

UDK 004.738.5:37.01

Originalan naučni rad

Primljeno: 15.12.2025.

Prihvaćeno za objavljivanje: 26.01.2026.

DOI: <https://doi.org/10.46630/gped.2.2025.3>

## KONSTRUKTIVISTIČKI PRISTUP NASTAVI: KA REDEFINISANJU ULOGA UČENIKA I NASTAVNIKA I PROCESA EVALUACIJE<sup>1</sup>

**Jelena Petrović<sup>2</sup>**

Departman za pedagogiju, Filozofski Fakultet, Univerzitet u Nišu

**Marija Jovanović**

Departman za pedagogiju, Filozofski Fakultet, Univerzitet u Nišu

**Apstrakt:** Konstruktivizam predstavlja savremenu obrazovnu paradigmu koja polazi od shvatanja učenja kao aktivnog, kontekstualnog i socijalno uslovljenog procesa u kome učenici konstruišu znanje na osnovu prethodnih iskustava. Iako su njegove teorijske osnove oblikovane kroz dug razvoj pedagoške i psihološke misli, konstruktivizam je tek u poslednjim decenijama stekao značajno mesto u obrazovnim politikama i praksi savremenih obrazovnih sistema. Cilj ovog rada jeste da se teorijski razmotre osnovne postavke konstruktivizma kao obrazovne paradigme i da se analizira njegov uticaj na oblikovanje nastavnog procesa. Poseban akcenat stavljen je na promene u organizaciji nastave, koje podrazumevaju transformaciju uloga nastavnika i učenika u konstruktivistički orijentisanom okruženju za učenje i na konstruktivistički pristup vrednovanju i ocenjivanju. On se odlikuje formativnom, kontinuiranom i procesno usmerenom evaluacijom, uz primenu samoocenjivanja, vršnjačkog i kolaborativnog vrednovanja, kao i savremenih evaluacionih alata. Shodno iznetim postavkama, zaključuje se da konstruktivistička nastava, uprkos određenim teorijskim i praktičnim izazovima, predstavlja značajan okvir za unapređenje kvaliteta obrazovanja i razvoj ključnih kompetencija učenika u savremenom društvu.

**Ključne reči:** konstruktivizam, teorije učenja, savremena nastava, uloge nastavnika i učenika, vrednovanje u obrazovanju

<sup>1</sup> Rad je nastao kao rezultat rada na projektu Afirmacija pedagoške teorije i prakse u savremenom društvu (423/1-3-01), koji se sprovodi na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Nišu. Ovo istraživanje podržalo je Ministarstvo nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije (Ugovor br. 451-03-137/2025-03/200165).

<sup>2</sup> [jelena.petrović@filfak.ni.ac.rs](mailto:jelena.petrović@filfak.ni.ac.rs)

## Uvod

Konstruktivizam u obrazovanju, kakvog ga danas znamo, je svoje punopravno mesto u obrazovnim politikama zauzeo tek u poslednjih nekoliko decenija, iako mu je prethodio dug period razvoja pedagoške misli. Danas se može prepoznati trend sve veće popularnosti i sve češće primene u praksi, čak ga možemo smatrati vodećim teorijskim pravcem u obrazovanju, i nalazimo ga u osnovi mnogih savremenih obrazovnih sistema (Amineh & Asl, 2015). Na tome možemo zahvaliti promenama u savremenom društvu, nauci i tehnologiji koje pojedinca postavljaju u nove društvene uloge u kojima se od njega očekuje veća aktivnost, svesnost, kritičnost, samostalnost, prilagodljivost, saradljivost, itd. Od obrazovnih sistema se očekuje da podrže razvoj takvih pojedinaca, a konstruktivizam kao obrazovna paradigma nudi metode, tehnike i alate za to.

Konstruktivizam privlači sve veću pažnju u savremenom obrazovanju iz mnogo razloga, ali suština svih njih nalazi se u prevazilaženju neefikasnosti tradicionalne nastave. Tradicionalna nastava je uspeh učenika posmatrala kroz postignuća, i nije se bavila veštinama učenja, niti primenom znanja. To je dovodilo do mehaničkog učenja i nerazumevanja suštine, kao i do brzog zaboravljanja i nesposobnosti povezivanja sadržaja učenja sa realnim životnim kontekstom. U savremenom obrazovanju sve se više naglašava uloga individualnih iskustava u učenju i poučavanju, uz uvažavanje konteksta u kojima se ova iskustva stiču. Zato je cilj nove obrazovne paradigme da pasivno učenje i standardizovano ocenjivanje znanja zameni interaktivnim, kolaborativnim učenjem i individualizovanim ocenjivanjem (Milutinović, 2011; Vrkić Dimić, 2011).

Za konstruktivističku nastavu svakako se mogu vezati i određene teškoće, kao što je relativizam, odnosno previše izraženo situacijsko učenje na uštrb sistematskog. Ipak, dobro vođen proces učenja od strane nastavnika će ovo sprečiti, što pak zahteva temeljni razvitak stručnih kompetencija potrebnih za konstruktivističku nastavu. Cilj je postići takvo učenje koje je istovremeno doživljeno kao lično iskustvo, kontekstualizovano u konkretne situacije, a s druge strane i sistemski i logički povezano sa kumulativnim ljudskim znanjem. Jedan on najvećih izazova konstruktivističke nastave je u tome što treba pronaći balans između nivoa pažnje koja se poklanja individualnom angažovanju učenika s ciljem konstruisanja znanja, s jedne strane, i vođenju cele grupe ka konstruisanju znanja koje je ispravno sa stanovišta konkretne nauke, s druge strane.

Konstruktivizam je danas prisutan na svim nivoima obrazovanja, ipak razvijanje obrazovnog sistema u potpunosti zasnovanog na konstruktivizmu zahteva još mnogo napora i promena i zahteva odustajanje od mnogih ustaljenih načina rada na koje smo navikli. U ovom radu objasnićemo osnovne postavke konstruktivizma i pokazati zašto je opravdano zasnovati nastavu na postulatima ove teorijske orijentacije. Najznačajnija pitanja na koja ćemo odgovoriti su: Na koji način se menjaju uloge osnovnih aktera obrazovnog procesa (učenika i nastavnika) i kako se menja odnos prema ocenjivanju.

## Konstruktivizam kao obrazovna paradigma

Konstruktivističke ideje nisu nove, one su se pojavljivale u naučnim disciplinama i pre pojave konstruktivističkog pravca u društvenim naukama. Mnoge ideje koje danas čine okosnicu konstruktivizma uobličene su najpre u filozofiji, pa su se kasnije razrađivale u psihologiji i pedagogiji. Neke od ovih ideja mogu se prepoznati kod pedagoga i teoretičara počevši od kraja 18., pa sve do 20. veka, ali su ih u pedagogiju zvanično uveli pragmatizam i progresivizam tokom dvadesetih godina 20. veka, da bi šezdesetih godina one ponovo oživele podstaknute kognitivističkom psihologijom. Za razvoj konstruktivizma u okviru pedagoške nauke značajna su imena Rusoa, Pestalocija, Frebela, Freirea, i ponajviše Džuija, ali se zahvaljujući svojim orijentacijama usmerenim ka detetu spominju i Marija Montesori, Aleksandar Nil, Ovid Dekroli i drugi istaknuti evropski pedagozi. U oblasti psihologije, prethodnici današnjeg konstruktivizma, i naučnici najznačajniji za njegov razvoj i ulazak u obrazovanje su Žan Pijaže, Lav Vigotski i Džerom Bruner (Čirić i Jovanović, 2018; Milutinović, 2016; Kim, 2001; Potkonjak, 2000).

Svi oni su, više ili manje, zastupali tezu o „konstruisanom“ znanju koja sadrži dve pretpostavke: prvo, onaj ko uči konstruiše to novo znanje na osnovama svog dotadašnjeg znanja, drugim rečima – prethodno znanje je značajno jer utiče na novo znanje; i drugo – učenje tj. sticanje znanja nije pasivno – ono je aktivan proces u kome ili menjamo nove i nepoznate informacije dajući im sopstveno značenje i tumačenje na osnovu našeg dotadašnjeg znanja, ili nove informacije menjaju nas odnosno naše kognitivne strukture i podižu ih na više nivoe. Okruženje za učenje, u oba slučaja, treba da bude povoljno za eksperimentisanje i dijalog, pri čemu se rezultati učenja posmatraju kroz kontekst u kome su nastali (Adams, 2006).

Konstruktivizam je fokusiran na proces učenja. Ova teorija smatra da učenik konstruiše sopstveno razumevanje sveta kroz iskustva koja doživljava u svetu i kroz razmišljanje o tom iskustvu. Kada se susretne sa nečim novim, on to usaglašava sa svojim prethodnim znanjima i iskustvima. Tako će novo znanje ili promeniti stara znanja i uverenja o nečemu, ili će biti odbačeno kao irelevantno. U oba slučaja, učenik aktivno učestvuje u procesu: postavlja pitanja, istražuje i procenjuje. U vaspitnoobrazovnom radu konstruktivistički pristup učenju nudi niz različitih načina poučavanja, kojima je zajednički imenilac ohrabrivanje učenika da koriste aktivne tehnike učenja (eksperimenti, rešavanje problema), da razmišljaju o dobijenim rezultatima i rešenjima i da razgovaraju o samom procesu i rezultatima. Nastavnik mora da bude siguran u prethodno znanje i kuda nastavni rad treba da odvede učenike. On stalno podstiče učenike da procenjuju koliko im određene aktivnosti pomažu u učenju i razumevanju problema. Tako preispitujući sebe, učenici u konstruktivističkoj učionici ovladavaju i tehnikama učenja, odnosno „uče kako da uče“. Učenje tako postaje održiv proces.

U konstruktivističkoj orijentisanoj učionici, nastavnik, iako zna odgovor, neće ponuditi rešenje. On će pomagati učenicima da preformulišu svoja pitanja i razmišljaju na koristan način, navodiće učenike da razmisle o tome šta sve već znaju

o tome, a kada neko izađe sa relevantnom idejom, sugerisaće grupi da bi to mogao da bude dobar pravac za istraživanje. Oni zajedno izvode eksperimente i donose zaključke. Na kraju, razgovaraju o tome šta su naučili, kako su došli do zaključaka, šta im je koristilo u radu, a šta nije.

Kao što se iz navedenog primera vidi, suprotno mišljenjima kritičara, konstruktivizam ne odbacuje aktivno učešće nastavnika, niti potcenjuje vrednost ekspertskog znanja. On samo modifikuje tu ulogu, tako da nastavnici pomažu izgrađivanju znanja umesto reprodukciji. Oni obezbeđuju alate kao što su rešavanje problema i učenje zasnovano na istraživanju koji pomažu učenicima da formulišu i testiraju ideje, izvlače zaključke i dele svoja zapažanja u kolaborativnom okruženju za učenje. Konstruktivizam transformiše učenika iz pasivnog primaoca znanja u aktivnog učesnika procesa učenja. On od učenika očekuje da probude radoznalost i istraživački duh, ne da izmisle točak, već da razumeju kako i zašto se okreće i čemu služi. U konstruktivističkoj nastavi učenici su angažovani na primeni znanja i stvarnim iskustvima, oni se uče da postavljaju hipoteze, testiraju teorije i izvlače zaključke iz dobijenih rezultata.

Konstruktivizam u obrazovanju se danas može pojaviti u dva svoja vida. To su individualni (kognitivni) i socijalni konstruktivizam (Milutinović, 2016). Ono što jeste zajedničko za njih je bazično uverenje da se znanje ne usvaja pasivno, kao što su to isticala tradicionalne paradigme obrazovanja, već da u izgradnji znanja uvek aktivno učestvuje subjekat koji saznaje. Glavna razlika između ove dve varijante obrazovnog konstruktivizma jeste u ulozi koju svaka od njih dodeljuje detetu i njegovom društvenom kontekstu.

Socijalni konstruktivizam, nasuprot individualnom, akcenat stavlja na međuljudske, odnosno interpersonalne odnose u procesu učenja i saznavanja. On se usredsređuje na interpsihičke procese, to jest na interakciju između pojedinca i njegovog okruženja u cilju učenja i razvoja (Adams, 2006; Kapur, 2018; Milutinović, 2011). Socijalni konstruktivizam sve više potiskuje individualizovani pristup i danas je mnogo zastupljenija forma konstruktivizma u obrazovanju. On ističe značaj i efikasnost zajedničke izgradnje – kokonstrukcije znanja u procesima društvene interakcije.

Na kraju, važno je naglasiti da konstruktivisti smatraju da učenici konstruišu znanja na isti način i u tradicionalnoj nastavi, razlika u konstruktivističkoj nastavi je u tome što ona stvara optimalne uslove za to i pruža adekvatnu podršku učeniku.

## **Uloge i položaj nastavnika i učenika u konstruktivističkoj nastavi**

Važan koncept za konstruktivističku nastavnu praksu jeste koncept „građevinskih skela“ (scaffolding). On se odnosi na to da nastavnik, kao i drugi učenici - vršnjaci, imaju ulogu skele koja učenicima služi kao oslonac, potpora u procesu izgradnje znanja i smisla, sve dok konkretni učenik ne uspe samostalno da kontroliše sopstveni proces učenja (Milutinović, 2016; Milutinović, 2011). U ovom smislu, nastavnik treba: da obezbedi okruženje koje podstiče grupnu interakciju; da

obeshrabruje takmičarsko nadmetanje a ohrabruje saradnju i razmenu iskustava, da uvažava mišljenja i doprinose učenika, ne procenjujući ih kao tačne ili netačne; da obezbedi potrebne resurse i materijale; da stvori klimu u kojoj će se učenici osećati slobodno i sigurno da pitaju i participiraju; da budu podrška učenicima, u vreme kada i na nivou koji je potreban (Idaresit Akpan et al., 2020: 54).

Uloga nastavnika sastoji se u vođenju, usmeravanju, informisanju i podsticanju učenika na razmišljanje i diskusiju, na angažovanje. U početku, njegova uloga jeste dominantna, ali kako proces učenja teče i učenici se investiraju u rad na problemu, tako počinje da preovladava shvatanje da učenik sam ima najveću odgovornost za sopstveni proces učenja (Milutinović, 2011; Vrkić Dimić, 2011). Učenici, dakle, imaju zadatak da budu aktivni učesnici u ko-konstrukciji znanja u saradnji sa svojim vršnjacima i nastavnikom, i da upravljaju vlastitim učenjem. Nastavnici imaju značajniju ulogu na početku - da kreiraju nastavne situacije za kooperativno učenje, a kasnije se njihova odgovornost transformiše i oni su tu da prate, strukturišu, podstiču i „rasplamsavaju“ učenje koje se već uveliko samostalno odvija među đacima (Bay et al., 2012). Nastavnik učenicima treba da deluje kao vodič ka pronalasku vlastitih ciljeva učenja, on nije u središtu razreda već uči zajedno s učenicima, ostavljajući im dovoljno prostora za samoostvarenje.

Priroda konstruktivističkog učenja zahteva od nastavnika da prihvati da svaki pojedinačni učenik konstruiše znanje na različit način, i da ove razlike potiču od razlika u načinima na koje pojedinci prikupljaju, selektuju, interpretiraju i organizuju informacije sa kojima se susreću u svom životnom iskustvu (Adams, 2006). Nastavnici uvode različite ideje o stvarnosti u nastavu, a učenicima pružaju potporu i vođenje u usvajanju i smeštanju novih znanja u vlastiti svet značenja. Oni također aktivno prilagođavaju poučavanje učenicima, pri čemu i sami uče (Murphy, 1997). Takav odnos zapravo predstavlja proces čiji se elementi nadograđuju, učenici uče kako uspešnije učiti, dok nastavnici, na temelju specifičnih situacija, uče kako uspešnije poučavati.

Metode i oblici poučavanja bazirani na socijalnom konstruktivizmu naglašavaju potrebu za kolaborativnim učenjem, tj. za saradnjom među učenicima, kao i za uključivanjem praktičara iz lokalne sredine (Bay et al., 2012). Socijalno-konstruktivistički pristupi u nastavi uključuju uzajamno poučavanje, vršnjačku kolaboraciju, poučavanje zasnovano na problemima, „usidreno poučavanje“, i mnoge druge metode koje podrazumevaju učenje sa drugima. Iz ugla socijalnog konstruktivizma, učenje je efikasno kada se učenici podele na grupe, grupama se zada problem koji treba obraditi, pri čemu članovi grupe pristupaju rešavanju problema iz sopstvenih perspektiva koje su međusobno različite, s obzirom na to da svako dolazi iz različite sredine i uslova. Na taj način članovi pomažu jedni drugima da se problem reši efikasnije i potpunije nego da je svako radio sam, individualno (Kim, 2001).

Još neki od efikasnih postupaka nastavnika u konstruktivističkoj učionici bili bi: obezbeđivanje dovoljno vremena da učenici stupe u interakciju i razmene ideje; istraživanje načina razmišljanja učenika kako bi se on upoznao i time poslužio kao osnova pri organizovanju daljih časova; podsticanje i ohrabrivanje učenika da se

uključuju u dijalog i razmenu ideja, i da daju svoj doprinos u zajedničkoj konstrukciji znanja; postavljanje pitanja otvorenog tipa i insistiranje na obrazloženjima od učenika; promovisanje i podržavanje inventivnosti i divergentnosti u razmišljanjima učenika, kao i ohrabrivanje učenika da rade u timovima što je češće moguće, itd. (Kapur, 2018; Milutinović, 2011: 187). Pored ovih, kao alternative tradicionalnim metodama predlažu se i druge metode kooperativnog učenja: metoda recipročnog poučavanja, metoda kognitivnog šegrtovanja (apprenticeship), metoda legitimnog perifernog učestvovanja, zajednice učenja itd. Ono što je zajedničko za sve ove inovativne metode jeste da se zasnivaju na ideji razvijanja situacione kognicije, koja podrazumeva odvijanje autentičnog učenja i razmišljanja u značajnom okruženju – u kontekstu „zajednica praksi“ (Milutinović, 2016; Milutinović, 2011).

Dakle, konstruktivizam ne implikuje umanjenje značaja nastavnikove uloge u procesu učenja. Štaviše, nastavnik ovde ima zahtevniju ulogu nego u tradicionalnoj nastavi, i to u pogledu organizacionih sposobnosti, liderskih sposobnosti, kreativnosti, veština vođenja aktivne diskusije i dijaloga itd. Umesto pukog predavanja, nastavnik sada posreduje i strukturise vršnjačku interakciju među učenicima, zatim pojašnjava nedoumice učenika pri radu, usmerava rad učenika i vodi jednu veliku grupnu interakciju put „aha-doživljaja“ do novih otkrića. On je organizator, moderator i saradnik, on mora da poznaje sadržaje, nastavna sredstva, materijale i metode, kao i da razume mogućnosti svojih učenika. On mora da osigura da su istraživani problemi važni za učenike i nisu povezani samo sa potrebama i interesima nastavnika i obrazovnog sistema.

Od nastavnika se očekuje da: uvode različite ideje o stvarnosti u nastavu, učenike podstiču, podupiru i vode u usvajanju i smeštanju novih znanja u vlastiti svet značenja; aktivno modeluju i prilagođavaju poučavanje učenicima, a pri tome i sami uče; podstiču i prihvataju učeničku samostalnost i inicijativu; koriste široku paletu nastavnih materijala i motivišu učenike da ih koriste; razumeju učeničko razumevanje koncepata pre nego što objasne vlastito razumevanje tih pojmova; podstiču učenike da se uključe u dijalog s nastavnikom i međusobno; podstiču učenike na postavljanje otvorenih pitanja koja ne zahtevaju jednoznačan odgovor; postavljaju pitanja učenicima i podstiču ih da postavljaju pitanja jedni drugima; traže promišljanja učeničkih inicijalnih odgovora; podstiču razgovor, raspravu i dijalog unutar razreda; omogućuju učenicima razumevanje kroz primenu zadataka; proširuju učenje izvan nastavnog časa, učionice i same škole.

Konstruktivizam i učeniku postavlja nove zahteve i menja njegovu tradicionalnu ulogu. Učenik treba da bude sposoban da organizuju sopstveno učenje, vrši evaluaciju svog rada i da traži savet, informaciju i podršku kada mu je to potrebno. Takođe on treba da bude sposoban za nadgradnju, sticanje, obradu i asimilaciju novih znanja i veština. To zahteva efikasno upravljanje sopstvenim obrascima učenja, a naročito sposobnost za istrajavanje u učenju, za komunikaciju tokom dužih perioda i za kritičku refleksiju svrha i ciljeva učenja (Mirkov, 2011). Konstruktivistička teorija zahteva da promenimo potrebu za opisivanjem stvarnosti i umesto toga se okrenemo učenicima kako bi svako od njih stvarao svoj model objašnjenja stvarnosti.

## Ocenjivanje u konstruktivistički orijentisanoj nastavi

Kada govorimo o vrednovanju postignuća, konstruktivizam je doprineo da se na uspeh i neuspeh u školi gleda drugačije nego u tradicionalnoj nastavi. Pre nego da negativno oceni učenika, nastavnik će razmisliti o tome zašto je učenik pogrešno odgovorio i šta je prepreka da razume sadržaj na pravi način. Kada govorimo o evaluaciji učenikovog znanja i napretka u nastavnom procesu, konstruktivizam nalaže da vrednovanje bude dinamičke prirode – da se učenje evaluira autentičnim praćenjem učenikovog napredovanja u socijalnim, saradničkim aktivnostima. Napredak učenika biće pozitivno procenjen što se on više angažuje u praksi socijalne grupe u okviru koje radi. Ovo podrazumeva određene kvalitativne tehnike kao što su vođenje beležaka, prikupljanje portfolia učenika, korišćenje nestandardizovanih testova i slično (Milutinović, 2011).

Konstruktivistički pristup vrednovanju i ocenjivanju je, dakle, formativan, a ne sumativan. Njegova namera je da unapredi kvalitet učenja, a ne da proceni nivo i kvalitet naučenih informacija. Zbog toga vrednovanje treba da odgovori na određene potrebe nastavnika, učenika i naučnog sadržaja. Ono je kontekstualno određeno – ono što je efikasno u jednom razredu, nije u nekom drugom. Ono je takođe kontinuiran proces. Nastavnici dobijaju povratne informacije od učenika, a onda zatvaraju krug dajući učenicima informacije o njihovom postignuću i mogućnostima za unapređenje procesa učenja. Ono se ne treba koristiti kao sredstvo da pojedine učenike učinimo zadovoljnim samim sobom, a druge obeshrabrimo da prestanu da se obave određenim problemima. Možemo izdvojiti tri procesa vrednovanja koji se kontinuirano odvijaju u konstruktivističkoj sredini u školi. To su samoocenjivanje, vršnjačko ocenjivanje i kolaborativno ocenjivanje.

Pod samoocenjivanjem ili samovrednovanjem ponekad podrazumevamo proces u kome učenici jednostavno proveravaju svoje odgovore po unapred određenom ključu i ocenjuju svoj uspeh na testu, ali ono je mnogo više od toga. Mnogo su značajniji drugi aspekti tog procesa, a to su procesi tokom kojih učenici prate i procenjuju sopstveno mišljenje i ponašanje tokom učenja i identifikuju strategije koje bi im pomogle da unaprede učenje. Samovrednovanje ima efekta onda kada učenici procenjuju svoj rad i primećuju neslaganja između postignutog i željenog rezultata. Ovaj aspekt samovrednovanja može se ostvariti u obrazovanju usmerenom na ishode, koje jasno definiše ciljeve i ishode učenja i upućuje na strategije učenja i poučavanja koje mogu doprineti poboljšanju rezultata. U suštini, to znači da učenici treba da prvo identifikuju svoje strategije učenja i ishode koje su postigli, zatim da ih procene na osnovu jasno definisanih standarda i kriterijuma, zatim da odluče koje korake će preduzeti zarad njihovog unapređenja i na kraju da nastave da prate proces sa novim strategijama. Tako se uspostavlja ciklični i samoodrživ sistem koji vodi stalnom napretku.

Samoocenjivanje je izuzetno važno jer je ono integralni deo procesa učenja. Ono se oslanja na prirodnu tendenciju čoveka da prati koliko je napredovao u određenoj aktivnosti. Osim toga, učenje je moguće samo ukoliko je učenik shvatio

šta treba još da nauči. Na kraju ono je važno za motivaciju jer daje učeniku osećaj kontrole i važno je za razumevanje sopstvenog procesa učenja, osveščavanja svojih jačih i slabih strana i mogućnosti za njihovo unapređenje.

Vršnjačko ocenjivanje ima više varijanti, ali u suštini ono znači dobijanje povratnih informacija o svom radu od strane vršnjaka. Ono ponekad uključuje i davanje ocene, ali to svakako treba izbegavati jer nosi sa sobom potencijalne problema. Ovo je proces kome smo od malena konstantno izloženi jer su za naš rad prirodno zainteresovani oni koji se bave istim poslom. Oni i najbolje razumeju probleme sa kojima se srećemo i mogućnosti koje imamo. Neki autori (Falchikov, 2007), smatraju da se ovaj proces ne prepoznaje jer je u tradicionalnoj učionici potisnut zbog centralne uloge nastavnika kome je jedna od osnovnih funkcija da ocenjuje. Ipak, on donosi višestruke benefite: podstiče kolaborativno učenje i okuplja učenike oko određenog problema tražeći od njih da procene šta je to što je za njih dobro obavljen posao. Podiže koncentraciju u razredu i upućuje na diskusiju. Na kraju, učenici koji ocenjuju rad drugih vežbaju prosuđivanje, donošenje zaključaka i prave mnoge intelektualne i socijalne izbore.

Kolaborativno ocenjivanje/vrednovanje je proces usko povezan sa procesom rešavanja problema. Jedna od njegovih najvećih prednosti je ta što se pozivaju da učestvuju svi ljudi koji rade na rešavanju problema, tako da se težište prebacuje na problem, a ne na ljude. To oslobađa pojedinačne osobe odgovornosti i sprečava da se prebacuje krivica sa jedne osobe na drugu, što je veoma štetna praksa, a ipak se može ukazati na određene nedostatke, pogrešne procene ili postupke i potražiti bolje rešenje. Drugi značajan pozitivan aspekt ovog vida vrednovanja je taj što do novih rešenja dolaze oni koji su već uključeni u proces i zainteresovani za povoljan ishod. To je za razliku od situacije gde eksperti koji posmatraju sa strane daju predloge mnogo prirodniji i prihvatljiviji put. U kolaborativnom vrednovanju teži se korisnim i praktičnim ciljevima, a ne procenama, dijagnozama i klasifikacijama učesnika.

## **Najčešći alati za ocenjivanje u konstruktivističkoj nastavi**

Konstruktivistički pristup, budući da uzima u obzir prethodna znanja učenika, poklanja pažnju njihovim sposobnostima rešavanja problema i teži razvijanju potencijala za saradničko učenje, ne može se osloniti na standardne metode evaluacije studentskog postignuća. Klasični testovi ne bi pokazali ono šta je namera da se razvije, pa samim tim i proceni. Za evaluaciju ishoda konstruktivističke nastave, kao što su rešavanje problema otvorenog tipa, analiziranje, kritičko procenjivanje, primena znanja u problemskim situacijama, usmeno i pismeno izražavanje, potrebno je upotrebiti mnogo širi opseg tehnika i instrumenata evaluacije. Takođe, konstruktivistička paradigma zahteva da se vrednuje i individualni uspeh učenika i njegov doprinos grupnom uspehu (Sheppard, 2000). Iz tog razloga je ocenjivanje i vrednovanje veoma složen i zahtevan zadatak. Kao česte tehnike u evaluaciji u konstruktivističkoj nastavi, koriste se portfolio i rubrike.

*Portfolio* predstavlja zbirku studentskih radova prikupljenih tokom jednog ili više semestara koji prate razvoj znanja i razumevanje određenih problema u

okviru jedne discipline, ali prate i razvoj veština pisanja i izražavanja, ovladavanja terminologijom, razvijanja strukturisanog i sistematičnog izlaganja, korišćenja literature, istraživačkih pristupa i slično. Portfolio je jedan od najadekvatnijih načina praćenja postignuća u konstruktivističkoj nastavi iz više razloga: on pomaže samim studentima da sagledaju sopstveni napredak i steknu uvid u to šta jesu, a šta nisu uspjeli da postignu. Nastavniku on omogućava uvid u brzinu napredovanja i opšti uspeh učenika, i tokom trajanja nastave upućuje na slabosti u radu, loše navike i sl. koje se mogu ispravljati. Tako se putem portfolija vrednuju i ishodi učenja i proces učenja. Portfolio takođe omogućava individualizovan pristup sadržajima i mogućnost za kritički i kreativan izraz učenika. Značajno je i to da ovaj način evaluacije nije agresivan i ne izaziva stres kod učenika, pa su neutralisani uticaji treme. Ipak, pošto predstavlja slobodnu formu, za portfolio je neophodno odrediti kriterijume po kojima će se ocenjivati i elemente koje mora sadržati. Ti kriterijumi moraju biti jasno definisani i izloženi učenicima. Na kraju, portfolio može biti polazna tačka za diskusije što će dodatno doprineti njegovoj formativnoj ulozi.

Rubrike odnosno tabele za ocenjivanje predstavljaju setove kriterijuma za evaluaciju učenja koji se najčešće daju u tabelarnoj formi. One olakšavaju i ubrzavaju ovaj process, a istovremeno su pregledne i omogućavaju dobijanje brze povratne informacije. U praznu tabelu se unose opisi zadataka i kriterijumi i očekivanja. One predstavljaju deskriptivnu formu ocenjivanja i u skladu su sa pristupom usmerenom na ishode. Najčešći elementi ovih tabela za evaluaciju su: kriterijum evaluacije, definicija kvaliteta i strategija bodovanja.

Navedene tehnike evaluacije je često potrebno kombinovati sa mnogo tradicionalnijim tehnikama kao što su testovi. Generalno, čak i konstruktivistički orijentisani nastavnici imaju potrebu za objektivnijim načinima procene, ali koriste i navedene načine jer tako stvaraju balans u svojim procesima evaluacije.

## **Zaključak**

Razmatranje konstruktivizma kao obrazovne paradigme potvrđuje njegovu teorijsku utemeljenost i praktičnu relevantnost u savremenom obrazovanju. Konstruktivističko shvatanje učenja, koje polazi od aktivne uloge učenika u procesu konstruisanja znanja, predstavlja odgovor na ograničenja tradicionalnih modela nastave zasnovanih na transmisiji informacija i reprodukciji sadržaja. U kontekstu savremenih društvenih promena, u kojima se od pojedinca očekuju fleksibilnost, sposobnost rešavanja problema, saradnja i kontinuirano učenje, konstruktivizam nudi obrazovni okvir koji omogućava razvoj upravo takvih kompetencija.

U radu je ukazano da konstruktivistička nastava podrazumeva suštinske promene u ciljevima i metodama poučavanja. Nastavni sadržaji se sve manje posmatraju kao statičan skup informacija koje treba usvojiti, a sve više kao sredstvo za razvoj razumevanja, kritičkog mišljenja i primene znanja u autentičnim situacijama. Učenje se pomera sa nivoa memorisanja ka nivou razumevanja, transfera i refleksije.

Značajna vrednost konstruktivističkog pristupa ogleda se u redefinisaniu uloga nastavnika i učenika. Nastavnik više nije isključivi izvor znanja, već stručni posrednik koji planira nastavne situacije, pruža podršku učenicima kroz koncept „građevinskih skela“ i usmerava proces učenja ka naučno utemeljenim i smislenim zaključcima. Istovremeno, učenik preuzima odgovornost za sopstveno učenje, razvija metakognitivne veštine i postaje aktivni učesnik u ko-konstrukciji znanja. Ovakav odnos zahteva visok nivo profesionalnih kompetencija nastavnika, ali i sistemsku podršku kroz inicijalno obrazovanje i kontinuirani profesionalni razvoj.

Ključne implikacije konstruktivističke paradigme odnose se i na oblast vrednovanja i ocenjivanja. Konstruktivistički orijentisano vrednovanje pomera fokus sa konačnih rezultata na proces učenja, napredovanje učenika i kvalitet njegovog angažovanja u nastavnim aktivnostima. Formativni oblici vrednovanja, uključujući samoocenjivanje, vršnjačko i kolaborativno vrednovanje, omogućavaju učenicima da razvijaju refleksiju o sopstvenom učenju, dok nastavnicima pružaju relevantne povratne informacije za prilagođavanje nastave. Ipak, primena ovakvog sistema vrednovanja zahteva jasno definisane kriterijume i balans između kvalitativnih i kvantitativnih pristupa proceni postignuća.

Uprkos brojnim prednostima, konstruktivizam nije lišen izazova. Rizici prenaplašenog relativizma, fragmentacije znanja ili nedovoljne strukture u učenju ukazuju na potrebu za promišljenim i vođenim pristupom nastavi. Stoga se konstruktivizam ne može posmatrati kao univerzalno rešenje, već kao fleksibilan okvir koji zahteva didaktičku promišljenost, jasno definisane obrazovne ciljeve i usklađivanje sa specifičnostima nastavnog predmeta i obrazovnog konteksta.

Zaključno, konstruktivizam predstavlja značajan teorijski i praktični doprinos savremenoj pedagogiji, ali njegova uspešna primena zavisi od spremnosti obrazovnih sistema da napuste rigidne, tradicionalne modele nastave i vrednovanja. Dalji razvoj konstruktivistički orijentisanog obrazovanja zahteva sistemsku podršku nastavnicima, kontinuirano istraživanje efekata različitih konstruktivističkih pristupa u praksi, kao i razvoj modela koji će obezbediti ravnotežu između individualnog konstruisanja znanja i naučno utemeljenih obrazovnih standarda. Takav pristup može doprineti stvaranju održivog, smislenog i kvalitetnog obrazovanja prilagođenog potrebama savremenog društva.

## Literatura

- Adams, P. (2006). Exploring social constructivism: theories and practicalities. *Education* 3-13, 34(3), 243-257.
- Amineh, R. J. & Asl, H. D. (2015). Review of Constructivism and Social Constructivism. *Journal of Social Sciences, Literature and Languages*, 1(1), 9-16.
- Bay, E., Bageci, B. & Cetin, B. (2012). The Effects of Social Constructivist Approach on the Learners' Problem Solving and Metacognitive Levels. *Journal of Social Sciences*, 8(3), 343-349.

- Ćirić, M. i Jovanović, D. (2018). Konstruktivizam u pedagogiji: karakteristike, dometi i ograničenja. *Godišnjak za pedagogiju*, III(2), 57-71.
- Idaresit Akpan, V., Igwe, U. A., Mpamah, I. & Okoro, C. O. (2020). Social constructivism: implications on teaching and learning. *British Journal of Education*, 8(8), 49-56.
- Kapur, R. (2018). *The Significance of Social Constructivism in Education*. Retrived(14.4.2021) from [https://www.researchgate.net/publication/323825342\\_The\\_Significance\\_of\\_Social\\_Constructivism\\_in\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/323825342_The_Significance_of_Social_Constructivism_in_Education)
- Kim, B. (2001). *Social constructivism (summary)*. Retrived(28.2.2021.) from <http://relectionandpractice.pbworks.com/f/Social+Constructivism.pdf>
- Milutinović, J. (2011). Socijalni konstruktivizam u oblasti obrazovanja i učenja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 43(2), 177-194.
- Milutinović, J. (2016). *Socijalni i kritički konstruktivizam u obrazovanju*. Filozofski fakultet: Novi Sad. Dostupno na: <http://digitalna.ff.uns.ac.rs/sadrzaj/2016/978-86-6065-355-2>
- Mirkov, S. (2011). *Konstruktivistička paradigma i obrazovanje za društveno znanje*. TIO6.
- Potkonjak, N. (2007). *XX vek: Ni vek deteta, ni vek pedagogije*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Stojnov, D. (2005). *Od psihologije ličnosti ka psihologiji osoba: konstruktivizam kao nova platforma u obrazovanju i vaspitanju*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Vilotijević, M. i N. Vilotijević (2016). *Modeli razvijajuće nastave*. Univerzitet u Beogradu. Učiteljski fakultet. Beograd.
- Vrkić Dimić, J. (2011). Učenje kroz prizmu socijalnog konstruktivizma. *Acta Iadertina*, 8, 77-90.

## CONSTRUCTIVIST APPROACH TO TEACHING: TOWARDS A REDEFINITION OF STUDENTS' AND TEACHERS' ROLES AND EVALUATION PROCESSES

Jelena Petrović

Marija Jovanović

Department of Pedagogy, Faculty of Philosophy, Niš, Serbia

**Abstract.** Constructivism is a contemporary educational paradigm that views learning as an active, contextual, and socially conditioned process in which students construct knowledge from prior experiences. Although its theoretical foundations have been shaped through a long development of pedagogical and psychological thought, constructivism has only recently gained significant prominence in educational policies and practices within modern educational systems. The aim of this paper is to theoretically examine the fundamental principles of constructivism as an educational paradigm and to analyze its impact on shaping the teaching process. Special emphasis is placed on changes in the organization of teaching that involve transforming the roles of teachers and students in a constructivist-oriented learning environment, as well as a

constructivist approach to assessment and evaluation. This approach is characterized by formative, continuous, and process-oriented evaluation, incorporating self-assessment, peer evaluation, collaborative assessment, and modern evaluative tools. In line with the stated principles, it is concluded that constructivist teaching, despite certain theoretical and practical challenges, represents a significant framework for improving the quality of education and developing key competencies among students in contemporary society.

**Keywords:** constructivism, learning theories, modern teaching, roles of teachers and students, assessment in education