподела годишње добити*

Рад ученичке задруге највећи број задруга представља кроз изложбе, школски сајт и сајмове; половина ученичких задруга то чини и кроз смотре, огласну таблу школе и медије, док су у најмањој мери заступљене школске новине и такмичења (Графикон 8).



Графикон 8. *Представљање рада ученичке задруге*

Ученичке задруге на различите начине представљају резултате свога рада. Представљање рада ученичких задруга има вишеструке користи: подстицај да се ученичко задругарство омасови, да се шира јавност упозна са радом и резултатима рада ученичких задруга, да се пронађу нови садржаји рада, да се ученичко задругарство промовише и разуме као важан чинилац унапређивања обаразовања и васпитања. С тим у вези важни су сви наведени видови представљања, али је важно размотрити и улогу и могућности дигиталних технологија у овом домену.

Други задатак истраживања био је усмерен на сагледавање добробити од рада у ученичкој задрузи из перспективе наставника и ученика.

Наставници су сагледали добробити које учешће у ученичкој задрузи пружа њима (развој компетенција и задовољство, заједништво и сарадња), ученицима (развој компетенција, професионално усмеравање и здраве навике) и школи и локалној заједници (промоција и солидарност) (Табела 1).

Табела 1. *Добробити – наставници*

Назив категорије	Поткатегорија	Садржај поткатегорије
Ученици	развој компетенција	развијање маште и креативности; развијање предузетничког духа; развијање радних навика
	професионално усмеравање	мотивисање ученика и проналажење идеја за избор занимања
	здраве навике	подстицање здравијег начина исхране и живота ученика
Наставници	развој компетенција	стицање нових вештина; подстицање креативности; размена искустава и идеја; оспособљавање за практичне активности
	задовољство, заједништво и сарадња	задовољство и испуњеност у раду са ученицима на креативан и занимљив начин; упознавање нових људи (колега и деце); развој позитивне атмосфере у установи и подстицање добрих сарадничких односа, тимског рада и заједништва; размена искустава у раду школа; сарадња са издавачима; комуникација са свим колегама, родитељима и ученицима; заједнички допринос деце, родитеља и наставника
Допринос уређивању и развоју школе, локалне самоуправе и животног окружења	промоција	промоција школе и предузетништва; промоција задруге и подручја њеног рада
	солидарност	помоћ онима којима је највише потребна

Ученици су сагледали добробити са свог становишта, а њихове одговоре сврстали смо у четири категорије: развој компетенција; задовољство, заједништво и сарадња; допринос уређивању и развоју школе, локалне самоуправе и животног окружења и рационално коришћење слободног времена (Табела 2).

Табела 2. *Добробити – ученици*

Назив категорије	Садржај категорије
развој компетенција	учење нових вештина; развијање креативности; откривање нових способности; стицање нових практичних знања; развијање радних навика
задовољство, заједништво и сарадња	дружење са другим ученицима; нова познанства и пријатељства; помоћ другима током рада у секцији
допринос уређивању и развоју школе, локалне самоуправе и животног окружења	уређење школе; израда предмета за школске манифестације; рециклирање; обезбеђивање средстава кроз продају предмета; бити користан заједници; помагање другима у школи и ван ње
рационално коришћење слободног времена	корисно и креативно провођење слободног времена

Резулати нашег истраживања веома су слични резултатима истраживања реализованог у Р. Хрватској (Vidović i Grubišić-Čabo, 2019), које је указало да су ученици показали задовољство ангажовањем у ученичкој задрузи, да су многи од њих активности у задрузи окарактерисали као креативне и занимљиве, да сматрају битним заједништво и међусобно помагање, наглашавају како им је битно дружење и пријатељства која су склопили, самостално препознавање проблема и потреба у заједници; поред учења, стицања нових знања, истичу важност саме праксе, самосталног и тимског решавања проблема и учења како бити предузетник, док су у неким случајевима, ученици показали снажну социјалну осетљивост и спремност да сами предложе и организују помоћ. Водитељи су најчешће истицали самосталност, предузетнички дух, одговорност, тимски рад и креативност, као неке од главних компетенција чијем развоју учешће у заједничким активностима у ученичкој задрузи доприноси (Vidović i Grubišić-Čabo, 2019).

Трећи задатак истраживања био је усмерен на сагледавање тешкоћа на које у раду у ученичкој задрузи наилазе наставници и ученици.

Наставници су сагледали тешкоће кроз три аспекта: учешће задругара у раду, организација рада и ресурси за рад (Табела 3).

Табела 3. *Тешкоће – наставници*

Назив категорије	Садржај категорије
учешће задругара у раду	мањак ентузијазма просветних радника да се укључе у рад ученичке задруге; мотивација и посвећеност ученика; вештине ученика и наставника; недовољна сарадња са родитељима и локалном заједницом
организација рада	прековремени рад; учесталост активности; неравномерна ангажованост задругара у раду; усклађивање са обавезама у школи и ван ње
ресурси за рад	потребна већа финансијска подршка за реализацију активности у оквиру задруге; недовољно материјалних средстава и опреме; тешкоће у набавци материјала за рад; недостатак адекватног простора за рад; мањак алата

Ученици су сагледали тешкоће у истим доменима као и наставници (Табела 4).

Табела 4. *Тешкоће – ученици*

Назив категорије	Садржај категорије
учешће задругара у раду	тешкоће у учењу нових вештина; учешће у више активности; незаинтересованост за рад; недовољна истрајност у раду; проблеми тимског рада
организација рада	недостатак слободног времена; тешко проналажење термина за рад; уклапање са школским и другим обавезама
ресурси за рад	недостатак средстава и материјала; потребан посебан простор за рад ученичке задруге и чување производа

Кључни проблеми уочени у функционисању ученичких задруга у Р. Хрватској (Vidović i Grubišić-Čabo, 2019) обухватају следеће домене: адекватан систем оцењивања наставника који учествују у раду ученичких задруга, адекватно оптерећење наставника радом у ученичкој задрузи; повезаност задруге и заједнице; добровољност учешћа ученика и наставника и партиципација ученика у доношењу одлука у оквиру ученичке задруге. Наведене тешкоће донекле се поклапају са проблемима које су уочили наши ученици и наставници. То би могао да буде подстицај да даље истражимо функционисање ученичких задруга код нас, са становишта наставника и ученика (добровољност, оптерећеност, компетентност, партиципација), али и са становишта повезаности са заједницом (у материјалном, финансијском и професионалном смислу; учешће ученичких задруга на догађајима од

економског, пољопривредног и туристичког значаја; упознавање људи који раде у области њиховог интересовања и стичу увид у послове везане за њихово образовање).

Четврти задатак истраживања био је усмерен на сагледавање перспективе наставника и ученика о могућностима за унапређење рада ученичких задруга.

Наставници су дали предлоге за унапређење рада ученичких задруга навођењем четири аспекта: унапређење процеса рада, организација рада, ресурси за рад и маркетинг (Табела 5).

Табела 5. *Могућности за унапређење рада ученичких задруга – наставници*

Назив категорије	Садржај категорије
унапређење процеса рада	увести нове производе; увести хуманитарне акције; увести додатне, модерније секције
организација рада	укључивање већег броја запослених у рад секција; сарадња са другим институцијама и установама; развити сарадњу са локалним фирмама; укључивање родитеља у рад ученичке задруге; организовати такмичења и награде
ресурси за рад	опремљене просторије за активности ученичке задруге; издвајање већих средстава за набавку материјала и средстава за рад
маркетинг	дигитални ресурси у функцији промоције (развој сајта ученичке задруге, коришћење друштвених мрежа)

Ученици су дали предлоге за унапређење рада ученичких задруга навођењем истих аспеката, као наставници (Табела 6).

Табела 6. *Могућности за унапређење рада ученичких задруга – ученици*

Назив категорије	Садржај категорије
унапређење процеса рада	нови производи; нове радионице; уважавање предлога ученика
организација рада	ангажовање већег броја ученика; награде за ангажовање; боља временска организација рада у распореду дневних активности; организација рада викендом
ресурси за рад	посебан, опремљен простор за рад ученичке задруге
маркетинг и продаја	чешће представљање рада ученичке задруге; продаја производа на различитим местима

Наставници и ученици имају врло сличне перспективе о добробитима које имају и тешкоћама на које наилазе у раду ученичке задруге. Такође, на основу изнетих тешкоћа, дају веома сличне предлоге за унапређење рада ученичких задруга које би требало размотрити и покренути акције у том смеру. Сличне перспективе ученика и наставника указују нам на јединствено деловање задругара усклађено са вредностима и начелима задругарства.

На основу перспективе наставника и ученика о могућностима унапређења рада ученичке задруге, али и савремених токова у развоју ученичког задругарства (Vidović i Grubišić-Čabo, 2019; Vidović, 2020; Göler von Ravensburg, 2017; Zimnoch, 2018; Stepić, 2018) износимо предлоге за проширивање и унапређење њихових активности у два домена:

1) унапређење образовно-васпитног деловања ученичке задруге
   - рад на повезивању теоријског и практичног дела истог садржаја, кроз примену знања, која се стичу током редовне наставе, у раду у ученичкој задрузи;
   - успоставити систем адекватног вредновања рада наставника и ученика укључених у рад ученичке задруге;
   - обезбедити стручну и административну подршку наставницима укљученим у рад ученичких задруга;
   - појачати допринос ученичких задруга припреми ученика за избор будућег занимања и развијању предузетничког духа;
   - користити ресурсе задруге за спречавање друштвено неприхватљивог понашања.

2) унапређење пословања ученичке задруге
   - проширити производни асортиман ученичке задруге;
   - успоставити менторски однос са другим ученичким задругама, пољопривредним задругама и занатским задругама;
   - побољшати везу ученичких задруга са привредним субјектима који послују у области задружне производње;
   - радити на успостављању континуиране сарадње са заинтересованим странама ван школе, посебно са родитељима, организацијама цивилног друштва, локалним предузетницима, представницима локалне самоуправе, институцијама и установама;
   - ојачати учешће ученика у свим фазама и процесима у вези са управљањем ученичком задругом;
   - осмислити нове начине пласирања производа и услуга ученичке задруге (продајни простори у школи, у заједници; интернет продаја);

- радити на повећању видљивости и препознатљивости ученичких задруга коришћењем дигиталних технологија (сајт; друштвене мреже);
- увести редовне годишње смотре ученичког задругарства;
- већу пажњу посветити друштвено-корисном и хуманитарном раду;
- успоставити континуирани система подршке ученичким задругама из локалних, националних и других фондова.

Закључак

У овом раду сагледавали смо са, становишта директора задруга, наставника и ученика, функционисање, добробити, тешкоће у раду и могућности за унапређење рада ученичких задруга које су основале основне школе које припадају Школској управи Пожаревац.

Утврдили смо да ученичке задруге послују у складу са Правилником о ученичким задругама („Службени гласник РС“, бр. 96/2021) и да својим радом остварују прописане циљеве: овладавање основним елементима процеса производње и пружања услуга; професионално усмеравање и развијање предузетничког духа; стварање и развијање позитивног односа према раду и стваралаштву; формирање радних навика; развијање свести о колективном духу, сарадњи и међусобном помагању и солидарности; као и остваривање доприноса уређивању и развоју школе, локалне самоуправе и животног окружења.

Закључили смо да ангажовање у ученичкој задрузи доприноси вишеструкој добробити свим задругарима, али и школи и заједници (развој компетенција и ученика и наставника; задовољство, заједништво и сарадња; рационално коришћење слободног времена и допринос уређивању и развоју школе, локалне самоуправе и животног окружења); да постоје тешкоће у раду, које су претежно у вези са организацијом рада, ресурсима и самим ангажовањем задругара у раду, а с тим у вези наставници и ученици предлажу одређене мере за унапређење рада (увођење нових производа, ангажовање већег броја задругара, већа достуност ресурса – материјала, средстава и простора; веће могућности за пласирање производа и боља промоција задругарства и резултата њиховог рада).

Општи утисак је да су ученичке задруге које су основале школе које припадају Школској управи Прожаревац кроз свој шестогодишњи развој дошле до тачке када је потребно направити искорак ка новом квалитету рада који би допринео и ширем опсегу добробити и смањио тешкоће са којима се тренутно ученичке задруге суочавају. С тим у вези дате су препоруке у два домена: унапређење образовно-васпитног деловања ученичке задруге и унапређење пословања ученичке задруге.

Резултати овог истраживања могу бити корисно полазиште за истраживање на узорку укупне популације ученичких задруга на нивоу Р. Србије, јер сматрамо да је довољно времена прошло од ступања на снагу нове законске регулативе за сагледавање: где смо и куда идемо.

Литература

Vidović, D. i Grubišić-Čabo, M. (2019). Učeničke zadruge: model učenja o participaciji i (društvenom) poduzetništvu unutar odgojno-obrazovnog sustava. *Tematski izvještaji – Obrazovna zviždaljka*. Zagreb: GOOD Inicijativa.

Vidović, D. (2020). Učeničke zadruge kao rasadnik zadrugarstva? Refleksije zadružnih načela u Hrvatskoj. *Socijalna ekologija*, 29 (3), 389-416. https://doi.org/10.17234/SocEkol.29.3.3

Göler von Ravensburg, N. (2017). Pupils' cooperatives and the acquisition of competences for sustainable development. *CIRIEC Working Paper*, No. 2017/01. Retrived October 8, 2025 from http://www.ciriec.uliege.be/wp-content/uploads/2017/02/WP2017-01.pdf

Закон о основама система образовања и васпитања (2017). *Сл. гласник РС*, бр. 88/2017, 27/2018 – др. закон, 10/2019, 27/2018 – др. закон, 6/2020, 129/2021, 92/2023 и 19/2025.

Закон о основном образовању и васпитању (2013). *Сл. гласник РС*, бр. 55/2013, 101/2017, 10/2019, 27/2018 – др. закон, 129/2021, 92/2023 и 19/2025.

Zimnoch, K. (2018). The Role of Student Cooperatives in Education in Poland in the 21st Century. *Proceedings of the International Scientific Conference "Rural Environment. Education. Personality (REEP)",* No. 11. Jelgava, Latvija, 11.-12. 5. 2018. Retrived September 30, 2025 from https://llufb.llu.lv/conference/REEP/2018/Latvia_REEP_2018_proceedings_ISSN225580 8X.pdf

Правилник о ученичким задругама (2018). *Службени гласник РС*, бр. 31/2018.

Правилник о ученичким задругама (2021). *Службени гласник РС*, бр. 96/2021.

Степић, Г. (2019). *Водич за ученичке задруге*. Београд: МПНТР и ЗУОВ.

Шешлија, П. (1992). *Ученичко задругарство Републике Србије.* Београд: Савез ученичких задруга.

Gordana M. Stepić
University of Kragujevac, Faculty of Education in Jagodina
Dejan T. Životić
Primary School Vuk Karadžić, Požarevac

STUDENT COOPERATIVES: FUNCTIONING, BENEFITS, CHALLENGES, AND OPPORTUNITIES

Abstract. The aim of this paper is to examine the alignment of student cooperatives' work with the *Regulation on Student Cooperatives* and to explore the benefits participation in these cooperatives provides to members, the challenges they face, and the possibilities for improving their functioning. The research is based on an exploratory approach and combines quantitative and qualitative methodologies, using survey questionnaires administered to a purposive sample of ten elementary school student cooperatives. The results show that student cooperatives operate in accordance with the *Regulation on Student Cooperatives* ("Official Gazette of the Republic of Serbia," No. 96/2021) and successfully achieve the prescribed objectives. It was concluded that participation in a student cooperative brings multiple benefits to all members, as well as to the school and the wider community. However, certain difficulties exist, mainly related to organisation, resources, and the level of student involvement. Accordingly, the participants suggested several measures for improvement: introducing new products and services, involving more members, increasing access to resources, expanding opportunities for product distribution, and improving the promotion of cooperatives and their achievements. Based on the perspectives of students and teachers regarding the potential for improvement—as well as contemporary trends in the development of student cooperatives—the paper provides proposals for further development and enhancement in two domains: strengthening the educational and formative role of student cooperatives and improving their operational performance.

Keywords: *Student cooperatives, Regulation on Student Cooperatives, primary school.*

Gordana M. Stepić
Fakultät für Pädagogische Wissenschaften in Jagodina, Universität Kragujevac
Dejan T. Životić
Grundschule „Vuk Karadžić“, Požarevac

SCHÜLERGENOSSENSCHAFTEN: FUNKTIONSWEISE, VORTEILE, SCHWIERIGKEITEN UND CHANCEN

Zusamenfassung. Ziel des Artikels ist es, die Vereinbarkeit der Arbeit von Schülergenossenschaften mit der Schülergenossenschaftsverordnung zu prüfen und zu untersuchen, welche Vorteile die Teilnahme an einer Schülergenossenschaft den Mitgliedern bietet, auf welche Schwierigkeiten sie dabei stoßen und welche Möglichkeiten zur Verbesserung der Arbeit bestehen. Die Forschung basiert auf einem explorativen Ansatz und einer Kombination aus quantitativer und qualitativer Methodik. Es wurden Umfragefragebögen bei einer gezielten Stichprobe von zehn Grundschulschülergenossenschaften eingesetzt. Die Ergebnisse zeigen, dass Schülergenossenschaften im Einklang mit der Verordnung über Schülergenossenschaften („Amtsblatt der Republik Serbien“, Nr. 96/2021) arbeiten und die vorgeschriebenen Ziele erreichen. Wir kommen zu dem Schluss, dass die Mitarbeit in einer Schülergenossenschaft sowohl den Mitgliedern als auch der Schule und der Gemeinschaft zahlreiche Vorteile bringt. Gleichzeitig treten bei der Arbeit jedoch Schwierigkeiten auf, die vor allem mit der Arbeitsorganisation, den verfügbaren Ressourcen und dem Engagement der Mitglieder zusammenhängen. Die Genossenschaftsmitglieder schlagen daher verschiedene Maßnahmen zur Verbesserung vor: Einführung neuer Produkte und Dienstleistungen, Einbindung einer größeren Zahl von Mitgliedern, bessere Verfügbarkeit von Ressourcen, bessere Vermarktungsmöglichkeiten für Produkte sowie eine effektivere Werbung für die Genossenschaft und ihre Ergebnisse. Auf Basis der Ansichten von Lernenden und Lehrenden sowie aktueller Trends in der Entwicklung von Schülergenossenschaften wurden Vorschläge zur Erweiterung und Verbesserung ihrer Aktivitäten in zwei Bereichen erarbeitet: Verbesserung der Bildungsaktivitäten und Optimierung der Geschäftstätigkeit von Schülergenossenschaften.

Schlüsselwörter: *Schülergenossenschaften, Verordnung über Schülergenossenschaften, Grundschule*

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Факултет за образовање учитеља и васпитача
Универзитета у Београду
Година XI • 2025 • ISSN 2466-2801

УДК 159.955.072:37.091.39(497,.11)
Претходно саопштење • 169–182
Примљен: 19. 9. 2025.
Прихваћен: 6. 10. 2025.

Стевица З. Максимовић и Ленка Г. Николић
Основна школа Јован Јовановић Змај, Свилајнац

ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНИ STEAM ПРОЈЕКАТ: ФОНЕТИКА ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА КРОЗ ФИЗИКУ ЗВУКА

Апстракт. Фокус усмеравања наставне праксе на исходе и међупредметне компетенције (STEAM приступ) је веза између научних дисциплина. Синергијом физике и енглеског језика јача се хоризонтално и вертикално повезивање наставних предмета. У раду је описан STEAM приступ у изучавању особина звука кроз мерење јачине и фрекфенције тонова сугласника у енглеском и српском језику, реализован на пројекту *Ноћ истраживача* као садржај редовне наставе и садржај практичне наставе. Пројекат је по позиву приказан као пример добре праксе на стручном скупу *STEAM образовни модел у научној пракси*, одржаном на Факултету педагошких наука у Јагодини у марту 2024. Допринос овог рада огледа се у примени STEAM приступа кроз коришћење дигиталних садржаја као наставног материјала у доказу да српски безвучни сугласници имају већу јачину у изговору, а мању фрекфенцију, тј. производе мање или готово никакве шумове, док безвучни сугласници у енглеском језику имају мању јачину у изговору, а већу фрекфенцију, тј. производе више шумова и постојанији су. Овим пројектом успели смо да унапредимо изговор енглеског језика код наших ученика и створимо позитиван утицај на учење обају предмета.

Кључне речи: *јачина звука, фрекфенција звука, настава физике, настава енглеског језика, фонетика енглеског језика, безвучни сугласници и дигитална лабораторија.*

КОНТЕКСТ НАШЕГ ПРОЈЕКТА ИЗ УГЛА ФИЗИКЕ И ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА КАО ДЕЛА СТЕАМ ОБРАЗОВАЊА

СТЕАМ образовање

СТЕАМ (engl. Science, Technology, Engineering, Arts, and Mathematics) је скраћеница која упућује на неколико академских дисциплина: науку, технологију, инжењеринг, уметност и математику. Укључене уметности су у распону од визуелне уметности, језичке уметности и физичке уметности до музике и још много тога. Укључивање уметности у СТЕМ учење побољшава наставу и постигнућа ученика. СТЕАМ се фокусира на подстицање маште и креативности кроз уметност на начине који су природно усклађени са СТЕМ учењем.

Разлика између СТЕАМ-а и СТЕМ-а

Иако су слични, СТЕАМ и СТЕМ образовање нису заменљиви појмови. Док СТЕАМ користи исте концепте као СТЕМ, СТЕАМ укључује уметност и језик, а понекад и хуманистичке науке. Сâмо додавање уметности и језика у СТЕМ пројекат да би пројекат „изгледао лепо“ не чини да он буде СТЕАМ пројекат. Уместо тога, уметност или језик или оба морају бити интегрисани у исти, како би ученици могли да виде како се свака релевантна дисциплина повезује и функционише заједно. Ово омогућава ученицима да развију и користе вештине које су природно уграђене у уметност и хуманистичке науке, укључујући емпатију, креативност и комуникацију.

Интегрисање уметности у СТЕМ омогућава ученицима да повежу свој рад са стварним животним проблемима са којима се суочавају њихове заједнице. Ученици су тако креатори, а не само потрошачи технологије.

ФИЗИЧКИ АСПЕКТ ЗВУКА

АКУСТИКА је део физике који проучава звучне појаве. Звук настаје као последица осциловања чврстих тела, али и осциловања течности и гасова. Чујни звук је лонгитудинални механички талас фрекфенције од 16 Hz до 20 kHz који се простире кроз ваздух, стиже до човековог уха и згушњавањем и разређивањем средине побуђује бубне опне на принудно осциловање, а у свести изазива осјећај чујности. Настајање звука је немогуће уколико не постоји звучни извор и материјална средина која преноси звучни талас.

Звучни извор је место на коме настаје звук, у изворима звука нешто осцилује (гласне жице, мембране, жице, ваздушни стубови…) (Митровић, 2019).

Вокални тракт као необични мегафон

Говор је један од најсложенијих звукова који се налазе у природи. Глас ствара звукове на неколико различитих начина. Можемо произвести широк спектар шиштања или звукова ветра пропуштањем ваздуха кроз мали отвор између усана. То се зове шапат. Други начин стварања звука је коришћењем гласних жица. Говорни механизам чине: плућа, гркљан, гласне жице, ждрело са ресицом, усна шупљина и носна шупљина. Човек може да говори захваљујући својим гласним жицама (извор звука), које вибрирају под притиском ваздуха из плућа која су извор енергије, као и ларинксу (гркљану) као резонаторској кутији. Гласне жице, две траке мишића, налазе се унутар ларинкса и отварају се и затварају. Када говоримо, ваздух из плућа изазива вибрирање гласних жица стварајући звучне таласе. Боја нашег гласа зависи од величине и облика резонатора у вокалном тракту, тј.облика нашег ларинкса. Јачина гласа зависи од величине притиска ваздуха из плућа. Звук се креће кроз уста и нос да би постао гласнији. Звук је гласнији ако су уста отворенија. Ако се опусте (скрате) гласне жице, глас ће звучати дубље. Тон ће бити виши ако се гласне жице затегну или издуже. Током целог живота наш глас ће се мењати како се наше тело мења. Неформално, вокални тракт се може сматрати необичним мегафоном који преноси звук из „гласовне кутије" у ваздух изван уста говорника.

Субјективна јачина звука

Звучне таласе карактеришу параметри: амплитуда таласа, период осциловања (фреквенција), таласна дужина, брзина простирања и јачина звука. Јачина звука који чујемо зависи од амплитуде осциловања честица ваздуха и њихове фреквенције – човеково ухо је најосетљивије на фреквенције између 1000 и 5000 Hz. Разликујемо објективну и субјективну јачину звука. Објективна јачина звука представља енергију звучног таласа која се у јединици времена емитује кроз јединичну површину нормално на правац простирања таласа. Субјективна јачина звука зависи од осетљивости човековог уха и мери се у децибелима (dB) – скала звукова које чујемо на фреквенцији од 1 kHz подељена на 12 делова од по 10 dB (од 0 до 120 dB, прага чујности који представља звук најнижег интензитета који се

може регистровати и прага бола који представља највећи интензитет који човјеково ухо може поднети). Повећање јачине звука за сваких 10 dB ухо осећа приближно као двоструко појачање (Митровић, 2019).

ФОНЕТСКИ КОНТЕКСТ ПРОЈЕКТА

Типови изговора

Ниједан човек не поседује исти изговор као неко други. Разлике у изговору су условљене мноштвом узрока као што су: локална средина, рани утицаји и друштвене околности. Такође, у обзир треба узети и индивидуалне особености које је тешко или немогуће предвидети. Многи сматрају да треба да постоји стандардизована форма изговора и сви су на становишту да би овакав облик стандардизације имао своје предности. Способност да се прича стандардизовано би била корисна људима чији дијалекат је изразито локални облик говора; уколико би они били принуђени да раде у областима које су удаљене од њихове локалне средине, они би лакше могли да се прилагоде говору људи око њих. Стандардизовани изговор би био веома користан странцима који уче енглески језик. И поред тога што су одређени покушаји покренути како би се овакви стандарди успоставили, не можемо рећи да неки посебан стандард на пољу фонетике постоји. Лондонци говоре на један начин, Бристолци на други, Шкоти на трећи и тако даље. Такође, и америчка варијанта изговора је веома различита. Исто тако, постоје различити стилови говора за сваког појединца. Постоје рапидни колоквијални стил и успорени формални стил, као и различите нијансе између ове две крајности. Науку која се бави свим овим појединостима изговора називамо ФОНЕТИКОМ (Џоунз, 1909).

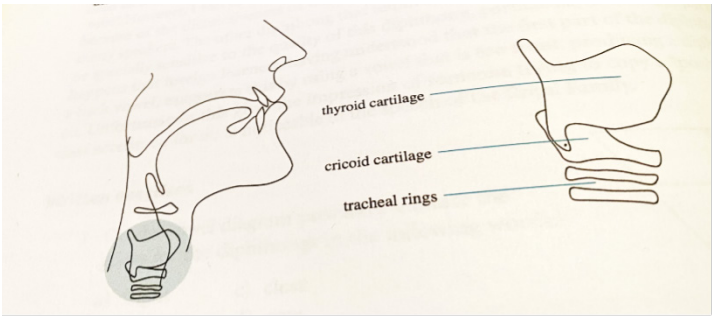
Опис настанка сугласника и њихова подела на звучне и безвучне

Сугласници настају у ларинксу. Ларинкс игра главну улогу у изговору сугласника. Најпре ћемо описати његову анатомију и физиологију. Ларинкс се налази у врату. Он има неколико делова. Он је заправо хрскавица сличан кости која је мање тврда. Њега можемо упоредити са хрскавицом носа. Уколико бисте притисли врх носа надоле осетили бисте хрскавицу носа која је идентична хрскавици ларинкса.

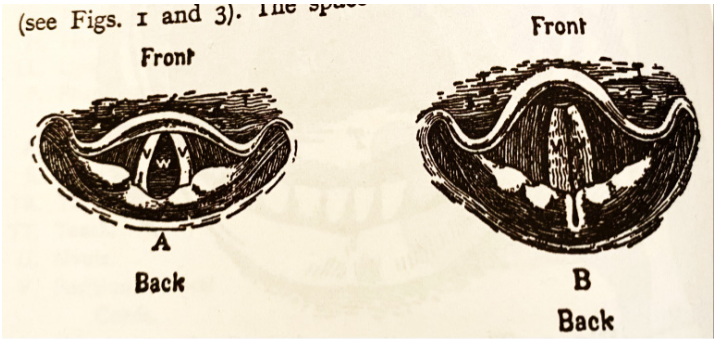
Ларинкс се састоји од две хрскавице. Оне су шупље и прикачене су за трахеју; када дишемо, ваздух пролази кроз трахеју и ларинкс. Предњи

део ларинкса називамо Адамовом јабучицом и уколико сте мушкарац, и при томе сте мршави, можете је опипати на предњем делу врата (Слика 1).

Унутар ларинкса се налазе гласне жице (Роуч,1983). Оне подсећају на две уснице. Оне су постављене у хоризонталном положају. Простор између гласних жица се назива глотис (Слика 2).



Слика 1. *Делови ларинкса (слика преузета из књиге Петра Роуча ,,English phonetics and Phonology" стр. 22)*



Слика 2. *Простор између гласних жица (слика преузета из књиге Данијела Џоунза ,,The Pronunciation of English"стр. 8)*

Гласне жице могу бити раздвојене или спојене како би у потпуности препречиле проток ваздуха. Када су оне спојене ваздух на силу покушава да се пробије кроз њих при чему оне завибрирају производећи звук који зовемо глас. Када су гласне жице раздвојене, ваздух нормално пролази између њих. Гласови који настају у тренутку када су гласне жице спојене и завибрирају

називамо звучним, док гласови који настају у тренутку када су гласне жице раздвојене и ваздух несметано пролази између њих називамо безвучним (Џоунз, 1909). Примери звучних сугласника су: б, д, г, в; примери безвучних сугласника су: п, ф, х.

МЕТОДОЛОГИЈА ПРИПРЕМЕ И ИМПЛЕМЕНТАЦИЈЕ ПРОЈЕКТА

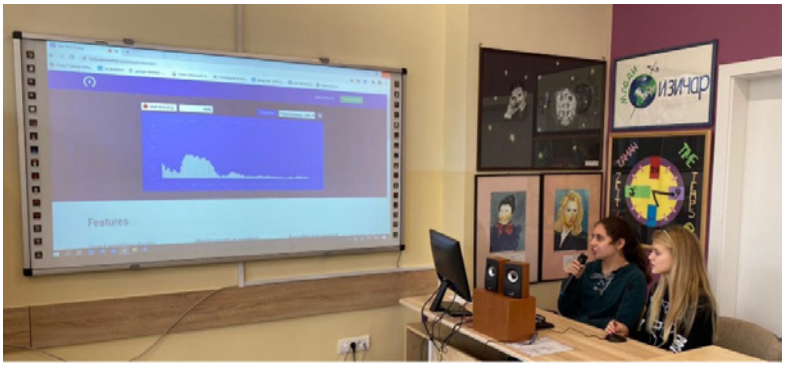
Интердисциплинарни CTEAM пројекат: фонетика енглеског језика кроз физику звука, настао је као потреба да се изађе из свакодневне рутине наставе за време короне, како не би свели рад са ученицима само на традиционалну наставу у школама кроз спроведени рад у групама до 15 ученика, онлајн наставу и размену материјала (Слика 3).

Образовни стандард за наставни предмет физика у основној школи који се односи на звук, ФИ.3.2.5. припада напредном нивоу и формулисан је исказом: Ученик/ученица уме да препозна основне особине звука и светлости. Очекивани исход који се односи на звук је да ученик треба да описује карактеристике звука, инфразвука и ултразвука и наводи примере примене ултразвука. Проценили смо да ћемо максимум ангажовања ученика постићи кроз њихово активно учешће у различитим фазама пројекта, од планирања активности кроз које би у свакодневном животу стечено знање о звуку допунили новим знањима, стручном терминологијом и научним погледом на свет. Код ученика је постојало интересовање да анализирају и истражују особине звука путем савремених технологија, што је иницирала и појава различитих апликација за мобилне телефоне. Није био занемарљив ни позитиван утицај на развој компетенција наставника током планирања дате активности. Активности смо изводили у кабинету физике који је опремљен савременим мултимедијалним средствима која утичу на већу мотивисаност ученика и боље одржавање њихове пажње (интерактивна табла, видео пројектор, приступ интернету, звучници, микрофони, камера).

Пројекат Интердисиплинарни CTEAM пројекат: фонетика енглеског језика кроз физику звука огледао се у синергији енглеског језика и физике у области фонетике енглеског језика. Ученицима су постављане ситуације за чије решавање су била потребна знања и вештине из различитих научних дисциплина које су међусобно повезане и испреплетане. Анализирали смо и поредили зависности јачине тона од врсте безвучног сугласника у српском и енглеском језику.

Слика 3. *Синергија физике и енглеског језика у току активности*

Овај пројекат укључује елементарну употребу фонетике који се бави изговором безвучних сугласника у енглеском и српском језику од стране ученице која је рођена и живела у Сиднеју, Аустралија (Катарина Рацковић изговара енглеске безвучне сугласнике), и ученице која је рођена и живела у Свилајнцу, Србија (Нађа Манојловић изговара српске безвучне сугласнике). Катарина Рацковић се служи аустралијско-енглеским изговором, иако нестандардизовани изговор енглеског језика могу лако разумети говорници енглеског језика широм света. С друге стране, Нађа Манојловић се служи ресавско-поморавским изговором српског језика, иако нестандардизовани изговор српског језика могу лако разумети сви говорници српског језика (Слика 4).



Слика 4. *Мерење јачине тона безвучних сугласника у енглеском и српском језику*

Изговор који се нашироко разуме називамо УОБИЧАЈЕНИМ ИЗГОВОРОМ. У прилог овој причи треба додати да се „добар" говор сматра онај који је јасно разумљив свим људима, док је „лош" говор онај који је тешко разумљив другима (мрмљање, непотпун изговор гласова...).

Фазе активности у оквиру пројекта

Пројекат Физиком до савршеног изговора у енглеском језику се састоји из 7 фаза:

1. Планирање и припрема пројекта. Прва фаза укључује обнављање знања неопходних за извођење активности која се односе на: звук, табеларно и графичко сређивању резултата мерења и анализа истих, звучне и безвучне сугласнике у енглеском језику (Слика 5).

Анкетом смо утврдили да ли ће ученици моћи да употребе своје мобилне телефоне као наставно средство или ће користити школске компјутере. Пре сређивања, анализе и презентовања резултата активности ученици су упознати да ће њихов рад бити вреднован. Такође су им предочени и критеријуми вредновања (научно исправан одговор, прегледно и динамично изношење резултата, квалитет веб презентације, заинтересованост и активност учесника и тимски рад). Активност се спроводи у пару и групи.

2. Преузимање и инсталирање апликације. Ученици на нивоу одељења инсталирају исту апликацију (углавном *webcammictest*). Затим практично упознају и провежбавају њену употребу као мерног инструмента.

3. Мерење. Ученици путем апликације мере јачину тона сугласника (х, п, т, ф, ч, с, ш) у српском и енглеском језику.

4. Анализа резултата. Приликом сређивања резултата ученици повезују врсту безвучног сугласника са јачином тона и његовом фреквенцијом. Упоређују јачине више различитих тонова и анализирају њихове сличности и разлике. Добијене резултате сређују у табеле. Бирају слике графика са апликације, које уносе у табеле заједно са добијеним вредностима за јачину тона и фрекфенцију.

Слика 5. Активност на часу. Планирање и припрема пројекта.

5. Припрема презентације. Ученици састављају веб презентацију на основу одабраног материјала у складу са критеријумима вредновања излагања. Издвајају најбитније чињенице, бирају читљив фонт, релевантне слике или анимације и сређене табеле са резултатима из којих треба да изведу закључке.

6. Припрема излагања. Увежбавање усменог излагања са припремљеним мултимедијалним презентацијама које има временски оквир који зависи од броја група и износи од 7 до 10 минута зависно од тога да ли група има и осмишљени сценски наступ као уводни део излагања. Сви чланови групе треба да буду добро припремљени и обавештени о садржају целе веб презентације, иако ће свако од њих имати свој део излагања (Слика 6).

Слика 6. *Активност на часу. Анализа резултата. Припрема излагања.*

Исходи учења у оквиру пројекта

На крају активности ученици ће бити у стању да: 1) примене знања о субјективној јачини звука и њеној јединици децибел на нове експерименте (ситуације из свакодневног живота); 2) повежу знања о изворима звука, резонаторима и енергији звука са говорним механизмом; 3) развијају информатичку културу кроз примену дигиталних технологија приликом извођења будућих експеримената; 4) унапреде изговор сугласника у енглеском језику; 5) препознају и упоређују фонетску структуру сугласника у српском и енглеском језику; 6) разликују звучне и безвучне сугласника оба језика; 7) развијају навику и способност за процењивање постигнућа других ученика и самопроцењивање сопствених постигнућа.

ЗАШТО СМО СЕ У ПРОЈЕКТУ ОПРЕДЕЛИЛИ ЗА БЕЗВУЧНЕ СУГЛАСНИКЕ И ДО КАКВИХ СМО РЕЗУЛТАТА ДОШЛИ

С обзиром да су горе поменуте ученице изговарале сугласнике у енглеском и српском језику, хтели смо да измеримо њихову јачину. Добијени резултати мерења су нам показали да не постоји евидентна разлика у изговору енглеских и српских звучних сугласника, али смо мерењем безвучних сугласника у обају језика дошли до занимљивих података и закључака. Катарина Рацковић, изворни говорник енглеског језика, рођена у Аустралији, изговарала је енглеске безвучне сугласнике, а након тога Нађа Манојловић, изворни говорник српског језика, изговарала је српске безвучне сугласнике. Определили смо се за само оне безвучне сугласнике који су идентични у обају језика и слично се изговарају.

Енглески безвучни сугласници

/h/ /p/ /t/ /f/ /ch/ /s/ /sh/

Српски безвучни сугласници

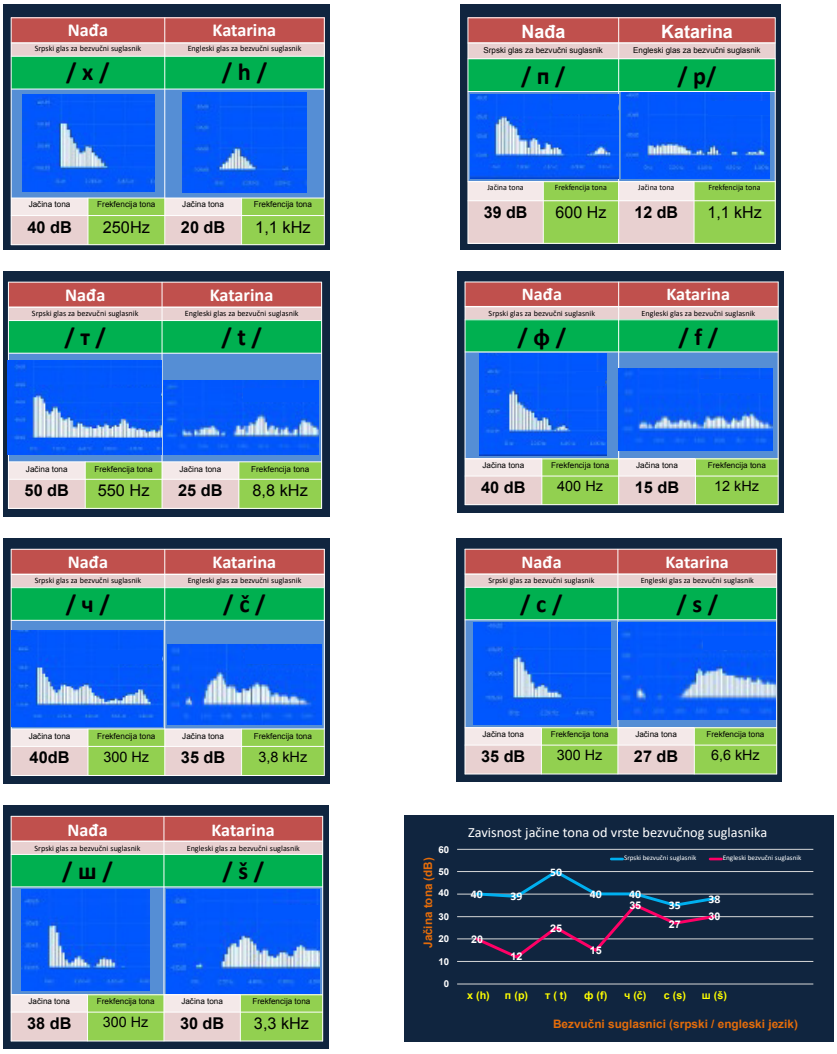
/х/ /п/ /т/ /ф/ /ч/ /с/ /ш/

Да бисмо могли подробније да опишемо наше закључке у погледу безвучних сугласника, кренућемо од два различита описа и положаја гласних жица.

1. Гласне жице су широм раздвојене и проток ваздуха између њих се несметано одвија.

2. Гласне жице су потпуно спојене тако да је проток ваздуха спречен. Када се ово деси, ову појаву називамо глоталном блокадом или глоталном експлозијом, коју ћемо означавати симболом ?. Да бисмо је увежбали, покушајте нежно да се закашљате и да истовремено изговорите

неки од безвучних сугласника. Нпр., пробајте да изговорите следећи низ п?п?п?п?п? тако што између сваког гласа „п” направите блокаду ваздуха, тј. глоталну блокаду.



Слика. 6. *Резултати добијени у пројекту. Јачина и фрекфенција тона у зависности од врсте безвучног сугласника у српском и енглеском језику. Најмања разлика у јачини измерена је код тонова ч, с и ш.*

Допринос нашег пројекта унапређењу наставе

Овим пројектом успели смо да унапредимо изговор енглеског језика код ученика тако што су они на основу апликације изговарали одређене безвучне сугласнике у оквиру речи и јачину тих сугласника „дизали" на апликацији до њихове јачине у децибелима приказане у табели. Уочили смо да наш пројекат може наћи примену у говорним вежбама код ученика са сметњама у говору или са дислексијом.

Закључак

Резултати до којих смо дошли показали су да: српски безвучни сугласници имају већу јачину у изговору, а мању фрекфенцију, тј. производе мање или готово никакве шумове због глоталне блокаде, док енглески безвучни сугласници имају мању јачину у изговору, а већу фрекфенцију, тј. производе више шумова и постојанији су јер се проток ваздуха између њих несметано одвија. Најмања разлика у јачини измерена је код тонова ч, с и ш.

Енглеске безвучне сугласнике можемо сматрати „безвучнијим" јер је проток ваздуха између гласних жица несметан и самим тим постојанији су јер не постоји глотална блокада. За српске безвучне сугласнике можемо рећи да су „мање безвучни", тј. „више звучни" јер се након изговора сваког српског безвучног сугласника ствара глотална блокада, чиме се гласне жице у потпуносту спајају и проток ваздуха спречава, што је особина која се дешава приликом изгвора звучних сугласника који као последицу спајања гласних жица имају вибрирање и производњу звука.

Литература

Митровић, М. М. (2019) *Физика 8, уџбеник за осми разред основне школе*, Београд: Сазнање.

Правилник о програму наставе и учења за осми разред основног образовања и васпитања, *Просветни гласник, Службени гласник Републике Србије*, 11,2019.

Роуч, П. (1983) (дигитално издање 2018). *English Phonetics and Phonology*, Cambridge: Cambridge University Press.

Џоунз, Д. (1909) (дигитално издање 2004). *The Pronunciation of English*, Cambridge: Cambridge University Press.

Stevica Z. Maksimović and Lenka G. Nikolić
Primary School Jovan Jovanović Zmaj, Svilajnac

INTERDISCIPLINARY STEAM PROJECT: ENGLISH PHONETICS THROUGH THE PHYSICS OF SOUND

Abstract. The focus of directing teaching practice toward outcomes and cross-curricular competencies (the STEAM approach) lies in connecting scientific disciplines. Through the synergy of physics and English, both horizontal and vertical integration of school subjects is strengthened. This paper describes a STEAM approach to studying the properties of sound by measuring the intensity and frequency of consonant tones in English and Serbian. The project was implemented as part of the Researchers' Night event, integrated into both regular and practical teaching activities. It was presented, by invitation, as an example of good practice at the professional conference The STEAM Educational Model in Scientific Practice, held at the Faculty of Education in Jagodina in March 2024. The contribution of this work lies in the application of the STEAM approach through the use of digital content as teaching material, demonstrating that Serbian voiceless consonants have greater intensity but lower frequency in pronunciation—that is, they produce less or almost no noise—whereas English voiceless consonants have lower intensity but higher frequency, producing more noise and greater stability. Through this project, we succeeded in improving our students' English pronunciation and creating a positive impact on learning in both subjects.

Keywords: *sound intensity, sound frequency, Physics teaching, English Language teaching, English phonetics.*

Stevica Z. Maksimović und Lenka G. Nikolić
Grundschule „Jovan Jovanović Zmaj“, Svilajnac

INTERDISZIPLINÄRES STEAM-PROJEKT: ENGLISCHE PHONETIK DURCH DIE PHYSIK DES KLANGS

Zusammenfassung. Im Mittelpunkt der ergebnisorientierten Unterrichtspraxis und der fächerübergreifenden Kompetenzen (STEAM-Ansatz) steht die Verbindung wissenschaftlicher Disziplinen. Die Synergie von Physik und Englisch stärkt die horizontale und vertikale Vernetzung der Unterrichtsfächer. Der Artikel beschreibt den STEAM-Ansatz zum Studium von Klangeigenschaften durch Messung der Lautstärke und Frequenz von Konsonantentönen im Englischen und Serbischen. Dieser Ansatz wurde im Projekt Researchers' Night sowohl im regulären als auch im praktischen Unterricht umgesetzt.

Das Projekt wurde als Beispiel für bewährte Verfahren auf der Fachkonferenz „STEAM-Bildungsmodell in der wissenschaftlichen Praxis“ vorgestellt, die im März 2024 an der Fakultät für Pädagogische Wissenschaften in Jagodina stattfand. Der Beitrag des Artikels zeigt, dass der STEAM-Ansatz durch den Einsatz digitaler Lehrmaterialien die Lautstärke und Frequenz stimmloser Konsonanten untersucht: Serbische stimmlose Konsonanten haben eine höhere Lautstärke bei der Aussprache, aber eine niedrigere Frequenz, d. h., sie erzeugen weniger oder fast kein Geräusch. Englische stimmlose Konsonanten hingegen weisen eine geringere Lautstärke, aber eine höhere Frequenz auf, d. h., sie erzeugen mehr Geräusche und sind konsistenter.

Mit diesem Projekt konnte die englische Aussprache der Lernenden verbessert werden, wodurch ein positiver Einfluss auf das Lernen beider Fächer erzielt wurde.

Schlüsselwörter: *Lautstärke, Klangfrequenz, Physikunterricht, Englischunterricht, Englische Phonetik.*

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Факултет за образовање учитеља и васпитача
Универзитета у Београду
Година XI • 2025 • ISSN 2466-2801

УДК 37.091.3::73/76
Стручни чланак • 183–196
Примљен: 13. 10. 2025.
Прихваћен: 24. 10. 2025.

Теодора А. Пенг
Удружење Креатива Београд

АНАЛИЗА *ПРИРУЧНИКА ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ ЗА ТРЕЋИ РАЗРЕД* (2020) ИЗДАВАЧКЕ КУЋЕ КЛЕТ: МЕТОДИЧКИ ДОПРИНОС САВРЕМЕНОЈ НАСТАВНОЈ ПРАКСИ

Резиме. Приручник као дидактичко средство у настави има значајну улогу у артикулацији наставног процеса, пружајући практичарима ослонац за рад и методичко моделовање наставе. Стручна анализа публикације *Приручника за учитеље* уз уџбеник *Ликовна култура 3* (Клет, 2020) показала је да ово штиво представља пример методичког водича за реализацију савремене и на исходе усмерене наставе у нашој школи. Методички допринос овог *Приручника* додатно се потврђује детаљним смерницама за операционализацију методичких поставки наставног процеса: циљева, дидактичких принципа, образовних исхода и примену метода рада, организацију срединских услова, као и практиковање активности на основу садржаја уџбеника који прати, чиме се обезбеђује холистички приступ развоју личности ученика, али и указује на значај наставе ликовне културе у целини васпитно-образовног процеса у школи.

Кључне речи: *ликовна култура, приручник, учитељи, методика наставе, наставни процес, програмски садржаји.*

Увод

Анализа *Приручника за учитеље уз уџбеник Ликовна култура 3* (Филиповић, С. и Филиповић, Т., Клет, 2020) има за циљ да осветли методички допринос ове публикације савременој наставној пракси, позиционирајући је као кључно средство за реализацију нове образовне парадигме.

Публикација интегрише критички приступ методама рада и структурира елементе васпитно-образовног процеса (циљеви, исходи, компетенције, методе) у складу са захтевима савремене школе. Његова

концепција представља искорак у односу на традиционалне моделе, наглашавајући развојно-формативну улогу уџбеника и стављајући ученика у фокус наставног процеса.

Приручник и пратећи *Уџбеник ликовне културе* одражавају карактер савремене дидактике и методике наставе, што се огледа у неколико кључних тачака: *усмереност на ученика и исходе, холистички и интегрални развој, дидактичка апаратура у функцији учења* и *проблемски приступ настави.*

У даљем тексту осврнућемо се на кључне методичке аспекте ове публикације.

ПРИРУЧНИК ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ – АНАЛИЗА МЕТОДИКЕ РАДА

Усмереност на ученика и исходе

За разлику од традиционалног модела који је доминантно трансмитиван, нови приступ који се промовише у овој публикацији је развојно-формативан, фокусиран је на изградњу знања и усмерен на исходе. Ово је у складу са захтевима нових програма који наглашавају активност, истраживање, експериментисање и учење путем открића.

> „Уџбеник је основни извор информација и основно средство у процесу школског учења. Учење се пре свега заснива на коришћењу уџбеника, уз евентуалне сугестије и допуне које је дао наставник на часу. Уџбеник садржи текст, информације и чињенице које ученици треба да усвоје током школовања (Лазић, 2019: 125).”

На овакав начин схваћена функција уџбеничког комплета, настава и садржаји у том контексту постају усмерени на ученика, његову највећу добробит у развоју свеукупних поетенцијала, а у контексту наставе ликовне културе, првенствено стваралачких.

Холистички и интегрални развој

Задаци, који су у *Приручнику* представљени на систематичан начин и пратећи Програм, конципирани су тако да ангажују когнитивне, перцептивне, емоционалне и креативне аспекте ученичке личности. Посебно се истиче интердисциплинарност и корелација са другим наставним областима (интеграција уметности, науке, технологије), што доприноси развоју међупредметних компетенција.

Интеграција садржаја у савременој методици ликовне културе је неопходна јер „подстиче целовитост доживљаја и сложеније мишљење, омогућавајући ученицима да увиде везе између уметности, природних наука и друштвеног контекста" (Филиповић, 2011: 78). Интегративни приступ се као потка провлачи кроз све аспекте васпитно-образовног рада који су интерпретирани у *Приручнику*, подржавајући тако једно од најважнијих начела, а то је корелација у настави и интегрисано учење.

Дидактичка апаратура у функцији учења

Приручник прати и подржава апаратуру *Уџбеника ликовне културе 3*, а који је обогаћен елементима који олакшавају самостално учење: кључне речи, речник појмова, питања за истраживачки рад, практичне активности, пројектни задаци и упутства за руковање прибором, итд.

Велики значај придаје се визуелним примерима са дидактичком и естетском функцијом, подстичући посматрање, анализу и критичко просуђивање (изградња естетских компетенција). Као што наводи Каралаварис, кључни елемент савремене концепције ликовног васпитања је самостално стварање које произилази из личног доживљаја, а *Приручник* у томе треба да помогне кроз сугестивне, али не директивне, задатке које препоручује учитељу (Karalavaris, 1960).

Проблемски приступ у функцији подршке одликама ликовног развоја

Концепцијски, *Приручник* је оријентисан на проблемски приступ учењу и стваралачким активностима, стављајући тежиште на процес и јасно дефинисане предметне исходе. Важно полазиште у проблемском приступу имају карактеристике ликовног развоја ученика на узрасту од 9. до 12. године.

Приручник пружа детаљан преглед специфичности ликовног развоја ученика који се налазе у фази почетног реализма (физиопластични цртеж), или *периоду групе* („gang age"), према Левенфелду (Lowenfeld, 1975). Методички допринос *Приручника* се огледа у томе што даје смернице како кључне развојне карактеристике овог узраста интегрисати у наставу, што је дато кроз систематизоване препоруке наставнику (Табела 1).

Табела 1: *Приказ кључних методичких импликација на развојне карактеристике ученика према Приручнику*

Развојне карактеристике	Методичке импликације (према Приручнику):
Социјална независност и потреба за групом	Потребно је уважити и подржати групну сарадњу и користити објективни метод мотивације (заједнички пројекти, мурали, „Зоо-врт") за јачање осећаја припадности и кооперативности. Левенфелд наводи да је: „много важније повећати интересовање деце за изражајност материјала, развијати њихов осећај за истраживање и пружити им могућност да изразе свој однос према свету који их окружује, него водити рачуна о томе колико 'уметнички' изгледају његови продукти" (Lowenfeld, 1975: 252). Ово наглашава примат процеса над продуктом, што је темељна поставка савремене методике.
Когнитивни развој и губитак шеме	Подстицати рад на детаљима и карактеризацији, водећи рачуна да циљ није натурализам, већ изражавање субјективне презентације и искустава ученика.
Тежња за реализмом	Фокус усмерити ка реализму (Шта је стварност?) као изразу индивидуалног искуства и везе ученика са објектима, а не на натурализму (фотографска имитација). У том контексту, Левенфелд наводи да „ликовни рад не треба да представља презентацију објеката онаквих какви су, већ искустава која имамо са тим објектима" (Lowenfeld, 1975: 231).
Развој опажања и боје	Развијати визуелну осетљивост за боју кроз самостално експериментисање и откривање колористичких односа, избегавајући формално подучавање теорије боја и фактографским знањима.
Развој критичког мишљења	Подстицати развој естетских критеријума и способности критичког мишљења према сопственом и раду других, уважујући њихово „поимање стварности".
Емоционалност и лично значење	Користити интензитет осећања у ликовном васпитању; подржати слободно коришћење искривљења (преувеличавање, симболичко коришћење боје) ради постизања емоционалних ефеката и очувања и развоја личне поетике ученика.
Мотивација и креативност	Улога наставника је да мотивише и делује као катализатор, охрабрујући индивидуалност и самостално решавање ликовних проблема кроз експериментисање и истраживање.

Методички допринос у планирању наставе

Приручник, који је предмет овог приказа, даје кључне смернице за планирање и реализацију наставе у складу са новим програмом наставе Ликовне културе за трећи разред основне школе, посебно наглашавајући елементе који детерминишу и сâм наставни процес, а то су: програмска структура, улога учитеља, примена савремених техонологија, фокус на процес и пројектно планирање у настави. У погледу програмске структуре,

важно је утврђивање језгра програма (простор – облик, линија, боја, текстура), где се нови кључни појмови надограђују сукцесивно. Централни појам у Програму је *простор*, из кога су изведени остали елементи, тако да се сви задаци проблемски артикулишу у односу на главну тему, односно појам.

Улога учитеља се овде показује из угла катализатора који подстиче, стимулише и охрабрује, а мање је ауторитарна. Учитељ треба да обезбеди могућности за лично, сензитивно стваралачко креирање, водећи рачуна да *лажан је сваки стандард који је изван детета* (Lowenfeld, 1975).

У погледу примене информационо-комуникационих технологија у настави истиче се важност дигиталног уџбеника са мултимедијом и интерактивним задацима, који је обухваћен и овим *Приручником*, а који подржава савремену праксу коришћења дигиталних алата у настави и даје смернице за њихово коришћење уз уважавање стандарда за примену ИКТ у настави.

Када је реч о наставном *процесу* који је у фокусу методичког моделовања, у складу са Левенфелдовим начелима, у *Приручнику* је нагласак на развоју изражајности материјала, осећаја за истраживање и могућности изражавања сопственог односа према свету, а не на *уметничком* изгледу крајњег продукта.

И на крају, али не мање важан аспект је и пројектна настава и међупредметне компетенције, где се у *Приручнику* експлицитно препоручује и описује реализација пројектне наставе, што је уједно и кључни методички искорак у овом *Приручнику*.

Образовни исходи и компетенције: примена ревидиране Блумове таксономије и критеријума за креативност

Савремена наставна пракса инсистира на исходима учења као мерљивој операционализацији компетенција. *Приручник* наводи ослањање на ревидирану Блумову таксономију (Anderson, Krathwohl at al., 2001), као полазиште за дефинисање когнитивних процеса и димензија знања (чињенично, концептуално, процедурално, метакогнитивно). Међутим, кључни методички допринос лежи у препознавању ограничења Блумове таксономије за специфичности ликовне културе, која захтева и обухватање перцептивног и емоционалног аспекта стваралачког процеса. Наводи се да је, када се говори о стваралаштву, с обзиром на то што Блумова таксономија глагола покрива само когнитивне аспекте, неопходно исте дефинисати кроз категорије и димензије перцептивно-емоционалних процеса од којих се

може поћи у одређивању циљева/исхода у домену стваралаштва, посебно наставе ликовне културе (*Приручник*, 2020). Овај приступ је у складу са актуелним истраживањима која сугеришу да се ликовно васпитање и образовање мора проширити изван строго когнитивних циљева како би се укључили афективни и психомоторни домени.

Приручник додатно инсистира на формули: искуство + доживљај = стваралачки процес. Ово упућује на холистичку евалуацију која учитеља ослобађа искључиве оријентације на продукт и усмерава га ка процесу и унутрашњем доживљају ученика. Стога се препоручује ослањање исхода на: перцепцију (од опажања до мишљења), доживљај (од реакције до експресије) и креативни процес (од креативне идеје до креативног продукта).

Образовни стандарди: алат за индивидуализацију и вредновање

Приручник детаљно објашњава улогу *Образовних стандарда* (ЗВКОВ, 2010) као „мере“ резултата процеса учења и оријентира за наставника, а не као круту директиву. *Стандарди* (основни, средњи и напредни ниво) служе за хоризонталну (за разред) и вертикалну (за циклус) организацију постигнућа. Учитељ се упућује да анализира стандарде приликом годишњег планирања, чиме се обезбеђује континуитет у развоју.

Кључна методичка смерница је коришћење Стандарда као алата за индивидуализацију и диференцирани рад. Оно што је важно, и о чему се мора водити рачуна јесте да се не ограничи могући напредак сваког ученика тако што ћемо му постављати захтеве само са једног нивоа, већ, напротив, мотивишући га да достигне напреднији ниво, или уводећи га у *зону наредног развоја* (Филиповић, 2014). Ово је директна примена социо-културно-историјске теорије когнитивног развоја Л. С. Виготског (Лев Семёнович Выготский), која наглашава улогу практичара у омогућавању ученику да, уз подршку, постигне оно што самостално још не може.

У погледу вредновања у настави, нагласак је на томе да Стандарди не треба да „оцене” и „усмереност на резултат” постављају као примарни циљ, већ да уважавају индивидуалност и динамику развоја ученика, интегришући социолошки, психолошки, педагошки и естетски аспект, као *четири стуба* методике ликовног васпитања и образовања у погледу самог наставног процеса.

Дидактички принципи као услов холистичког приступа

Приручник пружа темељ за холистички приступ ликовном васпитању кроз дефинисање кључних дидактичких принципа и метода рада. Принципи дефинисани у *Приручнику* (квалитет и васпитна усмереност, систематичност и поступност, индивидуализација, слобода ликовног изражавања, социјализација, свесност и активност, корелација) представљају темељ за савремену наставу.

Наглашавање слободе ликовног изражавања без наметања шема и свесности и активности ученика је у складу са Карлаварисовом *Новом концепцијом* (1960), која заговара да уколико учитељ намеће готове узоре и моделе или захтева иста решења од свих ученика може да онемогући да се испоље активност и свесност ученика у ликовном раду, јер ученик тада механички прецртава, без свесне и стваралачке ангажованости.

Такође, поред осталих принципа, корелација (повезивање са другим садржајима) директно подржава развој међупредметних компетенција, што је један од главних захтева савременог курикулума, а која је један од најважнијих методичких референци овог *Приручника.*

Методе рада: фокус на открићу и проблему

У *Приручнику* се препоручује комбиновање вербално-текстуалних, показивачких, и метода сазнавања кроз праксу, са посебним акцентом на откривачку и проблемску методу. Ове индиректне методе имају највећи утицај на развој стваралачког, дивергентног мишљења и интелектуалне аутономије.

Наводи се да откривачка и проблемска метода имају утицаја на много шире димензије ученикове личности: изграђивање когнитивног стила, постепено оспособљавање за самообразовање, постизање интелектуалне анатомије, развијање дивергентног мишљења, оригиналности, индивидуалности... Ово је у корелацији са педагошким приступима где би требало да проблемски задатак захтева од ученика проналажење једног или више оригиналних решења, чиме се, пре свега, развија креативност у приступу решавању проблема.

За разлику од претходне две, у погледу показивачке методе наглашава се опрез приликом коришћења (посебно цртање и исправљање облика), јер то омета ликовно стваралаштво. Дозвољена је само као демонстрациони експеримент који подстиче истраживање техника и материјала и креативно, дивергентно мишљење.

Медији, технике и материјали: експеримент и екологија

Приручник даје конкретне методичке препоруке за рад са ликовним подручјима на узрасту од 9 до 12 година, који је у фази откривања значаја окружења. Улога експериментисања је кључна. Истиче се да грешке приликом сликања воденим бојама више нису фрустрирајуће, већ постају прилика за експериментисање („смело сликајући небо црвеном и зеленом бојом").

У погледу рециклаже материјала, наглашава се значај рада са природним (камен, кора дрвета) и отпадним материјалима (колаж), што развија еколошку свест, као и свест о текстури и облицима. Филиповић и Војводић наводе да је важно нагласити значај процеса истраживања и обликовања уместо израде продукта *лепог изгледа* (Филиповић и Војводић, 2019). Овај став подржава процесно-оријентисану евалуацију, а самим тим и формативно оцењивање и праћење постигнућа ученика.

Планирање наставног процеса

Приручник детаљно разрађује планирање васпитно-образовног рада (годишње, месечно, дневно), наглашавајући његову оријентациону, а не ригидну природу, што је кључни методички захтев за креативну наставу. Планирање часа је дефинисано кроз три кључна аспекта: садржај/активности (*шта*), дидактичко-методички аспект (*како*) и исходи (*развојно-формативна улога*).

Када је реч о критичком приступу програму, Филиповић и Војводић сматрају да и најбоље конципиран програм, ако га наставник примењује некритички и нестваралачки, може да буде потпуни промашај (Филиповић и Војводић, 2019). Овај став ставља учитеља у фокус као главног креатора наставе, чиме се одбацује механичко спровођење Програма, а промовише се његова аутономија и прилагођавање садржаја конкретној васпитно-образовној групи (Каменов, 1997).

Такође, *Приручник* скреће пажњу на опасност од претеране програмираности. Наводи се да је важно је да овакве планове треба схватати пре свега као оријентационе, јер претерана програмираност, нарочито у ликовном стваралаштву, може одвести у академизам и чак штетити креативности. Ово упозорење је у складу са идејама Левенфелда о штетности академског приступа у дечјем ликовном изражавању и да флексибилно планирање омогућава учитељу да реализује корелацију садржаја са другим предметима и да оствари холистички приступ у оквиру наставног процеса.

Организација процеса учења и мотивација

У погледу организације процеса учења, а посебно мотивације, у *Приручнику* се истиче значај *претходне ситуације* (знања, искуства) као полазишта и улога мотивације као катализатора стваралачког процеса. Мотивација као креативни подстицај је од пресудног значаја. Наведене мотивационе активности усмерене су на развијање дивергентног мишљења (проналажење необичних, оригиналних идеја), имагинације и стваралачке комуникације.

Како се наводи у *Приручнику*, мотивационе активности омогућавају стварање, довођење у везу и комбиновање све удаљенијих идеја, појмова..., да би се добило нешто што пре тога није постојало, што на неки начин представља новину. Овај приступ директно подржава истраживања Џ. П. Гилфорда (Guilford, 1957) о креативним способностима, који дефинише дивергентну продукцију као суштину креативности, где мотивациони фактори (игра, окружење, комуникација) треба да подстичу стварање, довођење у везу и комбиновање све удаљенијих идеја..., што на неки начин представља новину (Guilford, 1957).

Важну улогу има и сама артикулација и његова структура (уводни, главни, завршни део) јер служи да се обезбеди простор за активирање претходног знања, мотивацију, практичну примену (стваралачки процес) и евалуацију/самовредновање.

Вредновање у настави Ликовне културе: примат процеса над продуктом

Највећи методички искорак у *Приручнику* чини анализа и смернице за вредновање и оцењивање, где се критикује традиционални, субјективни и естетски оријентисан приступ, а наглашава значај формативног оцењивања и индивидуалног напредовања. *Приручник* директно критикује праксу која штети креативности, а нарочито етикетирање и субјективизам. То се првенствено односи на поделу на „талентовану" и „неталентовану" децу, као и оцењивање на основу субјективних критеријума наставника („симпатије", „уредност", „прецизност").

Левенфелд истиче да је то штетно за ученика, јер се његова пажња скреће с креативности на бригу о цртежу као таквом, што је обесхрабрујуће за ону децу која себе тек почињу да откривају кроз креативан процес (Lowenfeld, 1975). Позивање на Левенфелда учвршћује став да се фокус мора преместити са готовог производа на креативни процес, ментални раст

и изражавање емоција и доживљаја.

Такође, у *Приручнику* се нуде јасне препоруке за аутентично вредновање, које је у складу са савременом педагошком праксом. Примат је на *субјективној стварности*, где се наводи ја је мање важно шта (продукти) представљају него начин на који их ученици стварају. За ученика није од примарног значаја такозвана *објективна*, већ *субјективна стварност,* која је то постала јер је он у њу унео своју интерпретацију (*Приручник*, 2020).

У погледу напредовања ученика у стваралачком изразу, промовише се став да има смисла процењивати ученичке продукте првенствено у односу на његове дотадашње радове, што значи да је ученик критеријум сам себи. Овај приступ уважава индивидуалност и развојну динамику (Каралаварис, 1980) и захтева да учитељ процењује уложени труд, искреност израза и напредак појединца, а не усклађеност са узрасним просецима или академским стандардима.

Приручник уводи конкретне алате за формативно оцењивање и самопроцену, чиме се ученик активно укључује у процес евалуације, као што су:

- *Портфолио – мапа радова*, где је портфолио препознат као кључни инструмент за праћење и формативно оцењивање постигнућа;
- *Елементи процењивања усмерени на развој компетенција*, а не само на ликовну вештину: однос према раду, однос према себи, однос према другима, разумевање, повезивање, оригиналност, вербално изражавање и употреба техника;
- *Метода 3, 2, 1* као техника самопроцене је методички веома функционална јер оспособљава ученика да идентификује најважнији пропуст и да се фокусира на даље напредовање (на пример, „3 ствари о којима сам размишљао током рада, 2 ствари које ми се свиђају, 1 ствар коју бих променио”).

У погледу такмичења и ликовних конкурса, критикује се форсирање спољашњих стандарда одраслих, ослањајући се поново на ставове Левенфелда (Lowenfeld), који наводи да тако форсирана такмичења имају више смисла за одрасле него за саме ученике. Порука је да је важно подстицати природни такмичарски дух, али онај који произилази из индивидуалне потребе за доказивањем и напредовањем, а не онај који је диктиран спољним стандардима или фокусом на површност и технику који нису засновани на *слободној вољи*.

Закључак

Анализа показује да *Приручник за учитеље* (2020) уз уџбеник *Ликовна култура 3* (2020) тежи да пружи научно утемељен методички допринос који учитељима даје детаљне смернице за креирање интегралне, на исходе усмерене креативне наставе. Повезујући теоријска сазнања о ликовном развоју (В. Левенфелд) са савременом дидактичком апаратуром (пројектна настава, корелација, дигитални садржаји), *Приручник* има за циљ да оспособљава учитеље да успешно реализују нови Програм ликовне културе, подстичући развој стваралачке комуникације и индивидуалне потенцијале ученика трећег разреда основне школе.

Анализа додатних садржаја указује да *Приручник* представља комплексан методички и дидактички модел за савремену наставу. Његов кључни допринос је у: 1) проширењу циљева изван когнитивних аспеката увођењем перцептивно-емоционалних исхода; 2) примени стандарда као флексибилног алата за индивидуализацију и увођење ученика у зону наредног развоја; 3) промовисању индиректних метода (откривачка и проблемска), које развијају дивергентно мишљење и аутономију; и 4) усмеравању на процес, експериментисање и еколошку свест при раду са материјалима. *Приручник* тако постаје не само водич за наставу, већ и средство за континуирано професионално усавршавање практичара.

Анализа такође показује да *Приручник* усваја критички и проактивни приступ методици, позиционирајући учитеља као стваралаца и рефлексивног практичара. Кроз детаљно планирање које је флексибилно, мотивацију која подстиче дивергентно мишљење и вредновање које даје примат процесу, индивидуалности и самопроцени. И на крају, *Приручник* пружа чврст оквир за реализацију савременог, холистичког модела наставе ликовне културе и важан је ослонац практичарима у реализацији садржаја и активности у разредној настави у основној школи.

Литература

Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., et al. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.

Guilford, J. P. (1957). Creative abilities in the arts. *Psychological Review*, 64(2), 110–118.

Група аутора (2010). *Образовни стандарди за крај обавезног образовања за наставни предмет Ликовна култура*. Београд: ЗВКОВ.

Filipović, S. (2014). Obrazovni standardi i ishodi u likovnoj kulturi. *Kultura*, 142, 243-261.

Филиповић, С. и Војводић, М. (2019). *Приручник ликовне културе 2*. Београд: ИК Клет.

Лазић, Б. (2019). Значај и употреба уџбеника у настави географије. *Методичка теорија и пракса*, 1/2019, 125.

Филиповић, С. и Филиповић, Т. (2020). *Ликовна култура за трећи разред основне школе – Приручник за учитеље*. Београд: Клет.

Филиповић, С. (2011). *Методика ликовног васпитања и образовања*. Београд: Универзитет уметности и ИК Клет.

Каменов, Е. (1997). *Методика 3. део*. Нови Сад: Одсек за педагогију Филозофског факултета, Република азаједница виших школа за образовање васпитача.

Karalavaris, B. (1960). *Nova koncepcija likovnog vaspitanja*. Beograd: Zavod za udžbenike.

Lowenfeld, V. (1975). *Creative and Mental Growth* (6th ed.). New York: Macmillan Publishing Co., Inc.

Teodora A. Peng
Association Kreativa, Belgrade

ANALYSIS OF THE ART EDUCATION TEACHER'S MANUAL FOR THE THIRD GRADE, PUBLISHED BY KLETT (2020): METHODOLOGICAL CONTRIBUTION TO CONTEMPORARY TEACHING PRACTICE

Abstract. As a didactic tool in teaching, the manual plays an important role in structuring the educational process, providing practitioners with both practical support and methodological models for instruction. A professional analysis of the *Teacher's Manual* accompanying the textbook *Art Education 3* (Klett, 2020) has shown that this material serves as an example of a methodological guide for implementing modern, outcome-oriented teaching in our schools. The methodological contribution of this Manual is further confirmed through detailed guidelines for the operationalisation of key elements of the teaching process—objectives, didactic principles, learning outcomes, and the application of teaching methods—along with the organisation of environmental conditions and the practice of activities based on the textbook content it accompanies. In this way, the Manual ensures a holistic approach to the development of students' personalities while also emphasising the importance of art education within the overall educational process in schools. .

Keywords: *art education, manual, teachers, teaching methods, teaching process, curriculum content.*

Teodora A. Peng
Kreativverein Belgrad

ANALYSE DES LEHRERHANDBUCHS „BILDENDE KUNST“ FÜR DIE DRITTE KLASSE DES KLETT-VERLAGS (2020): EIN METHODISCHER BEITRAG ZUR ZEITGENÖSSISCHEN UNTERRICHTSPRAXIS

Zusammenfassung. Das Lehrerhandbuch als didaktisches Instrument spielt im Unterricht eine bedeutende Rolle, da es Lehrkräften Unterstützung bietet und die methodische Gestaltung des Unterrichtsprozesses erleichtert. Eine Expertenanalyse der Veröffentlichung des Lehrerhandbuchs zum Lehrbuch „Bildende Kunst 3“ (Klett, 2020) zeigte, dass dieses Werk ein exemplarischer methodischer Leitfaden für die Umsetzung eines modernen und ergebnisorientierten Unterrichts an Schulen ist. Der methodische Beitrag des Handbuchs wird durch detaillierte Richtlinien zur Operationalisierung der methodischen Rahmenbedingungen des Unterrichtsprozesses gestützt: Ziele, didaktische Grundsätze, angestrebte Bildungsergebnisse, Anwendung von Arbeitsmethoden, Organisation der Lernumgebung sowie die praktische Durchführung von Aktivitäten auf Grundlage der Inhalte des begleitenden Lehrbuchs. Auf diese Weise wird ein ganzheitlicher Ansatz für die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler gewährleistet und gleichzeitig die Bedeutung der Vermittlung bildender Kunst im gesamten Bildungsprozess hervorgehoben.

Schlüsselwörter: *Bildende Kunst, Lehrerhandbuch, Lehrkraft, Unterrichtsmethodik, Lehrprozess, Programminhalte*

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Факултет за образовање учитеља и васпитача
Универзитета у Београду
Година XI • 2025 • ISSN 2466-2801

УДК 37.091.3::73/76
159.947.5.072-057.874
Стручни чланак • 197–210
Примљен: 13. 10. 2025.
Прихваћен: 24. 10. 2025.

Марко Р. Попадић
Академија ликовних умјетности у Требињу
Универзитета у Источном Сарајеву

ДОПРИНОС НАСТАВНИКА ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ МОТИВАЦИЈИ ДЈЕЦЕ ЗА ЛИКОВНО СТВАРАЛАШТВО

Резиме. Циљ рада је да сагледа значај и могућности наставе ликовне културе у мотивацији дјеце за ликовно стваралаштво. Резултат ликовне активности може имати управо то мотивишуће дјеловање. У мотивационом процесу врло је битна личност наставника, можда и битнија од тога да је умјетник. Наставник који је одушевљен ликовном умјетношћу постаје истински мотиватор ученицима да заволе ликовну умјетност и да схвате њен смисао. Лични примјер наставника и позитиван став према искуствима везаним за ликовно изражавање је значајан фактор у развоју мотивације ученика за ликовно стваралаштво. Дјечје ликовно изражавање се подстиче кроз све поступке за проширивање дјечјег искуства, физичког, социјалног, логичко-математичког. Читав програм васпитно-образовног рада подстиче општи развој дјетета. За мотивацију ученика за ликовно стваралаштво од важног су значаја сарадња ученика и наставника, ликовни задаци који су у складу са дјечјим могућностима и интересовањима, те организација наставе ликовне културе кроз игровне активности.

Кључне речи: *ликовна култура, мотивација ученика, стваралаштво*.

Редовно учење зависи од интересовања и воље да се нешто научи, од мотивације. Многа истраживања и примјери из живота указују на то да је мотивација главна снага која покреће учење и одржава напор да се нешто научи. Неуспјех у учењу код ученика који имају нормалне способности долази због недостатка мотивације за учење (Рот, 2004). Мотиви за учење су различити, жеља да се стекне признање околине, тежња за истицањем пред

осталим ученицима, жеља за сазнавањем новог и интересовање за садржаје које учимо. Највредниија мотивација за учење је интерес за сазнавање новог и за материјал који учимо (Исто).

Ликовно васпитање се заснива на процесима стваралаштва које бисмо могли дефинисати кроз процесе учења, игре, стварања, рада и процјењивања. Ових пет фаза дефинишу један стваралачки процес. Прије почетка самог процеса стваралаштва постоји одређено предзнање, претходна ситуација на основу које настаје мотивација, која даје импулс акцији. Ликовна активност мора да има неки циљ, који се дефинише као резултат када се оствари (Karlavaris, 1991).

Креативни процес као основа рада и учења у настави ликовне културе

Учење је нераскидиво повезано са стваралачким процесом. Учење представља прву фазу ликовно-креативно-стваралачког процеса. Оно претходи настанку стваралачке идеје. На основу одређеног сазнања, ученик може лако да идентификује ликовни проблем. После фазе учења, долази фаза игре у оквиру које дијете претходно стечене информације и знања слободно комбинује. Дакле дијете кроз игру и импровизацију покушава да дође до оригиналног рјешења, открића. Дјеца се играју, бојама, линијама, различитим материјалима и формама док им не сине она права идеја. У оквиру ове фазе долази до ангажовања маште, имагинације, емоција. Врхунац креативног процеса представља откриће. Откриће (креативност) је посебна фаза у којој дијете долази до оригиналног споја претходног знања, искуства, имагинације, маште, слободног комбиновања и импровизације у виду ликовног рјешења, које ће у сљедећој фази реализовати у одређеном материјалу. Ову фазу дефинишемо као рад, који је органски дио ствралачког процеса. У овој фази дјеца требају да материјализују одређену идеју. Ова фаза у суштини јесте рад у одређеном материјалу, нпр. мијешање боја, резање и лијепљење папира, обликовање пластике у глини, резање и штампање графичке плоче итд. (Карлаварис, 1991). И у овом процесу долази до изражаја креативност, јер одређени материјали и њихово кориштење могу да доприносе измјени саме креативне идеје. Специфичности које носе одређени сликарски, вајарски, графички материјали пружају могућност дораде саме идеје у радном процесу. Послије фазе рада долази фаза процјењивања. Ова фаза означава развој перцептивних способности ученика али и способности просуђивања. Дијете треба да развија критеријуме за процјењивање естетских вриједности умјетничког дјела, да уочи да ли је завршено дјело у складу са идејом до које

је дошло у фази открића, да ли треба нешто да се коригује, или да се, ако је дијете прескочило неку од фаза стваралачког процеса врати на сам почетак, па да изнова крене у реализацију дјела.

Овако дефинисан стваралачки процес указује на велике могућности за развој психофизичких, когнитивних и емоционалних способности личности дјетета. У самом процесу образовања дјеце треба полазити од потреба дјеце и њихових интересовања да би васпитно-образовни утицаји на дијете имали пуни смисао. Ликовни креативно-стваралачки процес је у својој суштини јако сличан дјечјој игри и одиграва се по фазама како се изводи и дјечја игра. Значајна теза у образовању је да дјеца највише уче кроз игру, јер она буди у њима унутрашње потенцијале који долазе до пуног изражаја када дијете покаже интересовање за одређене игре.

Хуманистички приступ васпитању се ослања на потенцијале које дијете поседује, његова интересовања, диспозиције и тежње да сазна и развија се за разлику од функционалног приступа који се ослања на спољашње подстицаје, тачније награде и казне (Kamenov, 2008). Креативно-стваралачки акт подспјешује унутрашњу мотивацију дјетета јер је у својој суштини дјелатност која асоцира на игру. Дијете не мора да дâ тачан одговор да би се његов рад вредновао као успјешан. Наставник управо треба да инсистира на различитим рјешењима на постављени проблем и да ученика мотивише да трага за аутентичним одговором, који би био спој његовог претходног искуства/знања о некој појави, маште, имагинације, размишљања и емоционалног става према одређеном проблему који у ликовном креативно-стваралачком акту треба да се истражи. Ликовни педагог треба да узима у обзир дјечје потребе, које настоје да задовоље и омогући ученицима да развијају способности које ће бити корисне за личност дјетета и друштвену заједницу у којој одраста. Потребе су покретачи унутрашњих мотива, које треба упознавати, уважавати и задовољавати. Унутрашњи мотиви имају нарочиту снагу јер су повезани са емоцијама као основним покретачима дјечјег понашања. Ако је неки циљ привлачан за дијете и ако је његово остваривање подржано позитивним емоцијама, оно је у стању да уложи много веће напоре, па чак да испољи већу зрелост и стваралачку способност да би постигло циљ. Овим путем дијете развија неке драгоцјене особине личности као што су концентрација, предузимљивост, сналажљивост, машта, способност рјешавања проблема (Kamenov, 2008).

Значајно је дијете довести у проблемску ситуацију која одговара његовим интересовањима и могућностима. Када дијете наиђе на неку препреку у процесу учења важно је развити став да се препрека опажа као проблем који треба ријешити, а не као проблем од кога треба побјећи.

Рјешавање проблема изазива пријатност и унутрашње подстицаје као награду за убрзано рјешавање проблемских ситуација.

Наставник ликовне културе

Настава ликовне културе, због своје специфичности, од наставника ликовне културе захтијева посебан склоп особина, способности и знања. Наставник мора познавати струку из овог подручја, посједовати педагошко-методичко знање, знања из психолошких наука, бити креативан и способан за комуникацију са младима. Није довољно бити добар умјетник да би се било добар наставник. Наставник ликовне културе мора бити стручно образован за тај позив. Да би знање које посједује ликовни умјетник могао квалитетно да пренесе на ученике неопходно је познавање методике наставе ликовне културе. Одушевљење и љубав коју носи ликовни умјетник према своме позиву и према преношењу ликовног искуства дјеци треба да буде основа цјелокупног педагошког рада у процесу наставе ликовне културе. Наставник који је одушевљен ликовном умјетношћу постаје истински мотиватор ученицима да заволе ликовну умјетност и да схвате њен смисао. Лични примјер наставника и позитиван став према искуствима везаним за ликовно изражавање је значајан фактор у развоју мотива успјешности код ученика. Наставник ликовне културе треба да поседује општу културу, педагошко-методичко образовање и ликовну културу (Karlavaris, 1991). Такође настава ликовне културе захтијева и посебно мотивисаног и креативног наставника, који ће дјеловати сугестивно на ученике, а не манипулисати њима.

Ако наставник жели да подстиче креативност код ученика, он и сам мора бити креативан. Креативност је карактеристика ликовног садржаја који је предмет васпитања и наставног процеса који има форму ликовно-креативног процеса. Приступ у настави који ће позитивно мотивисати ученика за ликовно стваралаштво огледа се кроз поштовање индивидуалности дјетета, прилагођавање радних задатака, тема и мотива личности ученика. Дијете треба да схвати ликовни задатак као изазов који треба да ријеши, а да сам процес прати осјећај среће и задовољства јер дијете успијева да рјешава одређени ликовни проблем, а не да схвата ликовни задатак као неки наметнтнути обавезујући проблем који је одраз наставникове наредбе.

Наставник треба да осјети дијете и да пронађе пут којим га може мотивисати на активан рад и стваралаштво, уз максимално поштовање и уважавање личности и индивидуалности. Такође, наставник треба да покрене педагошки процес и ликовно-стручно процијењује, да има сигуран ликовно-естетски критеријум (Karlavaris, 1991).

Развој апрецијацијативних способности ученика у функцији мотивације за ликовно изражавање

У свим узрастима дјеце присутан је подстицај на слободно ликовно изражавање, док се ликовној апрецијацији придаје мање пажње. Разлог је у томе што учитељи не познају довољно историју умјетности и не знају начине за поучавање ликовне апрецијације. Квалитетно ликовно васпитање подразумијева провођење како продуктивних тако и рецептивних ликовних активности јер се тако развија и продуктивно и перцептивно мишљење (Duh, Čargan i Huzjak, 2012). У основи сваког учења је перцепција или опажање. Перцепција се не може везати само за чулно сазнање, већ она у себи обухвата когнитивне, афективне и конативне компоненте. Дакле, везује се за одређена искуства, сјећања, асоцијације и осјећања која настају у овом процесу. У савременом процесу наставе ликовне културе користи се дјечји креативни израз и апрецијација у циљу подстицања перцепције и рецепције, њихове евалуације и интернализације умјетничких дјела (Duh, 2016). Кристинка Селаковић сматра да ликовно-апрецијативне способности обухватају перцептивне и рецептивне способности дјеце и одраслих и представљају комплексну карактеристику креативног процеса која се дешава током посматрања, односно доживљавања умјетничког дјела. Тај процес назван апрецијација одвија се између умјетничког дјела и посматрача (Selaković, 2017). Матјаж Дух (2004) сматра да се процес ликовне апрецијације развија тако да укључује свјесне и рационалне компоненте, задржавајући свјесне и спонтане аспекте. Савремена настава ликовне културе требало би да подстиче развој апрецијативних и продуктивних способности ученика. Значајно је да се вербални, аудитивни и визуелни подстицаји активно користе у настави ликовне културе, базирајући се на когнитивним и естетским нивоима ученика одређеног узраста.

Разумијевање визуелне умјетности уско је повезано са перцепцијом и рецепцијом, па тако и са развојем ликовне апрецијације. Савремено ликовно образовање треба да комбинује и развија и продуктивне и рецептивне способности у умјетности у циљу рада на свеобухватном развоју умјетности ученика, иако је до сада углавном нагласак био на умјетничкој експресивности, а мање на развоју ликовне апрецијације (Duh, Čagran i Huzjak, 2012).

Селаковић наглашава велики значај подстицања и развијања ликовне апрецијације у настави ликовне културе нижих разреда основне школе (Selaković, 2015). Појам *ликовна апрецијација* увели су Мира Крагуљац и Богомил Карлаварис (Kraguljac i Karlavaris, 1970) суочавајући се са тешкоћом адекватног превода термина, па су га означили као комплексну

појаву која се дешава у току посматрања умјетничког дјела и доживљавања истог. Постоји много начина за доживљавање умјетности, а природа сваког доживљаја зависи од неких фактора као што су специфичности умјетничког дјела, личне карактеристике гледаоца, тренутно мотивационо и емоционално стање, знање које је у вези са умјетношћу, прошла искуства, физички контекст у оквиру ког се посматрају умјетничка дјела, друштвени и историјски фактори. Из тог разлога се јако разликују естетска икуства разних гледалаца умјетничког дјела (Jacobsen, 2006).

Алфред Шабман, Гернот Гергер, Барбара Шмит, Ева Вогерер, Игор Осипов и Хелмут Ледер (2015) наводе да умјетност укључује сложену интеракцију стимулуса, личности и контекста. Мало је познато колико различите карактеристике, које су битне за ликовну апрецијацију, зависе од развоја и колико су присутне у раном периоду развоја. Умјетничка продукција и ликовна апрецијација су по свој прилици универзалне и посматрају се у свим културама, а постављена су и различита објашњења њихових функција (Schabmann, Gerger, Schmidt, Wögerer, Osipov & Leder, 2015).

Матјаж Дух је испитивао ликовно-апрецијативне способности дјеце предшколског узраста и такође дошао до закључка да дјеца одговарају на умјетничка дјела на неколико нивоа у зависности од процедуре и умјетничког дјела које им је приказано. Они су вербализовали своја запажања, описујући мотиве, облике и боје. Новија емпиријска истраживања у овој области указују на значај ране стимулације и рада са што млађом дјецом, уз сензитивност и познавање онога што они могу, базирајући се на естетске и когнитивне нивое (Duh, 2016).

Ликовна перцепција се односи на реаговање на лијепо у природи, друштвеној средини и умјетности и не представља просто чулно реаговање јер изазива асоцијације и осјећања, сједињујући чулно са афективним и интелектуалним (Krulj i sar. 2003). Сам процес активног посматрања умјетничког дјела подразумијева укљученост комплетне личности посматрача, што се односи на опажање, доживљавање, разумијевање, сазнавање, расвјетљавање, уважавање и вредновање (Селаковић и Ивановић, 2016).

Перцепција умјетничког дјела представља услов за развој ликовне апрецијације, те је битно да у школи у склопу ликовних активности ученици емоционално и интелектуално одговоре на ликовне радове и вриједности, јер то доводи до добре рецепције умјетничког дјела (Duh i sar. 2012).

Рецепција умјетничких дјела, или доживљавање умјетничких дјела је сложен процес који садржи креативне компоненте. У својој суштини доживљај умјетничког дјела подразумијева репродукцију у гледаочевој свијести доживљаја и узбуђења које је имао сам умјетник у процесу стварања

тих истих дјела (Попадић, 2016). Матјаж Дух и сарадници (2012) су дошли до закључка да дјеца у основној школи имају више развијене перцептивне способности од рецептивних, док су апрецијативне способности на просјечном нивоу. Ово су повезали са тим да наставници стављају нагласак на продубљено опажање умјетничких дјела у уводном дијелу часа. Они сматрају да наставници недовољно утичу на развој апрецијативних способности код ученика. Према њиховом истраживању постоје статистички значајне разлике у перцептивним и рецептивним способностима међу ученицима с обзиром на државу и пол. Дјевојчице су у свим аспектима, перцепције, рецепције и апрецијације постигле боље резултате од дјечака.

Дефиниција нивоа дјечје ликовне апрецијације, према Елени Торшиловој и Екатарини Бајаковој, базирана је на естетској функцији умјетности и дјечјој способности за усклађен развој интелигенције и емоција (Torshilova & Boyakova, 2018). Њихове студије о развоју дјечје ликовне апрецијације спроведене 1992, 2000. и 2017. потврдиле су да постоји пад умјетничког укуса са годинама, тј. на узрасту од осам или девет година. Аутори објашњавају ову негативну динамику коју подржавају не само резултати њихових истраживања, већ и неке кроскултурне студије о развоју уметничке перцепције и уметничког укуса у различитим културама и националним заједницама, претпоставивши да прије него што дјеца напуне пет година, поседују естетски сензибилитет који ће касније бити „фиксиран“ системом рационализације сазнања о свијету и снажним педагошким фокусом на развој нечије интелигенције који код дјеце ускраћује различиту перцепцију, имагинацију, фантазију и склад њихове интелигенције и емотивности (Torshilova & Boyakova, 2018).

Вишесмјерна комуникација између ученика и наставника о умјетничком дјелу омогућиће да се одабере адекватан поступак, активира мотивација, те постигне жељени васпитни ефекат – подизање нивоа ликовне апрецијације (Duh, Herzog & Švec, 2016).

Подстицањем апрецијативних способности утиче се на мотивацију, визуелизацију и креативност у проналажењу више рјешења на задати проблем. Посвећивање више пажње перцепцији доводи до квалитетније рецепције, при чему се емоционалним аспектима прикључују рационални, што је дио учења и вјежбања. Сва нормално развијена дјеца имају способност ликовне апрецијације (Duh, 2004; Duh i sar. 2016). Како је ликовна апрецијација користан вид учења и дјеца сматрају да је то пријатна активност, Маргарет Пејн предлаже да би било корисно када би се овај поступак нашао у националним курикулумима за ликовно образовање (Payne, 1990).

Апрецијација као сложен процес перцепције и доживљавања умјетничког дјела, активно се подстиче у настави ликовне културе. За овај

процес значајна је вишесмјерна комуникација између наставника и ученика заснована на поштовању личности ученика и његових емоционалних и когнитивних способности. Савремена настава ликовне културе треба да развија истовремено продуктивне и апрецијативне способности ученика. Развијање апрецијативних способности ученика утиче на позитиван став према дјелима ликовне умјетности. Дјеца почињу да вреднују умјетничка дјела, да уочавају специфичности самог дјела, али усвајају и потребу за уживањем у дјелима умјетности. Овакав приступ мотивише дјецу да се ликовно изражавају јер увиђају смисао и значај умјетности као феномена који омогућава човјеку да буде срећан, да на специфичан начин изрази своје емоције и сазнања, да пренесе информацију једним кодираним језиком, језиком умјетности.

Подстицање дјечјег ликовног изражавања

Дјечје ликовно изражавање се подстиче кроз све поступке за проширивање дјечјег искуства, физичког, социјалног, логичко-математичког. Читав програм васпитно-образовног рада подстиче општи развој дјетета укључујући све аспекте његове личности, међу њима и креативност. Продукт стваралаштва је највиши мотив у процесу стварања, али и посвећеност у раду је битан фактор који ће дати трајније резултате и утицаће на креативни развој као и на квалитет дјечјих радова. Буђење дјечје радозналости, воље да се постављају питања, потребе за истраживањем непознатог, одступање од рутине у раду, реструктурирање искуства у нове форме, подстицање неуобичајеног мишљења и понашања утичу на развој дјечјег стваралаштва. Стваралачко изражавање протиче кроз игру. Наставник не би требало да предузима никакве активности које би потиснуле игровна својства и мотивацију игре из изражавања (Филиповић, 2011).

Петар Стојаковић (2000) сматра да приликом стварања мотивације треба поћи од ученика и од природе њихових активности. Он наводи елементе мотивације ученика у настави ликовне културе:

1. *Спољашњи подстицаји* (ученичко искуство, одабрана музика, посматрање умјетничких слика и репродукција);
2. *Доживљај потребе за ликовним изражавањем* (узрок ликовне активности);
3. *Активирање маште и визуелизација* (стварање замишљене визуелне представе личног ликовног ангажовања);

4. *Доживљај унутрашње напетости* (психогени чинилац који непосредно покреће на активност, односи се на жеље, хтијења, мотиве) (Stojaković, 2000).

Код дјеце треба развијати тежњу за аутентичном комуникацијом, у складу са развојем изражајних средстава, коришћењем специфичног језика умјетности за преношење идеја и емоција. Подстицање дјечјег ликовног изражавања ослања се на унутрашње мотиве и потребе дјетета, посебно на потребу за комуникацијом. Потреба разумијевања других као и преношење сопствених идеја и осјећања на њих се код дјетета све више развијају. Усвајање нових техника рада, упознавање са новим умјетничким материјалима има смисла само ако се стави у службу тог усавршавања. Треба водити рачуна да на вишим нивоима стваралачког изражавања дјечји мотиви за рад и даље буду прожети задовољством које доноси игра. Дјецу би требало пазити од рутине у раду и укалупљивања у стандардне форме и шаблоне (Филиповић, 2011).

У настави ликовне културе пожељно је подстицати спољашну и унутрашњу мотивацију. Наставник би требало, приликом рјешавања ликовних проблема, код ученика развијати вјеру у успјех и самопоуздање, јер је то само по себи већ пола успјеха. Ученицима треба помоћи да грешке у ликовном раду не доживљавају као пораз већ као изазов. Развијати код ученика осјећај да је у школи стање успјеха и неуспјеха промјенљиво, зависно од уложеног труда (Пантелић, 2014).

У дјечјем стваралачком изражавању треба сачувати дух игре, његовати га и унапређивати без нарушавања његових основних својстава и потискивања аутентичних мотива дјеце за изражавањем. Дијете ће на каснијим стадијумима развоја, не губећи интересовање за процес игре и уживајући у њој, почети да обраћа пажњу на продукте свог изражавања, на њихова комуникативна својства и поруке. До овог процеса не би требало да дође прерано, јер би се одразило на битна својства стваралаштва која тежимо да сачувамо и одњегујемо (Филиповић, 2011).

Битна ствар у подстицању ликовног стваралаштва ученика је и ликовно искуство наставника. Наставник који је ликовни стваралац, а поред тога има и добру педагошко-методичку образованост ће на много бољи начин упознати ученике са технологијом рада, техникама, мотивима, материјалима. Битан чинилац у васпитно-образовном раду наставника је идентификација са ученицима у циљу развоја сензитивног и свјесног дјетета. Задатке у настави ликовне културе требало би прилагодити узрасту, предзнању, интересовањима, тренутним стваралачким способностима сваког понаособ ученика. Сања Филиповић наводи активности и процесе подстицања ликовног изражавања:

- Спонтано коришћење различитих материјала, којима се развија способност трагања и откривања путева за стваралачко обликовање, испољавање мисли и осјећања путем линије, боје, форме, пјесме, музике, смијеха, плеса и игара;
- Тражење необичних, специфичних, изуетних или смијешних углова посматрања на свакодневне предмете и догађаје. Кроз сталну тежњу за промјенама, дјеца долазе до мноштва ријетких, необичних и оригиналних идеја одступајући од постојећег, утврђеног;
- Мијењање постојећих стања, облика, придавањем нових значења, мијењањем контекста. Примјер може бити уношење промијена у ријечи чиме се добијају неочекиване асоцијације и нова значења;
- Уочавање проблема, проналажење разних путева за разрјешавање њихове суштине, као и упознавање са оригиналним начинима трагања и необичним рјешењима. На примјер, надмудривање, загонетање, налажење излаза из хипотетичких ситуација;
- Довођење у везу удаљених идеја, појмова, информација, онога што се види са оним што се мисли и саопшти да би се добило нешто што већ није постојало. Примјери могу бити игре ријечима, састављање прича на основу задатих ријечи, повезивање објеката у смисаону цјелину;
- Посматрање и уочавање цјелине и детаља, анализа предмета и појава, довршавање непотпуних цјелина на нове начине. Овдје се могу навести примјери: цртање на основу претпоставке, склапање ријечи и реченица, настављање прекинуте приче, довршавање форми у којима се назире само контура. Упознавање ученика са егземпларним умјетничким дјелима која су настајала кроз историју. Сусрети са умјетницима, у којима би ученици требали да буду активни, да тумаче и доживљавају умјетничка остварења, као и да их на свој начин допуњују и процјењују (Филиповић, 2011).

Наведене активности за подстицање ликовног изражавања ученика ликовни педагози би требало да практикују у настави ликовне културе. Требало би остварити атмосферу у којој би ученици кроз игру материјалима, ликовним формама разрешавали ликовне проблеме.

Закључци

Велики значај у мотивацији дјеце за ликовно изражавање има личност и професија наставника ликовне културе. Креативност, љубав према ликовном изражавању и дјелима ликовне умјетности су у основи правилног педагошког односа према ученицима. Наставник који и сам није креативан, не може утицати позитивно на развој креативности код ученика. Да би позитивно дјеловао на развој стваралачких особина ученика, наставник мора да познаје методичку праксу наставе ликовне културе, да познаје ученике и њихове тренутне могућности у односу на узраст да би одабрао правилне методе и приступе у настави. У процесу наставе треба истовремено подстицати развој апрецијативних способности и способности ликовног изражавања. Ове способности би се у ликовно креативном акту могле посматрати као однос теорије (визуелно сазнање) и праксе (ликовно изражавање). Рјешавање ликовних задатака треба да буде процес у коме ученици истражују, играју се, комбинују различите појмове и идеје, доживљавају радост и задовољство постигнутим резултатима, а не одређени притисак и пресија од стране наставника да нешто мора да се заврши на одређени начин, како је то замислио наставник. У основи мотивације ученика за ликовно изражавање стоје позитивни импулси од стране наставника, сараднички однос пун разумијевања, ликовни задаци који су у складу са дјечјим могућностима и интересовањима, инсистирање на игровном карактеру практичне наставе ликовне културе.

Литература

Duh, M. (2004). *Vrednotenje kot didaktični problem pri likovni vzgoj*, Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta Maribor.

Duh, M. (2016). Art Appreciation for Developing Communication Skills among Preschool Children. *Center for Educational Policy Studies Journal 6* (1), 70-94. https://doi.org/10.26529/cepsj.105

Duh, M., Herzog, J. & Švec, A. (2016). The Practical aspects of developing art appreciation. *Innovative Issues and Approaches in Social Sciences 9* (3), 84 – 108. http://dx.doi.org/10.12959/issn.1855-0541.IIASS-2016-no3-art5

Duh, M., Čagran, B. i Huzjak, M. (2012). Quality and Quantity of Teaching Art Appreciation, The Effect of School Systems on Students Art Appreciation. Kvalitet i kvantitet učenja likovne aprecijacije, Utjecaj školskih sustava na učeničku likovnu aprecijaciju. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, *14* (3), 625 – 655. https://hrcak.srce.hr/file/130155

Jacobsen, T. (2006). Bridging the Arts and Sciences: A Framework for the Psychology of Aesthetics. *Leonardo*, 39 (2), 155-162. http://dx.doi.org/10.1162/leon. 2006.39.2.155

Kamenov, E. (2008). *Vaspitanje predškolske dece*. Beograd: Zavod za udžbenike.

Karlavaris, B. (1991). Metodika likovnog odgoja 2. Rijeka: Hofbauer.

Kraguljac, M. i Karlavaris, B. (1970). *Estetsko procenjivanje u osnovnoj školi*. Beograd: Umetnička akademija.

Krulj, R, Kačapor, S i Kulić, R. (2003). *Pedagogija*. Treće dopunjeno izdanje. Beograd: Svet knjige.

Payne, M. (1990). Teaching art appreciation in the nursery school - its relevance for 3 and 4 year olds. *Early Child Development and Care*, *61*(1), 93–106. Преузето 21. 6. 2020. са http://dx.doi.org/10.1080/0300443900610112

Пантелић, М. (2014). Значај мотивације у настави ликовне културе. Научно-стручни часопис Сварог 9, 266 – 272.

Попадић, М. (2016). Повезаност школског успјеха и перцепције лијепог код ученика у настави ликовне културе. Необјављен магистарски рад. Пале: Филозофски факултет Пале.

Рот, Н. (2004). *Општа психологија*. Београд: Завод за уџбенике.

Selaković, K. (2017). Developing and Fostering Creativity Through the Works of Art by Young Pupils, *Revija za elementarno izobraževanje (The Journal of Elementary Education), 10 (2), Vol. 10, br. 2*-3. Maribor: Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru in Univerza na Primorskem Pedagoška fakulteta, 261 – 275.

Selaković, K. (2015). *Umjetničko djelo u funkciji podsticanja razvoja likovnih sposobnosti kod učenika mlađeg školskog uzrasta* (neobjavljena doktorska disertacija). Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet.

Селаковић, К. и Ивановић, М. (2016). *Полуобликовани, отпадни и рециклирани. Зборник радова Учитељског факултета, 19 (18),* 207 – 222.*(* Selaković, K. i Ivanović, M. (2016). Poluoblikovani, otpadni i reciklirani. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta, 19 (18), 207 – 222.)*

Stojaković, P. (2000). *Darovitost i kreativnost*. Srpsko Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Republike Srpske.

Torshilova, E. & Boyakova, E. (2018). Diagnosing Art Appreciation of Children between the Ages of Four and Nine Years. *International Journal of Engineering & Technology, 7,* 564 – 568. https://doi.org/10.14419/IJET.V7I4.38.24623

Филиповић, С. (2011). Методика ликовног васпитања и образовања. Београд: Универзитет уметности, издавачка кућа Клетт.

Stojaković, P. (2000). *Darovitost i kreativnost*. Srpsko Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Republike Srpske.

Marko R. Popadić
Academy of Fine Arts in Trebinje
University of East Sarajevo

THE ART TEACHER'S CONTRIBUTION TO CHILDREN'S MOTIVATION FOR ARTISTIC CREATIVITY

Abstract. The aim of this paper is to explore the significance and possibilities of art education in motivating children for artistic expression. The outcomes of visual art activities can have a particularly stimulating effect on students' engagement. In the process of motivation, the teacher's personality plays a crucial role, arguably more important than the teacher's artistic background. A teacher who demonstrates genuine enthusiasm for visual arts becomes an authentic source of inspiration, encouraging students to appreciate and understand the essence of art. The teacher's personal example and positive attitude toward artistic experiences are key factors in fostering students' motivation for creative expression. Children's visual expression is encouraged through various approaches that broaden their physical, social, and logical-mathematical experiences and abilities. The entire educational process supports the child's overall development. Essential elements for motivating students in artistic creation include effective teacher-student collaboration, art tasks that align with students' abilities and interests, and the integration of play-based activities into art education.

Keywords: visual arts education, student motivation, creativity

Marko R. Popadić
Akademie für Kunst Trebinje, Universität Ost-Sarajevo

BEITRAG VON KUNSTLEHRKRÄFTEN ZUR MOTIVATION VON KINDERN FÜR KÜNSTLERISCHE KREATIVITÄT

Zusammenfassung. Ziel dieses Artikels ist es, die Bedeutung und die Möglichkeiten des Kunstunterrichts für die Motivation von Kindern zu künstlerischer Kreativität zu untersuchen. Das Ergebnis künstlerischer Tätigkeit kann selbst eine motivierende Wirkung entfalten. Im Motivationsprozess spielt die Persönlichkeit der Lehrkraft eine entscheidende Rolle – möglicherweise sogar eine wichtigere als die Tatsache, dass es sich um Künstlerinnen und Künstler handelt. Eine Lehrkraft, die sich für die bildenden Künste begeistert, wird für ihre Lernenden zu einer echten Motivationsquelle, die bildenden Künste zu schätzen und ihre Bedeutung zu verstehen. Das persönliche Vorbild der Lehrkraft sowie ihre positive Haltung gegenüber Erfahrungen im Zusammenhang mit künstlerischem Ausdruck sind wesentliche Faktoren für die Entwicklung der Motivation der Lernenden zu kreativer Tätigkeit. Maßnahmen zur Erweiterung kindlicher Erfahrungen – physischer, sozialer und logisch-mathematischer Art – fördern den künstlerischen Ausdruck der Kinder. Das gesamte pädagogische Programm unterstützt somit die ganzheitliche Entwicklung des Kindes.Um Lernende zu künstlerischer Kreativität anzuregen, sind die Zusammenarbeit zwischen Lernenden und Lehrkräften, kunstpädagogische Aufgaben, die den Fähigkeiten und Interessen der Kinder entsprechen, sowie spielerische Formen der Unterrichtsgestaltung von besonderer Bedeutung.

Schlüsselwörter: *Kunst, Motivation der Lernenden, Kreativität*

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Факултет за образовање учитеља и васпитача
Универзитета у Београду
Година XI • 2025 • ISSN 2466-2801

УДК 37.091.315.7:373.3]:51(049.32)
Приказ • 211–216
Примљен: 17. 9. 2025.
Прихваћен: 14. 10. 2025.

Славица Т. Бобић
Основна школа „Јован Јовановић Змај” у Сремској Митровици

ИНТЕРАКТИВНО МАТЕМАТИЧКО ОБРАЗОВАЊЕ У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ

[Мрђа, М. *Интерактивно математичко образовање* у основној школи, Педагошки факултет у Сомбору, 2023, 123 стр.]

Монографија *Интерактивно математичко образовање у основној школи* др Мирела Мрђе, публикована 2023. године у издању Педагошког факултета у Сомбору, настала је на основу докторске дисертације одбрањене на Учитељском факултету у Београду 2013. године. Садржи 123 странице текста и 66 библиографских јединица. Рукопис садржи увод, седам поглавља, закључак и попис литературе.

У уводу монографије ауторка истиче значај квалитетног математичког образовања у којем су ученици укључени као активни учесници у процес учења. Наводи да је монографија настала као резултат вишегодишњег истраживања квалитета математичког образовања и уочених слабости реализације наставе на традиционалан, „уобичајен начин“, пуким меморисањем чињеница и процедура. Осавремењавање наставног процеса и увођење интерактивног приступа доприноси бољим образовним постигнућима ученика, трајним и функционалним знањима и подизању способности ученика за решавање проблемских ситуација.

У првом поглављу – *Појам и основне карактеристике интерактивне наставе и учења* дато је ближе и шире теоријско одређење појма интеракције. У ширем значењу интеракција се дефинише као активност која се размењује између најмање два субјекта, а у ужем значењу као интерактивна настава/

учење које се односи на интерперсонални однос. Истакнута је активност ученика као доминантна активност у наставном процесу, као и *сараднички однос* ученика и наставника, у којем се ученик и наставник, поред когнитивног ангажовања, ангажују и емоционално. На интеракцију се гледа шире од односа ученик – наставник наглашавајући и важност родитеља, вршњака и социјалног окружења. Табеларно су приказана различита схватања учења из угла исхода учења и мотивације код бихејвиориста, когнитивиста, хуманиста и представника развојног приступа код којих је као исход препозната интеракција са физичким и социјалним окружењем и мотивација препозната као жеља за разрешењем когнитивне дисонанције. У ширем смислу, у функционисању група говори се и о облицима психосоцијалне интеракције. У интерактивној настави је измењена улога и учитеља. Учитељ усмерава, подстиче кроз повратну информацију, док је ученик активни учесник. Тврдње су поткрепљене истраживањима која потврђују боља постигнућа радом у мањим групама и значајан напредак код свих актера наставног процеса заснованог на кооперативном учењу. Знања стечена интерактивним односом и приступом су трајнија и функционалнија од знања стечених коришћењем репродуктивних и вербално доминантних метода, као и индивидуалног или фронталног приступа, који такође воде до репродуктивног знања и ниске мотивације.

У следећим поглављима је приказана детаљна методичка основа за примену интерактивног приступа у настави математике, показујући како различите наставне методе и дидактички системи омогућавају активно и индивидуализовано учење, ангажујућу сваког ученика у складу са његовим мисаоним и стваралачким способностима, истовремено их развијајући. Наведени су конкретни примери који су практично примењиви у настави и у процесу учења.

У другом поглављу – *Наставне методе и дидактички системи у интерактивној настави математике* приказана је класификација наставних метода и дидактичких система, кроз четири целине: Наставне методе, Егземпларна настава, Проблемска настава и Диференцирана настава. Обрађене су три основне методе: *вербално-текстуална метода* са методским појединостима: усмено излагање, разговор, рад са уџбеницима и приручницима, писмени радови и решавање задатака, *илустративно-демонстративна метода* и *лабораторијско-експериментална метода.* У другој целини је представљена *Егземпларна настава* као дидактички систем заснован на репрезентативним, типичним примерима кроз теоријску анализу и објашњење појма *егземплар* и његове важности, нарочито у млађим разредима основне школе. Представљене су три етапе кроз које се примењује егземпларна настава и предности њене примене, истакнуте

кроз допринос интерактивном учењу, стваралачком раду, осамостаљивању ученика, развијању мишљења и закључивања. Истакнута су и ограничења егземпларне наставе. У трећој целини је детаљно представљена *Проблемска настава* и фазе кроз које се реализује: *схватање или разумевање са анализом задатих услова у проблему, стварање плана, реализација плана, провера тачности, дискусија и интерпретација решења.* У проблемској настави је акценат на проблемској ситуацији која мотивише ученике за рад на задатку, подстиче радозналост и хеуристичко размишљање. Приказани су модели и нивои проблемске наставе, од проблемског монолога наставника, до самосталног формулисања и решавања проблема од стране ученика. У четвртој целини је детаљно обрађена *диференцирана настава* и посебно наглашен значај диференциране помоћи која се огледа у мотивационој, стратегијској, садржајној помоћи и повратној информацији. Дато је доста практичних примера инструкција за сваки од наведених облика помоћи, који могу значајно користити учитељима и васпитачима у непосредном раду са ученицима. Диференцирана настава се прилагођава сваком ученику у складу са индивидуалним способностима ученика кроз спољашњу, унутрашњу и флексибилну диференцијацију. У диференцираној настави ученици се подстичу и оспособљавају да прелазе од спољашњих инструкција ка самоинструкцијама.

У трећем поглављу – *Облици рада у интерактивној настави математике* обрађене су три целине: *облик индивидуалног рада, рад у малим групама* и *фронтални облик рада.* Уз детаљан опис облика рада, истакнуто је да је за интерактивну наставу најзначајнији и најефикаснији рад у малим групама, у којима ученици сарађују, узајамно се подучавају, подржавају, помажу, развијају социјалне вештине, одговорност и толеранцију. Фронтални рад није препознат као облик рада који доприноси ефикасности учења, осим ако се комбинује са елементима дискусије и диференциране помоћи. Индивидуални рад има својих добрих страна, али се у њему најмање подстиче интеракција. Ауторка истиче да се најбољи резултати постижу комбинацијом свих облика рада, и у овом поглављу развија темељну методичку основу за интерактивну наставу наводећи примери конкретних математичких задатака и начине њихове методичке обраде и моделовања истих.

У четвртом поглављу – *Наставна средства у интерактивној настави математике* ауторка класификује наставна средства и даје преглед њихове примене. Текстуална средства треба да буду осмишљена тако да подстичу интерактивно учење. Истакнута је важност визуелних, аудитивних и аудиовизуелних средстава у олакшавању разумевања апстрактних појмова. Мануелна и техничка наставна средства, блокови, геометријска учила и мерни прибор омогућавају експериментални рад и откривање математичких

законитости. Рачунар се препознаје као савремено и универзално наставно средство. Наглашен је значај образовног рачунарског софтвера и дигиталних алата који подстичу визуализацију и активно учење. Ауторка је показала да избор и комбинација различитих облика рада и наставних средстава имају веома важну улогу у остваривању интерактивности и ефикасности наставе математике.

У петом поглављу – *Игра у интерактивној настави математике* наглашен је значај игре у интерактивној настави као моћног дидактичког средства које подстиче мотивацију, развија мисаоне процесе и ствара позитивну атмосферу у разреду у којој ученици спонтано откривају правила и појмове, а грешке доживљавају као део процеса учења, а не као неуспех. Посебно се истиче значај математичких игара које развијају истрајност, пажњу и сарадњу међу ученицима. Добро одабране игре истовремено доприносе когнитивном и емоционалном развоју.

У шестом поглављу – *Повезивање и интегрисање наставе математике* ауторка разликује унутрашње повезивање кроз интегрисање математичких појмова и правила унутар самог предмета, на пример повезивање аритметике и геометрије и спољашње повезивање као интегрисање математике са другим наставним областима. Посебно наглашава повезивање математике са наставом физичког васпитања кроз кретање, мерење, просторне односе и симетрију, када ученици истовремено развијају математичке и моторичке способности. Показано је да игра и интеграција садржаја чине математичко образовање динамичнијим, занимљивијим и функционалнијим. На тај начин се ствара основ за развој креативног мишљења и примењивог математичког знања код ученика.

У најобимнијем делу Монографије, налази се поглавље *Методички оквири за интерактивну обраду тематских целина и описи појединих наставних јединица*, где су дате опште напомене о планирању и реализацији интерактивних часова, а затим и примери обраде математичких тема кроз јасно структурисане методичке оквире. Овај део представља практични приручник са низом разрађених примера који показују како се теоријска начела интерактивне наставе могу применити у конкретним ситуацијама у учионици. Циљ је да се учитељима и наставницима понуде практични модели како би интерактивна настава могла изгледати у пракси. Обрађени су и приказани наставни модели за следеће наставне теме: Предмети у простору и односи међу њима, Линије и области, Појмови и правила у скупу природних бројева, Упоређивање величина, Мерење и мере, Геометријски облици у млађим разредима основне школе и Тематска целина Осна симетрија у петом разреду. Истакнуте су карактеристике методичких оквира кроз активност ученика, улогу наставника, комбинацију метода и повезаност

са животним искуствима ученика. Ученик је активан, самостално истражује, решава задатке и учи кроз сарадњу. Наставник је усмеривач који даје диференцирану помоћ, повратну информацију и мотивише. Садржаји овог поглавља дају Монографији истраживачку и приручничку вредност.

У завршном делу ауторка сумира резултате истраживања и теоријске поставке изнете у монографији. Истиче да интерактивна настава математике повећава ефикасност учења и доприноси трајности знања, развија критичко мишљење, креативност и самосталност ученика. Подстиче сарадњу, развија социјалне вештине и међусобну помоћ. Такође, омогућава ученицима да лакше повезују појмове и правила и примењују их у реалним ситуацијама. То доводи до већег образовног постигнућа и веће мотивације код ученика за рад на математичким задацима. Ауторка наглашава да традиционални приступи нису довољни за савремене образовне потребе и да учитељи и наставници треба да траже баланс између фронталног рада и савремених наставних метода. Завршни део монографије потврђује основну тезу да је интерактивна настава математике неопходан услов за савремено и функционално образовање ученика у основној школи.

На крају се налази обимна листа референци домаћих и страних аутора из области педагогије, методике и психологије образовања, чиме се потврђује научна утемељеност рада. Литература обухвата кључне изворе о интерактивном учењу, проблемској и диференцираној настави, као и истраживања о ефектима групног рада и примени наставних средстава.

Монографија се препоручује као теоријски и практични водич за учитеље, наставнике, методичаре и истраживаче, али и као приручник који може унапредити свакодневну праксу у учионици у свету актуелних тежњи ка модернизацији наставе и унапређивању компетенција наставника у основношколском образовању. Она пружа подстицај за будућа истраживања у области методике математике и шире педагошке праксе. Захваљујући својој научној и практичној вредности, монографија има потенцијал да постане референтна литература у области интерактивне наставе математике.

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Факултет за образовање учитеља и васпитача
Универзитета у Београду
Година XI • 2025 • ISSN 2466-2801

УДК 796.012.1-057.874(049.32)
37.091.33::796(049.32)
Приказ • 217–222
Примљен: 30. 10. 2025
Прихваћен: 5. 11. 2025.

Михајло М. Милинчић
Основна школа „Иван Милутиновић” Београд

МЕТОДИЧКИ АСПЕКТИ ПРЕВЕНТИВНОГ ВЕЖБАЊА ДЕЦЕ

[Бранковић, Д. *Методички аспекти превентивног вежбања деце,* Учитељски факултет Универзитета у Београду, Београд, 2022.]

Монографија *Методички аспекти превентивног вежбања деце* је дело доцента Учитељског факултета Универзитета у Београду, Драгана Бранковића. Аутор у *Предговору* наводи да је монографија настала са циљем да се студенти упознају са методологијом научно-истраживачког рада у области физичког васпитања. Полазећи од наведеног циља, аутор ову монографију намењује студентима свих нивоа студија на Учитељском факултету и педагозима који реализују наставу физичког васпитања у основним школама, посебно у првом циклусу (од 1. до 4. разреда) основног образовања и васпитања.

Монографија је обима 199 страница и структурирана је кроз неколико тематских целина и то:

- Увод
- Теоријски приступ проблему
- Методолошки приступ истраживању
- Резултати истраживања са дискусијом
- Закључак са педагошким импликацијама.

Поред наведених целина, последње странице монографије су посвећене *литератури* (публикације и интернет странице) коју је аутор користио у процесу настанка овог дела.

Увод (9-15) је посвећен значају моторичког развоја деце и ученика и узроцима њихове недовољне моторичке активности.

Које разлоге аутор наводи?

- *Начин живота* који не оставља довољно времена појединцу за активности, посебно за кретање, које је кључна физичка активност сваког појединца и која доприноси психичком, васпитном и физичком развоју и унапређивању здравља.
- *Недовољно проведено време у игри* – игре, а посебно дечје су првенствено засноване на кретању, игре током којих се деца и ученици крећу и откривају свет који их окружује. Недовољно проведено време у игри је резултат презаузетости родитеља, као и времена проведеног у учењу у школи и код куће.
- *Непостојање националне оријентације* ка активном животу појединца. Како аутор наводи, у Републици Србији 8%[1] становништва је физички активно, и то углавном оно које је укључено у неке спортске активности или организоване активности рекреације. У развијеним државама света тај проценат се стално увећава, и данас достиже и до 40%.
- *Недовољан број часова физичког васпитања.* Физичка активност деце и ученика треба да буде свакодневна, а наставник као стручњак треба да процени моторичке способности ученика и да на основу добијених резултата планира процес наставе и учења.

На последњим страницама Увода аутор наводи да је за целовит, свестран развој детета и ученика настава физичког васпитања и превентивног вежбања од посебног значаја, а да се од наставника очекује да наставу физичког васпитања планира тако да активности буду примерене узрасту, полу, индивидуалним способностима и афинитетима ученика.

На самом крају ове целине, Драган Бранковић наводи основни разлог настанка монографије: *Проблем истраживања представљао је недостатак експерименталних научних радова који се баве утицајем посебно програмиране наставе физичког васпитања на трансформацију основних моторичких способности деце.*

Теоријски приступ проблему је прва и најобимнија (17-124) целина монографије и њен садржај је: *Морфолошке карактеристике деце млађег школског узраста, Моторичке способности деце млађег школског узраста, Истраживање морфолошких карактеристика, Истраживање моторичких способности, Истраживање односа моторичког и морфолошког статуса,*

[1] Подаци које аутор наводи су из 2009. године и преузети су од Министарства омладине и спорта Републике Србије.

Истраживање различитих програма физичког вежбања, Постурални статус деце, Методички приступ превентивном вежбању – Програм превентивног вежбања.

Садржај ове целине можемо посматрати кроз три међусобно повезане призме.

- Прва се односи на морфолошке карактеристике деце млађег школског узраста, њихове моторичке способности и постурални статус. Аутор читаоца поступно води кроз морфолошке карактеристике ученика млађег школског узраста, њихове моторичке способности и постурални статус уз наглашавање повезаности морфолошких карактеристика и постуралног статуса. Ова призма може да се заокружи наводима аутора да је познавање морфолошких карактеристика од посебне важности за планирање наставе физичког васпитања, за избор облика и метода рада, избор вежби.
- Друга призма је посвећена резултатима истраживања која су спроводили стручњаци у последњој деценији 20. века и првој деценији 21. века (истраживања су поред осталих спроводили и Курелић и сарадници, Кукољ, Велч и сарадници, Кен Матур и сарадници и други). Истраживања су била усмерена на утврђивање релација одређених моторичких варијабли и морфолошких карактеристика ученика, а резултати су показали постојање каноничке корелације између морфолошких димензија и моторичких способности. Такође, аутор наводи да је неопходно стално вршити истраживања везана за морфолошке карактеристике јер се резултати брзо мењају, постају застарели услед раста и развоја ученика.
- Трећа призма ове целине заснива се на првој и другој, аутор их сада повезује у логичку целину и пружа наставницима на истраживањима засноване информације за планирање, организацију и реализацију наставе предмета Физичко васпитање. У оквиру ове призме аутор представља пројекат експерименталног програма рада, вежбање у циљу превенције. Експериментални програм је реализован два пута недељно у току првог полугодишта школске 2015/2016. године, а на основу *Оперативног програма рада експерименталне групе* коју аутор представља на последњим страницама прве целине ове монографије.

Методолошки приступ истраживању (125-146) је друга тематска целина која је у директној вези са циљем настанка ове монографије

како је то аутор објаснио у Предговору. Она студенте, али и наставнике, поступно уводи у свет истраживача наводећи кораке који су саставни део методолошког приступа истраживању. Почетни корак је утврђивање *проблема истраживања*, а у овој монографији то је утврђивање релација морфолошких карактеристика и моторичких способности ученика млађег школског узраста. Следећи корак се односи на *предмет истраживања,* што у овом случају подразумева да се утврди постојеће стање моторичких способности ученика 4. разреда основне школе како би се дошло до емпиријских података примене превентивних вежби код експерименталне групе ученика и идентификовање евентуалних проблема, начини за њихово превазилажење, а у циљу унапређивања наставе физичког васпитања. Затим следи дефинисање *циља истраживања*, који треба да буде усмерен на утврђивање постојања ефеката превентивног вежбања на морфолошке карактеристике и моторичке способности ученика. Наредни корак је дефинисање *задатака истраживања,* постављање *хипотезе, ток и поступци у истраживању, узорак испитаника, узорак варијабли, програм и поступак мерења,* који је веома детаљно представљен и објашњен. На крају, аутор наводи *методе* које су коришћене за *обраду података* као и програм путем кога су подаци статистички обрађени.

Резултати истраживања са дискусијом (147-167) чине трећу целину. Први део ове целине се односи на *дескриптивну статистику и анализу разлика између дечака и девојчица на иницијалном мерењу.* Подаци су приказани табеларно, а резултати иницијалног мерења су показали постојање значајних разлика између дечака и девојчица у морфолошким и моторичким варијаблама. Други део је посвећен *разликама у морфолошком и моторичком антрополошком простору на иницијалном и финалном мерењу.* Резултати су табеларно представљени и видне су разлике између дечака који су чинили експерименталну групу и који су били укључени у превентивне вежбе у односу на оне који нису били део групе. Уочене су разлике и код девојчица али у мањем обиму. Посебно је наглашено постојање разлика између резултата иницијалног и финалног тестирања, осим у погледу тежине. У трећем делу ове целине аутор приказује *разлику у морфолошком и моторичком антрополошком простору између контролне и експерименталне групе.* Разлика је табеларно приказана и истовремено је показала да је за одређене варијабле у експерименталној групи било потребно више времена.

Наведене разлике показују добробит превентивног вежбања, али за испитивање одређених варијабли није било довољно времена, односно да би већи ефекти били препознати уколико би се експериментални програм реализовао током трајања целе школске године.

Закључак са педагошким импликацијама (169-176) је целина у којој аутор предлаже мере за унапређивање наставе физичког васпитања у првом образовно-васпитном циклусу, мере које су утемељене у резултатима спроведеног истраживања.

Додатне физичке вежбе – превентивно вежбање спроведено кроз експеримент је допринело бољем антрополошком статусу, моторичким способностима и морфолошким карактеристикама. Но, и поред наведеног аутор наглашава да експеримент превентивног вежбања није постигао жељене ефекте, пре свега у подстицању моторичких способности ученика.

Основни закључак, изведен од стране аутора је да настава физичког васпитања у првом циклусу – разредној настави треба да буде усмерена на правилан раст и развој ученика, на подстицање и одржавање здравља и да у том правцу треба креирати активности ученика, на вежбе које треба да постану њихова свакодневна пракса, пракса која доприноси очувању и унапређивању здравља.

Монографија *Методички аспекти превентивног вежбања деце* поред података добијених истраживањем садржи низ информација посебно важних за наставнике, информације које су објашњене на друштвено прихватљив начин, разумним језиком. И поред низа важних и корисних информација, аутор користи и неке изразе који, у тренутку објављивања монографије, нису више актуелни у образовно-васпитној пракси. На пример, користи израз наставни план и програм, израз који се више не користи и који је замењен изразом план и програм наставе и учења. Такође, ученике у првом циклусу образовања и васпитања назива ученицима млађег школског узраста, што је непрецизно и што у процесу читања монографије читаоца води у погрешном правцу. Но, то су ситне замерке које не умањују значај монографије, како за студенте тако и за наставнике.

Монографију *Методички аспекти превентивног вежбања деце* су прегледали и оцењивали професори Учитељског факултета Универзитета у Београду и поред осталог написали су:

- (…) *Аутор закључује да настава физичког васпитања треба бити усмерена на подстицање и одржавање здравља ученика, на њихов правилан раст и развој, а наставници да буду носиоци савремених метода рада* (др Драган Мартиновић, редовни професор Учитељског факултета Универзитета у Београду).
- (…) *На научно утемељеним чињеницама, аутор наводи да садржаје програма превентивног вежбања ученика млађег школског узраста треба прилагодити према полу, узрасту, индивидуалним способностима и афинитетима* (Сања Мандарић,

редовни професор Учитељског факултета Универзитета у Београду).

– (…) *Аутор упозорава да дечја игра која представља природну потребу сваког детета у истраживању околине и основу развоја моторичких способности, због неповољних просторних и других услова ишчезава из живота деце и то поткрепљује низом емпиријских истраживања* (др Младен Вилотијевић, редовни професор Учитељског факултета Универзитета у Београду).

БЕЛЕШКЕ О АУТОРИМА

Славица Т. Бобић (1964), магистар дидактичко-методичких наука, професор разредне наставе Основна школа „Јован Јовановић Змај" у Сремској Митровици. Ужа научна област: методика наставе математике.
Имејл: slavicabobicsm@gmail.com

Вања В. Вуковић (1972), магистар политичких наука, професор историје и географије, саветник-педагог у ЈУ Музеји и галерије Подгорице. Докторанд Педагошког факултета у Ужицу Универзитета у Крагујевцу, студијски програм – методика наставе. Уже научне области: педагогија и историја.
Имејл: vvuk20@yahoo.com

Снежана Р. Вуковић (1964), психолог, доктор педагошких наука, у звању ванредног професора, Факултет за спорт Универзитета „Унион-Никола Тесла" у Београду. Уже научне области: демократске компетенције, превенција, заштита од насиља и заштита менталног здравља, инклузија осетљивих група у образовању.
Имејл: snezana.vukovic@mpn.gov.rs

Златко М. Грушановић (1976), доктор филолошких наука, Завод за унапређивање образовања и васпитања, Београд. Уже научне области: филологија, драмске уметности, образовне политике.
Имејл: zlatko.grusanovic@zuov.gov.rs

Дејан Т. Животић (1976), професор физичке културе, Основна школа „Вук Караџић", Пожаревац. Ужа научна област: слободне активности ученика.
Имејл: dejanzivotic23@gmail.com

Бисера С. Јевтић (1968), доктор педагошких наука, редовни професор, Универзитет у Нишу, Филозофски факултет – Департман за педагогију. Ужа научна област: педагогија.
Имејл: bisera.jevtic@filfak.ni.ac.rs

Невена Б. Јевтић Трифуновић (1992), доктор филолошких наука, виши предавач, Академија васпитачко-медицинских струковних студија, Крушевац. Ужа научна област: методика наставе српског језика и књижевности.
Имејл: nstanisavljevic@vaspks.edu.rs

Лаура Ш. Калмар (1993), мастер педагогије, асистент, Учитељски факултет на мађарском наставном језику у Суботици Универзитета у Новом Саду. Ужа научна област: педагогија. Студент докторских студија педагогије на Филозофском факултету у Нишу.
Имејл: laura.kalmar@magister.uns.ac.rs

Михајло М. Милинчић (1980), професор физичке културе, Основна школа „Иван Милутиновић" Београд. Ужа научна област: методика наставе физичког и здравственог васпитања.
Имејл: mihajlomilincic@gmail.com

Данијела Р. Милетић (1993), мастер педагог, истраживач – сарадник, Универзитет у Нишу, Филозофски факултет, Департман за педагогију. Ужа научна област: педагогија.
Имејл: milosevi.milosevic©filfak.ni.ac.rs

Стевица З. Максимовић (1980), професор енглеског језика и књижевности, Основна школа „Јован Јовановић Змај", Свилајнац. Ужа научна област интересовања: експериментална фонетика.
Имејл: stevicamaks@gmail.com

Ленка Г. Николић (1969), професор физике и хемије, Основна школа „Јован Јовановић Змај", Свилајнац, Ужа научна област интересовања: акустика.
Имејл: lenkanikolic69@gmail.com

Теодора А. Пенг (1995), мастер професор предметне наставе у области уметности, дипломирани историчар уметности и ликовни уметник Удружење Креатива Београд. Ужа научна област: методика ликовног васпитања и образовања.
Имејл: teodorapeng@gmail.com

Марко Р. Попадић (1987), доктор педагошких наука, академски сликар, доцент на Академији ликовних умјетности у Требињу Универзитета у Источном Сарајеву. Ужа научна област: методика васпитно-образовног рада.
Имејл: marko.popadic01@gmail.com

Иван М. Савић (1977), мастер професор српског језика и књижевности, Завод за унапређивање образовања и васпитања, Београд. Уже научне области: професионални развој запослених у образовању, образовне политике. Докторанд, Филолошки факултет Универзитета у Беогаду, студијски програм: култура.
Имејл: ivan.savic@zuov.gov.rs

Биљана М. Смаилагић (1979), магистар умјетности – Музички облици, доцент – ужа научна област – умјетничко-теоријске дисциплине, Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци. Уже области интересовања: музичка теорија и педагогија. Студент докторских студија на Академији уметности Универзитета у Новом Саду, музички департман: етномузикологија.
Имејл: biljanasmailagic@gmail.com

Гордана М. Степић (1976), доктор дидактичко-методичких наука, доцент, Факултет педагошких наука у Јагодини, Универзитета у Крагујевцу. Ужа научна област: методика наставе природе и друштва.
Имејл: gordanastepicpefja@gmail.com

Михрета Џ. Фејзула (1986), мастер психолог, Минисатрство просвете Републике Србије, Београд. Ужа научна област: педагогија.
Имејл: mihreta.fejzula.prosveta.gov.rs

Радован Т. Чокорило (1948), доктор педагошких наука, доктор психолошких наука, редовни професор, Нови Сад. Уже научне области: општа педагогија, општа психологија.
Имејл: radovancokorilo@yahoo.com

Мустафа М. Џафић (1977), доктор педагошких наука, ванредни професор, Наставнички факултет Универзитета „Џемал Биједић” у Мостару. Уже научне области: Дидактика.
Имејл: mustafa-dzafic@unmo.ba

Семир И. Шејтанић (1973), доктор педагошких наука, ванредни професор, Наставнички факултет Универзитета „Џемал Биједић” у Мостару. Ужа научна област: Посебне педагогије.
Имејл: semir-sejtanic@unmo.ba

УПУТСТВО АУТОРИМА РАДОВА

Часопис „Учење и настава" објављује теоријске и емпиријске радове, научне и стручне, који третирају учење, наставу и целокупни образовно-васпитни рад у предшколским установама, основним и средњим школама и факултетима, као и приказе монографија.

Наслов рада. Треба да је информативан, да одражава предмет проучавања – истраживања и да не садржи више од десет речи. Уколико рад потиче из неког пројекта, потребно је у фусноти навести назив и број пројекта. Радови настали као прикази са предавања, трибина и научних и стручних скупова, треба да садрже назив, место и датум одржавања. За експозее са одбране докторских дисертација и мастер радова наводе се подаци о факултету и комисији.

Резиме. На почетку рада (иза наслова) даје се резиме, обима 150–300 речи, који садржи циљ рада, примењене методе, главне резултате и закључак. Издавач преводи наслов и резиме на енглески и немачки језик.

Кључне речи. Кључне речи се наводе иза резимеа. Треба да их буде од пет до седам, пишу се малим словима и одвајају запетом.

Основни текст. Радови треба да буду писани јасно и разумљиво, логичким редом. Радове емпиријског карактера потребно је структурирати тако да, поред увода и закључка, имају три основна дела: 1) теоријски приступ проблему, 2) методолошки оквир истраживања и 3) резултати истраживања.

Обим и фонт. Радови се пишу у текст процесору Microsoft Office Word – фонтом Times New Roman (величине 12 тачака за основни текст и 10 тачака за фусноте и списак литературе, са размаком од 1,5 реда). Обим рада: до једног ауторског табака, односно до 30.000 словних знакова.

Истицање текста. Истицање делова текста изводи се курзивом. Наслови и поднаслови исписују се болдом.

Референце у тексту. Имена страних аутора у тексту наводе се у српској транскрипцији, фонетским писањем презимена, а у загради изворно, уз годину публиковања рада, нпр. Пијаже (Piaget, 1967). Уколико су рад писала два аутора, наводе се оба презимена, а уколико постоји више аутора, у загради се наводи презиме првог аутора, и скраћеница – и сар.

Цитати. Цитате прате референце са презименом аутора, годином објављивања и бројем странице, нпр. (Петровић, 2006: 56). При цитирању се користе наводници („н") и полунаводници ('н').

Литература. На крају текста прилаже се списак само оних библиографских јединица које су навођене у тексту, на језику и писму на коме су објављене, азбучним редоследом, на следећи начин:

Књига: Визек Видовић, В. и сар. (2014). Психологија образовања. Београд: Издавачка кућа Klett д.о.о.

Поглавље у књизи: Хаџи Јованчић, Н. (2012). Уметност у општем образовању – Функције и приступи настави. Приступи настави уметности у општем образовању, 95–103. Београд: Учитељски факултет Универзитета у Београду и Издавачка кућа Klett д.о.о.

Чланак у часопису: Павловић, М. (2015). Значај интеракције – дете, наставник и ликовно дело. Иновације у настави, 28 (1), 105–112.

Веб документ: Degelman, D. (2014). APA Style Essentials. Retrived October 18, 2014 from http://www.vanguard.edu/psychology/faculty/douglas-degelman/apa-style/.

Уколико се у тексту наводи већи број радова истог аутора публикованих у истој години, радови треба да буду означени словима уз годину издања, нпр. 2010а, 2010б.

Табеле, графикони, шеме и слике. Табеле треба да буду урађене у програму Microsoft Office Word (без вертикалних линија), а илустрације (слике и цртежи) у JPG формату и означене бројем, пратећи редослед у тексту или у прилогу. При одређивању величине, потребно је водити рачуна о формату часописа. У односу на текст, центрирају се. Уколико је потребно, садрже објашњења ознака које су коришћене. Редни бројеви исписују се нормалом, а називи италиком, и т о: к од т абела и графикона изнад, а код слика испод. Нпр.: Табела 3. Структура узорка истраживања.

Фусноте и скраћенице. Фусноте се користе за објашњења. Скраћенице треба избегавати.

Евалуација радова. Радове рецензирају два рецензента. Прихваћени радови се разврставају у научне и стручне. Научни радови: 1) оригинални научни чланак, 2) прегледни научни чланак, 3) кратко или претходно саопштење, 4) научна критика, односно полемика. Стручни радови: 1) стручни чланак, 2) информативни прилог, 3) приказ, 4) библиографија.

Радови се достављају до 1. септембра текуће године, на имејл: casopis@klettobrazovanje.org. Уз радове се достављају Ауторски образац и Ауторска изјава, који се могу преузети на сајту www.klettobrazovanje.org.

INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

„Teaching and Learning" journal publishes theoretical and empirical, scientific and professional papers that discuss learning, teaching and educational work in general in preschool, primary and secondary school and university, as well as monograph reviews.

Title. It should be informative, reflect the research subject and it shouldn't exceed ten words. If the paper is a part of a project, the name and the number of the project should be stated in a footnote. Papers written as reviews of lectures, forums and scientific and professional meetings should include the name, location and date of the event. Presentations from the defenses of PhD and Master's theses should include the information about the faculty and the dissertation committee.

Abstract. The paper should contain an abstract at the beginning (after the title), which consists of 150-300 words, includes the objective of the paper, implemented methods, main results and conclusions. The publisher ought to translate the title and abstract to English and German.

Keywords. Keywords are listed after the abstract. There should be between five and seven of them, written in lowercase letters, and separated by commas.

Main text. Papers should be written in clear and understandable language, and in logical order. Empirical papers should be structured so that they have three main sections, in addition to the introduction and conclusion: 1) theoretical approach to the problem, 2) methodological framework of the research and 3) research results.

Length and font. Papers are written in Microsoft Office Word text processor, using Times New Roman font (with font size 12 for the main text and size 10 for footnotes and bibliography, with 1.5 line spacing). Length: up to one author's sheet, i.e. 30000 characters.

Text emphasis. Sections of the text are emphasized by putting them in italics. Titles and explanatory titles are emphasized by bolding.

In-text references. The names of foreign authors in the text should be converted to Serbian transcription, and the original name cited in parentheses, together with the year of publication, for example Pijaže (Piaget, 1967). If the paper was written by two authors, both names should be cited, and if there are several authors, you should cite the name of the first author, followed by – et al.

Quotations. Quotes are followed by references with the author's name, year of publication and the number of pages, for example (Petrović, 2006: 56). When citing other others, both double („n") and single ('n') quotation marks are used.

Bibliography. The list of bibliographic units cited in the text will be listed at the end of the text, in the language and script of their original publication, in alphabetical order, as follows:

Book: Vizek Vidović, V. et al. (2014). Psihologija obrazovanja. Beograd: Izdavačka kuća Klett d.o.o.

Book chapter: Hadži Jovančić, N. (2012). Umetnost u opštem obrazovanju – Funkcije i pristupi nastavi. Pristupi nastavi umetnosti u opštem obrazovanju, 95–103. Beograd: Učiteljski fakultet u Beogradu i Izdavačka kuća Klett d.o.o.

Magazine article: Pavlović M. (2015). Značaj interakcije – dete, nastavnik i likovno delo. Inovacije u nastavi, 28 (1), 105–112.

Web documents: Degelman, D. (2014). APA Style Essentials. Retrieved October 18, 2014 from http://www.vanguard.edu/psychology/faculty/douglas- -degelman/apa-style/.

If the text cites several works of the same author, published in the same year, they should be indexed with letters, with the year of publication, e.g. 2010a, 2010б.

Tables, charts, diagrams and pictures. Tables should be done in Microsoft Office Word (without vertical lines), in JPG format, and numbered, in accordance with their order in the text or in the appendix. When defining their size, one should be mindful of the journal's format. They should be centered in the text. If necessary, they should include a legend of used symbols. Ordinal numbers are written normally, and names in italics, in the following way: with tables and charts, above, and with images, below. E.g. Table 3. Research sample structure.

Footnotes and abbreviations. Footnotes are used as explanations. Abbreviations should be avoided.

Paper evaluation. Papers are evaluated by two reviewers. Accepted papers are divided to scientific and professional papers. Scientific papers: 1) original scientific paper, 2) scientific review paper, 3) short or preliminary announcement, 4) critical scientific review, or discussion. Professional papers: 1) professional article, 2) informative article, 3) review, 4) bibliography.

Papers are sent by September 1 of the current year to the following email address: casopis@klettobrazovanje.org. They should include the Author's Statement and Copyright Release Form, which can be downloaded from the following address: www.klettobrazovanje.org.

RICHTLINIEN ZUR MANUSKRIPTGESTALTUNG

Die Zeitschrift „Lernen und Lehren" veröffentlicht theoretische, empirische, wissenschaftliche und technische Beiträge, die sich mit dem Lernen, der Lehre und der allgemeinen Bildungs- und Erziehungstätigkeit in Kindergärten, Grundschulen und weiterführenden Schulen und Hochschulen auseinandersetzen, sowie Ausstellungen von Monographien.

Beitragstitel. Der Beitragstitel sollte informativ sein, den Forschungsbzw. Untersuchungsgegenstand wiedergeben und eine Länge von zehn Wörtern nicht überschreiten. Sollte der Beitrag als Teil eines Projekts verfasst worden sein, müssen Projektname und -nummer in der Fußnote angegeben werden. Bei Arbeiten, die als Darstellungen von Vorträgen, Podiumsdiskussionen sowie Wissenschafts- und Fachkonferenzen verfasst wurden, müssen die Bezeichnung des Ereignisses sowie Veranstaltungszeit und -ort angegeben werden. Bei Exposés, die bei der mündlichen Verteidigung von Dissertationen und Masterarbeiten vorgetragen wurden, müssen Angaben über die Hochschule und die Kommission genannt werden.

Zusammenfassung. Am Anfang des Beitrags (unmittelbar nach dem Titel) steht die Zusammenfassung (150-300 Wörter), in der das Ziel des Beitrags, die angewandten Methoden, die wichtigsten Ergebnisse und Schlussfolgerungen angegeben werden. Der Herausgeber wird den Titel und die Zusammenfassung ins Englische und Deutsche übersetzen lassen.

Schlüsselwörter. Die Schlüsselwörter folgen unmittelbar nach der Zusammenfassung. Angegeben werden sollten zwischen fünf und sieben Schlüsselwörter, die normal geschrieben und durch Kommata getrennt sind.

Fließtext. Die Beiträge sollten klar und verständlich geschrieben sowie logisch strukturiert sein. Empirische Arbeiten sollten neben Einleitung und Schlussfolgerung auch drei wesentliche Teile enthalten: 1) den theoretischen Ansatz, 2) den methodologischen Forschungsrahmen sowie 3) die Forschungsergebnisse.

Umfang und Schriftart. Alle Texte werden im Textverarbeitungsprogramm Microsoft Word geschrieben - Schriftart Times New Roman (12 Punkt für den Fließtext und 10 Punkt für Fußnoten und Literaturverzeichnis, 1,5-zeilig). Umfang des Aufsatzes: ca. 16 Seiten bzw. max. 30.000 Zeichen.

Hervorhebung im Text. Einzelne Textstellen werden in Kursivschrift hervorgehoben. Überschriften und Zwischenüberschriften werden fett geschrieben.

Referenzen im Text. Vor- und Nachnamen ausländischer Autoren werden im Text in der serbischen Transkription, d.h. in einer phonetisch angepassten Schreibweise angegeben. Bei einer Angabe in Klammern werden sie in der Originalschreibweise zitiert, gefolgt vom Publikationsjahr, z.B. Pijaže (Piaget, 1967). Wenn der Aufsatz

zwei Verfasser hat, werden beide Familiennamen genannt und bei mehr als zwei Autoren werden in Klammern der Familienname des ersten Autors und die Abkürzung i sar. (deutsch: et al.) genannt.

Zitate. Bei Zitaten müssen stets der Familienname des Autors, das Publikationsjahr und die Seitenzahl stehen, z.B. (Petrović, 2006: 56). Beim Zitieren werden doppelte Anführungszeichen („n") und einfache Anführungszeichen ('n') verwendet.

Literaturverzeichnis. Am Ende des Texts werden nur jene bibliografischen Quellen aufgelistet, die im Text auch zitiert wurden, und zwar in der zitierten Sprache und Schrift, in alphabetischer Reihenfolge, und zwar:

Buch: Vizek Vidović, V. i sar. (2014). Psihologija obrazovanja. Beograd: Izdavačka kuća Klett d.o.o.

Buchkapitel: Hadži Jovančić, N. (2012). Umetnost u opštem obrazovanju – Funkcije i pristupi nastavi. Pristupi nastavi umetnosti u opštem obrazovanju – Funkcije i pristupi nastavi. Beograd: Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu i Izdavačka kuća Klett d.o.o. Zeitschriftenaufsatz: Pavlović, M. (2015). Značaj interakcije – dete, nastavnik i likovno delo. Inovacije u nastavi, 28 (1), 105–112. Internetdokument: Degelman, D. (2014). APA Style Essentials. Retrieved October 18, 2014 from http://www.vanguard.edu/psychology/faculty/douglas- - degelman/apa-style/

Falls im Text mehrere Arbeiten eines Autors mit demselben Publikationsjahr angeführt werden, muss dies unmittelbar nach dem Publikationsjahr alphabetisch gekennzeichnet sein, z.B. 2010a, 2010b.

Tabellen, Grafiken, schematische Darstellungen und Bilder. Tabellen müssen im Textverarbeitungsprogramm Microsoft Office Word (ohne senkrechte Linien) erstellt worden sein. Für Abbildungen (Bilder und Zeichnungen) ist das JPG-Format verbindlich, die Nummerierung muss jener im Text oder Anhang entsprechen. Bei der Bestimmung der Größe muss das Publikationsformat der Zeitschrift berücksichtigt werden. Tabellen werden zentriert im Text eingefügt. Falls erforderlich, werden auch die verwendeten Symbole und Abkürzungen kurz erläutert. Die Nummerierung wird in normaler Schriftart und die Bezeichnung in Kursivschrift geschrieben, und zwar: Tabellen und Grafiken in der Überschrift und bei Abbildungen in der Unterschrift. z.B.: Tabelle 3. Struktur des untersuchten Datenmaterials.

Fußnoten und Abkürzungen. Fußnoten werden für Erklärungen verwendet. Abkürzungen sollten möglichst sparsam eingesetzt werden.

Bewertung der Arbeiten. Alle eingesandten Beiträge werden von zwei Rezensenten bewertet. Die angenommenen Beiträge werden als wissenschaftlich oder fachlich klassifiziert. Wissenschaftliche Beiträge: 1) wissenschaftlicher Aufsatz,

2) Übersichtsaufsatz, 3) Kurzmitteilung oder Ankündigung, 4) wissenschaftliche Kritik bzw. Polemik. Fachliche Beiträge: 1) Fachartikel, 2) informativer Beitrag, 3) Buchbesprechung, 4) Bibliografie.

Bitte schicken Sie die Beiträge bis zum 1. September des laufenden Jahres an folgende E-Mail-Adresse: casopis@klettobrazovanje.org. Zusammen mit ihrem Beitrag sollten die Autorinnen und Autoren als E-Mail-Anhang auch unser Autorenformular und die Erklärung über die eigenständige Erstellung des Beitrags einfügen, die man auf der folgenden Internetadresse herunterladen kann: www.klettobrazovanje.org.

Адреса издавача и уредништва часописа „Учење и настава”
KLETT друштво за развој образовања
Маршала Бирјузова 3–5/IV, 11000 Београд
телефон: +381 11 3348 384
Имејл: casopis@klettobrazovanje.org
www.klettobrazovanje.org

Годишња претплата износи 900,00 динара.
Поруџбеницу преузети са сајта, попуњену послати на имејл издавача.
Уплату извршити на основу предрачуна издавача.
KLETT друштво за развој образовања, Београд
RaiffeisenBank (динарски рачун) 265-1040310002231-58
матични број 28069901 | ПИБ 107388293

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37(497.11)

УЧЕЊЕ и настава / главни и одговорни уредник
Миленко Кундачина. - Год. 1, бр. 1 (2015)-
. - Београд : KLETT друштво за развој образовања, 2015- (Београд: АТЦ штампарија). - 24 cm

Годишње.
ISSN 2466-2801 = Учење и настава

ISSN 2466-2801