

ГОДИШЊАК ЗА ПЕДАГОГИЈУ



<https://doi.org/10.46630/gped.2.2025>

ПЕРИОДИКА

Серија
Годишњаци

Департман за педагогију
Филозофског факултета у Нишу

Годишњак за педагогију

Др Јелена Петровић
главни и одговорни уредник

Др Марина Ћирић
Секретар редакције

Адреса
Филозофски факултет у Нишу
18000 Ниш
Ћирила и Методија 2
pedagogija.godisnjak@filfak.ni.ac.rs

Copyright © Филозофски факултет у Нишу

Универзитет у Нишу
Филозофски факултет

ГОДИШЊАК ЗА ПЕДАГОГИЈУ

Год. X, број 2, 2025



Ниш 2026.

РЕДАКЦИЈА:

Др Марјан Блажич

Педагошки факултет, Универзитет у Љубљани,
Словенија

Др Данимир Мандић

Учитељски факултет, Универзитет у Београду,
Србија

Др Оливера Кнежевић Флорић

Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду,
Србија

Др Марина Матејевић

Филозофски факултет, Универзитет у Нишу, Србија

Др Вера Стојановска

Филозофски факултет, Универзитет „Св. Кирил и
Методиј“ у Скопљу, Македонија

Др Јелена Максимовић

Филозофски факултет, Универзитет у Нишу, Србија

**Др Мариана Крашован
(Mariana Craşovan)**

Факултет за социологију и психологију,
Универзитет у Темишвару, Румунија

Др Зорица Станисављевић Петровић

Филозофски факултет, Универзитет у Нишу, Србија

Др Розалина Попова Коскарова

Педагошки факултет, Универзитет „Св. Кирил и
Методиј“ у Скопљу, Македонија

Др Бисера Јевтић

Филозофски факултет, Универзитет у Нишу, Србија

**Др Виара Гурова
(Vyara Gyurova)**

Педагошки факултет, Универзитет „Св. Климент
Охридски“ у Софији, Бугарска

Др Снежана Маринковић

Учитељски факултет, Универзитет у Крагујевцу,
Србија

Др Данијела Василијевић

Учитељски факултет, Универзитет у Крагујевцу,
Србија

Др Марија Јовановић

Филозофски факултет, Универзитет у Нишу, Србија

**Др Албена Чавдарова
(Albena Chavdarova)**

Педагошки факултет, Универзитет „Св. Климент
Охридски“ у Софији, Бугарска

Др Саша Дубљанин

Филозофски факултет, Универзитет у Београду,
Србија

Др Јелена Петровић

Филозофски факултет, Универзитет у Нишу, Србија

Др Милан Станчић

Филозофски факултет, Универзитет у Београду,
Србија

Др Анета Баракоска

Филозофски факултет, Универзитет „Св. Кирил и
Методиј“ у Скопљу, Македонија

Др Жана Бојовић

Учитељски факултет, Универзитет у Крагујевцу,
Србија

Др Драгана Станојевић

Педагошки факултет, Универзитет у Нишу, Србија

Др Марија Марковић

Филозофски факултет, Универзитет у Нишу, Србија

**Др Франк Танги
(Franck Tanguy)**

Универзитет Мишел Монтењ у Бордоу, ЕСПЕ
(École supérieure du professorat et de l'éducation),
Француска

Др Јелена Јевгењевна Рибњикова

Државни институт културе Кемеровски, Руска
Федерација

Др Анита Рончевић

Педагошки факултет, Универзитет у Ријеци,
Хрватска

Др Младен Вилотијевић

Учитељски факултет, Универзитет у Београду,
Србија

Др Раденко Круљ

Филозофски факултет, Универзитет у Приштини -
Косовској Митровици, Србија

Др Драгана Јовановић

Филозофски факултет, Универзитет у Нишу, Србија

Др Марина Ћирић

Филозофски факултет, Универзитет у Нишу, Србија

Др Јелена Османовић Зајић

Филозофски факултет, Универзитет у Нишу, Србија

САДРЖАЈ

<i>Ivana Stamenković</i> POSTMODERNE PERSPEKTIVE U VASPITANJU I OBRAZOVANJU: DEKONSTRUKCIJA, REFLEKSIJA I PARTICIPACIJA	7
<i>Brane Mikanović, Aleksandar Pavlović</i> PEDAGOŠKE VREDNOSTI KORIŠTENJA DRUŠTVENIH MREŽA U VASPTANJU I OBRAZOVANJU	21
<i>Jelena Petrović, Marija Jovanović</i> KONSTRUKTIVISTIČKI PRISTUP NASTAVI: KA REDEFINISANJU ULOGA I PROCESA EVALUACIJE	35
<i>Снежана Перичић, Весна Минић</i> ФУНКЦИЈА И КВАЛИТЕТ ИКОНИЧКИХ СРЕДСТАВА ИЗРАЖАВАЊА У ЧИТАНКАМА ЗА МЛАЂЕ РАЗРЕДЕ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ	47
<i>Tatjana Milosavljević Đukić</i> ŠKOLA KAO VASPITNA SREDINA IZ PERSPEKTIVE NASTAVNIKA I STRUČNIH SARADNIKA	61
<i>Marina Ćirić</i> ANALIZA STRATEGIJE OBEZBEĐENJA I UNAPREĐENJA KVALITETA ANGAŽOVANJA STUDENATA UNIVERZITETA U NIŠU ...	83

UDK 37.013:37.017

Pregledni rad

Primljeno: 11.7.2025.

Prihvaćeno za objavljivanje: 21.12.2025.

DOI: <https://doi.org/10.46630/gped.2.2025.1>

POSTMODERNE PERSPEKTIVE U VASPITANJU I OBRAZOVANJU: DEKONSTRUKCIJA, REFLEKSIJA I PARTICIPACIJA

Ivana Stamenković¹

Odsek vaspitačkih studija, Akademija vaspitačko-medicinskih strukovnih studija, Kruševac

Apstrakt: U radu se razmatraju postmoderne perspektive o sistemu obrazovanja i vaspitanja, koje su zasnovane na međusobno isprepletanim polazištima poststrukturalizma, socio-kulturne teorije, sociologije detinjstva, kritičke pedagogije i pedagogije odnosa. Navedene postavke se zatim sistematizuju kroz diskusiju o njihovom doprinosu rekonceptualizovanju predškolskog vaspitanja i obrazovanja. Polazište čini rasvetljavanje političke dimenzije i vrednosne zasnovanosti, a samim tim i represivnih i osnažujućih potencijala obrazovanja i vaspitanja, te ukazivanje na značaj problematizovanja i dekonstruisanja dominantnih diskursa i preispitivanja vrednosti koje oblikuju programe i praksu. Kroz konceptualnu analizu i kritičko promišljanje teorija, praksi i diskursa o programima i kvalitetu vaspitanja i obrazovanja, ističe se značaj kontekstualno primerenog pristupa praksi, kao kompleksnom sistemu građenja odnosa i zajednice učenja, u kojoj se neguju dijalog i otvorenost za različite perspektive i teži osnaživanju dece. Rad poziva na etičku i profesionalnu odgovornost u kreiranju prostora za zajedničko promišljanje i kritičko preispitivanje, kolaborativno rasuđivanje i autentičnu participaciju svih aktera u građenju kvaliteta i transformisanju prakse u svetlu postmodernih perspektiva.

Ključne reči: postmoderne perspektive, kritička pedagogija, pedagogija odnosa, kvalitet vaspitanja i obrazovanja, refleksivna praksa

Uvod

Pitanja vrednosti, ideologija, moći, kvaliteta, odnosa i položaja dece u sistemu obrazovanja i vaspitanja zauzimaju centralno mesto u savremenim pedagoškim raspravama. Postmoderne perspektive, zasnovane na postavkama poststrukturalizma, socio-kulturnih teorija, sociologije detinjstva, kritičke pedagogije i pedagogije odnosa, doprinose dekonstruisanju dominantnih diskursa o programima i kvalitetu

¹ st.ivana@vaspks.edu.rs

(predškolskog) vaspitanja i obrazovanja. Vaspitno-obrazovna praksa se sagledava kao kompleksan sistem građenja odnosa i zajednice učenja, dok se prilikom kreiranja politike, građenja kvaliteta i razvijanja programa vaspitanja i obrazovanja u prvi plan stavljaju kontekstualno primeren pristup, kvalitet odnosa i načini učešća.

U fokusu rada je sledeće pitanje: šta možemo i na koji način (u)činiti kako bismo razvijali pravedniji i osnažujuć sistem obrazovanja i vaspitanja, u kom se neguje dijalog, uvažava glas svih učesnika, podstiču participacija i kritičko preispitivanje i stvara prostor za dekonstruisanje naizgled neupitnih pretpostavki o dobroj praksi, kolaborativno kreiranje značenja i zajedničko angažovanje u transformisanju prakse?

Represivni i osnažujući potencijali, politička i etička dimenzija i ciljevi obrazovanja i vaspitanja

Kritička teorija društva pruža osnovu za preispitivanje odnosa društva i vaspitno-obrazovnih ustanova, isticanjem snažne veze između vrednosti, ideologija i moći, te pokretanjem pitanja o načinu reprodukcije i širenja društvene moći kroz obrazovanje i o sredstvima njenog opravdavanja, o načinu uticaja vaspitno-obrazovnih ustanova na smanjivanje ili stvaranje neravnopravnosti, kao i o ideološkim interesima u koncipiranju vaspitno-obrazovnih programa (Brašanac, 2008). Zagovornici kritičko-konstruktivističke pedagogije smatraju pedagošku praksu odrazom društvenih odnosa, naglašavajući međusobnu višestruku povezanost politike, društva, kulture i vaspitanja i obrazovanja, uz razmatranje prepreka i ograničenja koje postavljaju i društvena zajednica i sistem obrazovanja (Klafki, 2007). Kritička pedagogija upućuje na potrebu prepoznavanja, kritičkog preispitivanja i transformisanja nedemokratskih praksi i institucionalnih struktura koje održavaju neravnopravnost i represivne društvene odnose (Rautins & Ibrahim, 2011). Freire (Freire, 1998, 2005; 2014), kao predstavnik kritičke pedagogije, doprineo je dubljem razumevanju etičke i političke prirode obrazovanja, baveći se pitanjima diskriminacije, ugnjetavanja, moći, autoriteta, slobode, kulture, različitosti, znanja i pismenosti. Sistem obrazovanja sagledavao je kao politički čin podređen potrebama društva, dok su potrebe, želje, težnje i interesi dece u drugom planu (Freire, 2005). Ukazivao je da se sistem obrazovanja uglavnom bazira na autoritetu, čime se podržava dominacija određenih slojeva i održavaju kultura ćutanja, klima indiferentnosti i uslovi ugnjetavanja (Freire, 2005). Upozoravao je da ugnjetavanje i prilagođavanje svetu onakvom kakav jeste potiče od samog pokušaja odraslih da kontrolišu mišljenje i akcije dece, čime guše njihov kreativni potencijal (Freire, 2005). S druge strane, upravo je u obrazovanju prepoznao osnažujuće i demokratske potencijale i osnovu za društvene promene u pravcu humanizacije (Freire, 2005).

Zagovornici kritičke, kritičko-emancipatorske i kritičko-konstruktivističke pedagogije zahtevaju angažovanje svih interesnih strana u neprestanom preispitivanju polaznih ideala, svrhe i ciljeva, procesa i ishoda obrazovanja, kao i odnosa koji se neguju u obrazovanju. Prvenstveno se zalažu za usmerenost obrazovanja na osnaživanje, emancipaciju i samoaktualizaciju svakog pojedinca, razvijanje kritičkog

mišljenja, buđenje društvene svesti i podsticanje aktivizma. Predstavnici kritičke pedagogije ističu da obrazovanje treba da pomogne deci da postanu svesna sebe, svojih prava i odgovornosti, da prepoznaju autoritarne i manipulativne tendencije u društvu, da razvijaju svoje potencijale, kritičko mišljenje, analitičke veštine, refleksivnost, kreativnost i samopouzdanje, da uče da budu svesni, odgovorni i brižljivi (Freire, 2005; Giroux, 2003; Shor & Freire, 1987). Predstavnici kritičko-emancipatorske pedagogije fokusiraju se na emancipatorsko vaspitanje usmereno na samospoznavanje, samoodređenje, samopotvrđivanje i solidarnost, razvijanje etičnosti, autonomije i samouverenosti (Vilotijević i Vilotijević, 2011). Perspektive kritičko-konstruktivističke pedagogije upućuju na značaj usmeravanja programa i prakse na razvijanje interesovanja i potencijala sve dece, naročito sposobnosti (objektivnog) razmišljanja i samostalnog odlučivanja, te kapaciteta za svesno samoodređenje, solidarnost, zajedničko angažovanje i saradnju, odnosno za promišljeno, svesno i odgovorno iniciranje političkog i kulturnog razvoja društva (Klafki, 2007).

Vrednosti u osnovi vaspitno-obrazovne prakse, položaj, prava, uloge i odgovornosti dece i odraslih

Zagovornici postmodernističkih, poststrukturalističkih i kritičkih teorija bave se pravima deteta, zastupajući mišljenje da deca treba da imaju glas u donošenju odluka koje utiču na njihove živote. Predstavnici kritičke, kritičko-konstruktivističke i kritičko-emancipatorske pedagogije zalažu se za ravnopravne odnose, saradnju u zajednici i slobodu mišljenja, negovanje dijaloga i uvažavanje različitih načina razmišljanja, posebno ističući značaj prepoznavanja potreba i očekivanja dece, te kreiranja uslova za angažovanje, kritičko promišljanje, razmene i ostvarivanje zajedničkih vizija. Kao osnovne vrednosti koje treba negovati u vaspitno-obrazovnoj praksi i pomoći deci da ih prihvate, izdvajaju se: demokratičnost, humanost, ravnopravnost, pravičnost i pravednost, spremnost da se sasluša drugi i otvorenost za drugačije mišljenje, tolerancija, uvažavanje različitosti, poštovanje ljudskih prava i dostojanstva, međusobno razumevanje, poštovanje i poverenje, partnerstvo, kooperacija, sloboda i odgovornost, fleksibilnost i otvorenost za promene, radoznalost, posvećenost, istrajnost i upornost (Freire, 1998, 2005, 2014; Giroux, 2003; Peters, 2008; Vilotijević i Vilotijević, 2011).

Freire (Freire, 2005) je zastupao uverenje da svaki pojedinac ima kapacitet da aktivno, kritički i kreativno učestvuje u društvenim promenama i borbi za pravdu, demokratiju, sopstveno oslobođenje od ugnjetavanja i sopstvena prava, ali je prvenstveno potrebno da postane svestan sebe i sopstvene percepcije društvene realnosti. Zalagao se za promene položaja i uloga odraslih i dece, te za promene u organizaciji obrazovnih ustanova i učenja, odbacujući ideju o obrazovanju kao procesu prenošenja znanja, zasnovanom na hijerarhijskim odnosima superiornosti i autoriteta odraslih i inferiornosti, poslušnosti i pasivnosti dece (Freire, 1998, 2005; Shor & Freire, 1987). Isticao je potrebu da odrasli nauče da „govore slušajući“ i budu otvoreni za drugačija mišljenja (Freire, 1998: 104), da prihvate ulogu saradnika

i partnera u učenju, koji koriste iskustva, znanja i perspektive dece kao polazište za kritički dijalog, podstičući postavljanje pitanja, radoznalost i kritičko razmišljanje (Freire, 2005, 2014). Naglašavao je da deca moraju imati podršku odraslih kako bi promenila svoj položaj i preuzela uloge aktivnih učesnika u procesu učenja i obrazovanja (Freire, 1985). Posebno se zalagao za koncept obrazovanja baziran na postavljanju istraživačkog problema, kako bi se kroz interakciju, kolaboraciju i kritičku refleksiju kreirala značenja zasnovana na iskustvima i odraslih i dece (Freire, 2005). Smatrao je da se tako razvijaju kapaciteti za istraživanje, transformisanje sopstvenog životnog iskustva u znanje, preispitivanje znanja iz različitih perspektiva, analizu i rešavanje problema (Freire, 2005).

Sociologija detinjstva pokreće pitanja položaja i prava deteta kao socijalnog aktera u datom kulturno-društveno-političkom kontekstu, te pitanja odnosa sa decom. Nova paradigma sociologije detinjstva ukazuje da deca treba da budu saslušana i uzeta za ozbiljno, uključena u demokratski dijalog i donošenje odluka (Dahlberg et al., 1999). Dete se priznaje kao član društva, sa pravima i odgovornostima građanina, jer se smatra sposobnim da ih prihvati (Dahlberg et al., 1999). Uvažavanjem učešća dece, kao kompetentnih društvenih aktera, u odlučivanju o pitanjima važnim za njihovo obrazovanje, uvažavaju se njihova prava na obrazovanje i u obrazovanju (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2014). Uloga odraslih se ne negira, naprotiv, naglašava se značaj pružanja odgovarajuće podrške deci kreiranjem „politike dobrobiti“ za decu u ustanovama u kojima se čuje njihov glas i neguju responzivnost i fleksibilnost (Prout & Hallett, 2004: 2).

Teorija dečjih prava i sociologija detinjstva pružaju teorijsku podršku različitim pristupima koji ističu značaj poštovanja dečjeg doprinosa kao validnog (Arthur et al., 2012). Perspektiva ljudskih prava postavlja okvir za teorije, politike, istraživanja i prakse zasnovane na punom uvažavanju dostojanstva dece, njihovih prava, slobode i kapaciteta da doprinose sopstvenom razvoju i razvijanju programa vaspitanja i obrazovanja (Vudhed, 2012). Zastupanje dece i detinjstva zasniva se na univerzalnim pravima deteta, utemeljenim na etičkim i pravnim principima, posebno na Konvenciji Ujedinjenih nacija o pravima deteta (Komitet za prava deteta Ujedinjenih nacija, 1989 prema Vudhed, 2012). Važno je izdvojiti pravo na poštovanje mišljenja i osećanja deteta, kao i pravo na najbolji interes deteta, koji je potrebno razmatrati u svim situacijama. Uz to je potrebno imati u vidu da se, prema socio-kulturnim teorijskim polazištima, najbolji interes deteta određuje u zavisnosti od konteksta (Pavlović Breneselović, 2010a). Predstavnici pedagogije odnosa vide ulogu odraslih u omogućavanju iskustava i pružanju podrške deci u kreiranju značenja, pronalaženju ličnog smisla u onome što rade i razvijanju odnosa, naglašavajući značaj međusobnog poverenja (Fowler et al., 2008; Insley & Lucas, 2008).

Doprinos postmodernih perspektiva predškolskom vaspitanju i obrazovanju

Sociokonstruktivističke, postmodernističke i poststrukturalističke perspektive pokrenule su razmatranje ustanova, politika i praksi predškolskog vaspitanja iz istorijske i političke perspektive, kao i problematizovanje dominantnih diskursa koji utiču na ponašanje, uloge i očekivanja od dece, porodica i praktičara u vaspitno-obrazovnim ustanovama (Arthur et al., 2012; Vudhed, 2012). Ističe se da organizacija predškolskih ustanova, programi i prakse predškolskog vaspitanja i obrazovanja zavise od različitih uverenja o deci i njihovom razvoju, različitih diskursa o prirodi deteta i potrebama dece, specifičnih kombinacija pretpostavki i težnji u okviru određenog društva, različitih okolnosti, mogućnosti i ograničenja, preduzimljivosti i kreativnosti pojedinaca, te obrazaca moći i odnosa između vlade, dece, porodica i profesionalaca (Vudhed, 2012). Postmoderne perspektive problematizuju koncept razvojno primerene prakse predškolskog vaspitanja, ističući problem zanemarivanja različitosti dece i porodica, te ukazuju da niko ne može odrediti odgovarajuću praksu za svako dete i u fokus stavljaju pitanja identiteta, odnosa moći, socijalne pravde i društvenih promena (Arthur et al., 2012). Zbog svega navedenog, pred pedagogiju se postavljaju brojni izazovi, a prvenstveno potreba za refleksivnim i kritičkim promišljanjem, istraživanjem i isprobavanjem novih mogućnosti. Osnovu za razmatranje alternativa treba da čini kritičko preispitivanje uverenja o detetu i detinjstvu, razvoju i učenju, vaspitanju i obrazovanju, kao i o vaspitno-obrazovnim ustanovama, budući da dominantne slike oblikuju politiku, program i praksu predškolskog vaspitanja i obrazovanja, utiču na organizaciju predškolskih ustanova, filozofiju vaspitanja i načine postupanja i rada sa decom.

Problematizovanje kvaliteta predškolskog vaspitanja i obrazovanja - perspektive i izazovi

Svest o uticaju društvenog, kulturnog i političkog konteksta na način razmišljanja i ponašanja dece, način građenja odnosa i adaptaciju, imala je značajne implikacije na način shvatanja, definisanja, razmatranja i praćenja kvaliteta programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja (Vudhed, 2012). Ukazujući da na definisanje ciljeva, modela i standarda vaspitanja utiču društveno-kulturne razlike u razumevanju detinjstva, socio-kulturne perspektive su doprinele preispitivanju kriterijuma za vrednovanje kvaliteta i pogodnosti specifičnih konteksta i praksi za dečji razvoj (Vudhed, 2012). Iz navedenog je proizašla neophodnost problematizovanja dominantnih politika i praksi zasnovanih na standardizovanim kriterijumima kvaliteta, proisteklim iz svedenog i ograničenog sagledavanja kulturnog konteksta, vrednosti i prakse, kao i neophodnost razmatranja različitih okolnosti, uslova i praksi, te prepoznavanja različitih interesa i perspektiva (Vudhed, 2012). Međutim, sa stanovišta obrazovne politike, upozorava se na opasnost da isticanje socio-kulturnog relativiteta može opravdati moralni i politički relativitet, da granice između uvažavanja različitosti i višestrukih perspektiva i borbe protiv neravnopravnosti i diskriminacije mogu

postati nejasne, da preterano uvažavanje kulturnog konteksta i tradicije može doprineti nejednakoj raspodeli resursa i pomoći, te ugroziti borbu protiv štetne prakse vaspitanja, zloupotrebe i zlostavljanja dece (Vudhed, 2012). Stoga se kritičko preispitivanje i dekonstruisanje dominantnih diskursa smatra polazištem u zastupanju interesa dece sa političkom svešću o načinima održavanja društvene kontrole, ugnjetavanja, diskriminacije, neravnopravnosti i nepravde (Vudhed, 2012).

Dovodi se u pitanje i koncepcija po kojoj se definisanje kvaliteta sagledava kao tehničko pitanje, svedeno na specifikaciju kriterijuma za evaluaciju i usklađivanje (pomirenje) različitih diskursa koji oblikuju sliku o detinjstvu i predškolskim ustanovama, uz zanemarivanje vrednosti i težnju ka moralnoj neutralnosti (Dahlberg et al., 1999). Nasuprot tome, pitanje kvaliteta sagledava se kao fundamentalno filozofsko i etičko pitanje, koje podrazumeva rasuđivanje o vrednostima, značenjima koja pridajemo detinjstvu, programu i praksi vaspitanja i obrazovanja, posebno o aspektima vezanim za odnose, uloge i odgovornosti odraslih i dece (Dahlberg et al., 1999). Prilikom razmatranja pitanja kvaliteta posebno je važno uzimati u obzir interakciju, odnosno kvalitet odnosa između vaspitača i dece, između dece, i unutar tima vaspitača (Bennett, 2008). Problemizuje se i propisivanje kriterijuma kvaliteta od strane male grupe stručnjaka, odnosno isključivanje drugih zainteresovanih strana (Dahlberg et al., 1999). Smatra se neophodnim prepoznavanje perspektiva svih učesnika (posebno kreatora politika, vaspitača, roditelja i dece), ali i nejednakosti u raspodeli moći između učesnika (Vudhed, 2012). Definisanje i građenje kvaliteta u predškolskim ustanovama, kao i definisanje ciljeva prakse, treba da bude demokratski proces koji uključuje sve zainteresovane strane, a nadasve decu, roditelje i profesionalce (Bennett, 2008).

Povećana svest o kontekstualnosti, kompleksnosti, pluralnosti i subjektivnosti u razmatranju pitanja kvaliteta, uticala je na sagledavanje kvaliteta kao „subjektivnog, na vrednosti zasnovanog, relativnog i dinamičkog koncepta“ i otvorila „mogućnost višestrukih perspektiva ili razumevanja o tome šta je kvalitet“ (Dahlberg et al., 1999: 5). Naglašava se da razmatranje kvaliteta treba biti kontekstualizovano, prostorno i vremenski, uz prepoznavanje kulturnih i drugih razlika (Dahlberg et al., 1999). Uviđanje kontekstualne prirode kvaliteta prepoznaje se i u rečima Vudheda (Vudhed, 2012: 50) da će, čak i ukoliko različita društva dođu do zajedničkih uverenja o tome šta je »normalno«, »prirodno« i »prikladno« za svu decu, univerzalni konsenzus oko tih uverenja, kao i sporazum oko njihove implementacije, uvek biti kulturološki uslovljen.

Krnjaja i Pavlović Breneselović (2013a; Pavlović Breneselović, 2015) pominju dva diskursa o kvalitetu:

1) Diskurs osiguranja kvaliteta, koji se zasniva na rigidnom i determinističkom poimanju vaspitno-obrazovne prakse, sa fokusom na efikasnosti i efektivnosti, regulisanju, merenju i kontroli kvaliteta, i to kroz praćenje i evaluaciju pojedinačnih dimenzija, pokazatelja ili kriterijuma za ispunjavanje standarda koje postavljaju stručnjaci;

2) Diskurs građenja kvaliteta, koji se zasniva na uviđanju kompleksnosti vaspitno-obrazovne prakse, sa fokusom na kontinuiranom preispitivanju vrednosti u osnovi vaspitanja i obrazovanja, istraživanju i preispitivanju značenja kvaliteta za

različite aktere, participativnom građenju i revidiranju značenja kvaliteta, odnosno razmatranju perspektiva svih aktera, njihovih interesa, očekivanja i zahteva u određivanju, kontinuiranom izgrađivanju i neprestanom razvijanju kvaliteta, i to u odnosu na različite nivoe kriterijuma kvaliteta i niz međusobno zavisnih dimenzija vaspitno-obrazovne prakse (povezanih u nedeljivu celinu) u datom, specifičnom kontekstu, u zavisnosti od kulturnih, društvenih, ekonomskih i političkih faktora i uslova.

Dalberg i saradnici (Dahlberg et al., 1999) izlaze iz okvira diskursa kvaliteta govoreći o diskursu kreiranja značenja, stavljajući time u prvi plan potrebu za demokratskom i javnom odgovornošću za rad predškolskih ustanova i zahtevajući kreiranje uslova za interaktivni i dijaloški proces u kom se dovode u pitanje predrasude, lični interesi, nepriznate pretpostavke i ograničena vizija koju proizvode. Ti uslovi podrazumevaju situaciono kreiranje značenja o pedagoškom radu i projektima predškolskih ustanova kroz kontinuirano kritičko preispitivanje pitanja »dobrog života«, konstrukcija o detinjstvu, koncepcije predškolskih ustanova i filozofije vaspitanja (Dahlberg et al., 1999: 108). Posebno naglašavaju da rasuđivanje o "dobraj praksi" nije moguće svesti na jednostavno vaganje alternativnih ciljeva, vrednosti i kriterijuma, već je neophodno uključivanje svih u ozbiljnu evaluaciju radi rasuđivanja o kvalitativnoj vrednosti različitih ciljeva i ishoda prakse (Dahlberg et al., 1999). Iako ističu rigoroznost diskursa kreiranja značenja, upozoravaju da ne treba očekivati jednostavne odgovore ili konačne zaključke, zato što pedagoški rad „nije neka dekontekstualizovana apstrakcija koja se može lako oceniti i kategorisati“ i zato što jednostavna i dobro osmišljena rešenja mogu takođe biti pogrešna (Dahlberg et al., 1999: 110). Ističu da kreiranje značenja, produbljivanje razumevanja, rasuđivanje i odlučivanje podrazumevaju kontradikcije i dvosmislenost, usled kompleksnosti konkretnih iskustava, zbog čega svako mora preuzeti odgovornost u zajedničkom rasuđivanju i odlučivanju (Dahlberg et al., 1999). Upozoravaju i na većitu neizvesnost i nepostojanje bilo kakvih garancija i završetaka, jer se ideje čija se značenja neprestano menjaju ne mogu u potpunosti razumeti i ustaliti (Dahlberg et al., 1999). Naglašavaju da se diskurs kreiranja značenja odnosi prvenstveno na neprestano produbljivanje razumevanja kroz moralnu konverzaciju, budući da je proces kreiranja značenja neminovno subjektivan, da će uvek biti više različitih shvatanja i višestrukih razumevanja, upravo zbog naše različitosti i mnogobrojnih perspektiva (Dahlberg et al., 1999). Tolerisanje pluralnosti, dvosmislenosti i neizvesnosti ne smatraju pogrešnim, niti razlogom za očajavanje (Dahlberg et al., 1999). Iako ne vide razloge za odustajanje od traganja za nekom vrstom saglasnosti o tome šta se dešava, nekog stepena zajedničkog razumevanja o radu predškolske ustanove, smatraju da ne treba zahtevati potpunu saglasnost i da konsenzus čak može biti nepoželjan, zbog čega ističu da sam proces vođenja dijaloga i traganja za sporazumom može biti podjednako važan kao i ishod u vidu sporazuma ili konsenzusa (Dahlberg et al., 1999). U komunikativnoj etici fokusiraju se na kontinuiranu moralnu konverzaciju, a umesto da se pitaju oko čega bi svi mogli ili trebalo da se slože da je moralno (ne)dopustivo, pitaju se šta bi bilo dozvoljeno, pa čak i neophodno, u cilju održavanja prakse moralne konverzacije i moralnih odnosa

(Dahlberg et al., 1999). Dakle, akcenat stavlja ju na proces moralnog dijaloga, moralno rasuđivanje i međusobno razumevanje (Dahlberg et al., 1999). Ukazuju da traganje za razumevanjem (smisla) i rasuđivanje povodom onoga što se dešava u predškolskim ustanovama, podrazumevaju moralna pitanja sa kojima se svako mora suočiti i aktivno baviti, radi pravljenja izbora i donošenja odluka zasnovanih na vrednostima, a samim tim i moralnih i političkih odluka o načinu shvatanja i razumevanja dece, prirode detinjstva, položaja dece i predškolskih ustanova u društvu, kao i projekata predškolskih ustanova (Dahlberg et al., 1999). Zato ističu značaj suočavanja i dijaloga, zasnovanih na „principima univerzalnog moralnog poštovanja i egalitarne recipročnosti“, uz osetljivost i spremnost da se čuje „glas“ drugih, te negovanje sposobnosti viđenja drugih kao drugačijih, ali ravnopravnih članova zajednice, kao i kapaciteta za preokretanje perspektiva, naročito na osnovu slušanja dece (Dahlberg et al., 1999: 108). Značajnu ulogu vide u facilitatorima sa iskustvom i znanjem, posebno u oblasti pedagogije i filozofije, čija pomoć prilikom kritičkog i refleksivnog promišljanja može doprineti produbljivanju razumevanja, unapređivanju sposobnosti rasuđivanja i razvijanju praktične mudrosti, prosvetavanju i emancipaciji (Dahlberg et al., 1999).

Predškolske ustanove kao prostori demokratske, etičke i refleksivne prakse

Predškolske ustanove se u postmodernim uslovima, naročito pod uticajem Redo pedagogije, konceptualizuju kao mesta zajedničkog života i odnosa odraslih i dece, kao „forumi“ u kojima se deca i odrasli zajedno angažuju na projektima od društvenog, kulturnog, političkog i ekonomskog značaja (Dahlberg et al., 1999), kao dečji prostori, čime se otvara mogućnost različitih značenja, poput fizičkih, društvenih, kulturnih i diskurzivnih prostora, uz naglašavanje demokratske etike (Vudhed, 2012), kao „oblasti pregovaračke društvene prakse i odnosa u specifičnim zajednicama“, kao „prostori ili mesta za etičku i političku praksu“ (Bennett, 2008: 6-7). Ukazuje se da predškolske ustanove mogu doprinositi pedagogiji, dobrobiti i zajednici, a njihova svrha treba da bude stvaranje mogućnosti za učenje, dijalog i kritičko promišljanje, sa ciljem promovisanja demokratije, slobode i društvene solidarnosti (Dahlberg et al., 1999). Naglašava se da predškolske ustanove trebaju biti mesta za javnu raspravu o pitanjima i problemima vezanim za pedagoški rad, o razumevanju detinjstva i konstrukcijama o detetu, a posebno o sledećim pitanjima: Kakav je odnos između dece i društva? Šta želimo za našu decu? Šta je dobro detinjstvo? (Dahlberg et al., 1999). Budući da odgovor na pitanje šta je, šta može i treba da bude „dobar rad“ u predškolskim ustanovama zavisi od razumevanja dece i detinjstva, predškolskih ustanova i predškolske pedagogije, važno je kritički preispitivati, problematizovati i dekonstruisati dominantne diskurse u praksi i nauci, čime se otvara prostor za rekonstruisanje alternativnih slika (Dahlberg et al., 1999). Pritom se naglašava da ne postoji jedna istina koju treba otkriti, već je poenta da predškolske ustanove, kao forumi u kojima postoji aktivna demokratska praksa, pružaju priliku da se otvoreno razgovara o važnim pitanjima i temama, i „mogućnost da se traga za

nekom merom sporazuma“, ali bez bilo kakve garancije za postizanjem saglasnosti i potrebe za sporazumom (Dahlberg et al., 1999: 78). Predškolske ustanove se ne sagledavaju kao idealne zajednice, sa idealnim pedagozima, decom i roditeljima, niti kao mesta za „pronalaženje istine kroz transmisiju autonomnog korpusa znanja“, niti teže „formiranju unificiranih identiteta ili primenjivanju metoda normalizacije“, niti im je „uspostavljanje konsenzusa i jedinstva“ prioritet (Dahlberg et al., 1999: 81). Umesto toga, konceptualizuju se kao mesta „uvek otvorena za diskusiju i preispitivanje“, koja „ohrabruju »nepokornost« i konfrontaciju, ostavljaju otvorenim pitanja značenja, cene slušanje misli“, kao mesta »debate i neslaganja«, »obaveza« i »etičkih praksi«, kao zajednice posvećene ravnopravnosti (kojom se uvažavaju različitosti) i demokratskoj praksi usmerenoj na dobrobit (koja zamenjuje raniju posvećenost jednakosti), „u kojima se priznaje da komunikacija nije transparentna, niti je utemeljena i ojačana zajedničkim kulturnim identitetom“ (Dahlberg et al., 1999: 80-81).

Rekonceptualizacija programa vaspitanja i obrazovanja i kontekstualno primeren pristup praksi

Razmatranje pitanja vrednosti, ideologija, odnosa sa decom, položaja i prava dece, naročito odnosa moći, uticalo je na rekonceptualizaciju programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja. Savremeni programi imaju holističku orijentaciju, usmereni su na dobrobit dece i razvijanje zajednice prakse, a u fokusu su im priroda i kvalitet odnosa i načini učešća dece i odraslih u različitim situacijama. Usmerenost na dobrobit dece podrazumeva povezivanje programa sa dečjim svakodnevnim životnim iskustvima, kao i uvažavanje perspektiva, potreba i inicijativa dece. Umesto tradicionalnog fokusa na razvoj i koncepta »razvojno primerene prakse«, fokus je na socio-kulturnom kontekstu predškolskog vaspitanja i obrazovanja i konceptu »kontekstualno primerene prakse« (Bennett, 2008; Krnjaja & Pavlović Breneselović, 2013b; Vudhed, 2012). To znači da se prilikom kreiranja politike i razvijanja programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja moraju razmatrati okolnosti u kojima deca žive, dostupnost materijalnih i kulturnih resursa, očekivanja i težnje roditelja i zajednice u odnosu na decu, kao i kontekst konkretne predškolske ustanove, posebno struktura i kultura ustanove (Krnjaja & Pavlović Breneselović, 2013b; Vudhed, 2012). Program predškolskog vaspitanja i obrazovanja ne postavlja se kao gotov model koji treba jednostavno sprovesti u praksi, već kao okvir osnovnih vrednosti, načela i principa koje treba konkretizovati, preispitivati i razvijati u specifičnom kontekstu kroz zajedničko učešće, kooperaciju i kolaboraciju svih učesnika (Bennett, 2008; Krnjaja & Pavlović Breneselović, 2013b). Posebno se naglašava da kroz dijalog o programu različiti akteri mogu razmenjivati, tumačiti, kritički preispitivati i rekonstruisati svoja uverenja o deci, pedagoškom radu i učenju (Pavlović Breneselović, 2010b). Poststrukturalistička shvatanja ukazuju da svest o različitim realnostima, značenjima i tumačenjima (zasnovanim na različitim perspektivama i interesima) i spremnost za prihvatanje tih razlika, doprinose preispitivanju značenja programa za različite učesnike (Krnjaja & Pavlović Breneselović, 2013b). Uviđanje diskurzivne prirode

programa impliciralo je podržavanje učesnika u vaspitno-obrazovnom procesu da preispituju, problematizuju i dekonstruišu dominantne diskurse programa, stavljajući akcenat na socijalnu pravdu, deljenje moći u razvijanju programa i dekonstrukciju moći i kontrole (Arthur et al., 2012; Krnjaja & Pavlović Breneselović, 2013b). Ne sme se zanemariti ni činjenica da prava dece u obrazovanju podrazumevaju njihovo aktivno učešće u razvijanju programa (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2014). Zajedničkim razvijanjem, preispitivanjem i vrednovanjem programa sa decom ohrabruje se participacija dece i u drugim poljima, pruža se podrška razvoju njihove moći i osnova za jačanje refleksivnih kapaciteta u učenju (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2014).

Vaspitno-obrazovna praksa kao kompleksan sistem građenja odnosa i zajednice učenja

Pedagoška praksa u postmodernim uslovima zasniva se na odnosima, dijalogu i etici brige, a posebno se skreće pažnja na raznovrsnost i kompleksnost odnosa između dece, između dece i odraslih, te između odraslih, budući da interakcija podrazumeva razmene, razgovor, dijalog, pregovaranje, suočavanje i konflikte (Dahlberg et al., 1999). Postmodernistički i poststrukturalistički pristupi sagledavaju vaspitanje i obrazovanje kao kompleksan sistem u kom postoje brojne »istine«, obrasci i načini razmišljanja (Krnjaja & Pavlović Breneselović, 2013b: 18). Stoga je ključno negovanje demokratskih odnosa koji podržavaju slobodu mišljenja i podstiču preispitivanje perspektiva. Demokratska praksa u zajednici predškolske ustanove podrazumeva: poštovanje i prihvatanje različitosti; prepoznavanje i uvažavanje različitih perspektiva i paradigmi, prihvatanje činjenice da postoje različiti pogledi na svet, načini razumevanja sveta, te više od jednog odgovora na većinu pitanja; prihvatanje radoznalosti, neizvesnosti i subjektivnosti, uz preuzimanje odgovornosti; kritičko preispitivanje svega što se nameće kao „vanvremensko, prirodno, neupitno“ (Moss, 2007: 18).

Na praksu utiču uverenja „o tome na koji način bi trebalo postupati sa decom, šta znači biti dete, kada detinjstvo počinje i kada se završava“ (Vudhed, 2012: 47). U razumevanju deteta i njegovog položaja u datom kulturno-socijalnom kontekstu predškolskog vaspitanja i obrazovanja, pored perspektiva odraslih, veoma je važno uključivati i perspektive dece (Krnjaja & Pavlović Breneselović, 2013b). Potrebno je uvek imati u vidu da demokratski odnosi podrazumevaju pravo deteta da aktivno i kreativno učestvuje u određivanju sopstvenog života, te da podsticanje kritičkog razmišljanja dece o različitim pitanjima doprinosi napuštanju prakse u kojoj se neguju konformističko ponašanje i represivni odnosi (Dahlberg et al., 1999). Posebno se ističe značaj istraživanja sa decom, participacije dece, uključivanja dečje perspektive, slušanja dece i konsultovanja sa decom, čime se deci omogućava da razvijaju svoje moći delovanja i uticaja, te da oblikuju svoja iskustva (Arthur et al., 2012; Krnjaja & Pavlović Breneselović, 2013b; Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2014; Prout & Hallett, 2004).

Perspektive pedagogije odnosa ukazuju da su u vaspitanju i obrazovanju

odnosi ključni, te da je veoma važno na koji način ih doživljavaju i deca i odrasli (Papatheodorou & Moyles, 2008). Interakcija i komunikacija su u središtu pedagogije odnosa, kao refleksivnog procesa koji zahteva pregovaranje, reciprocitet, posvećenost i zajedničko angažovanje (Dinneen, 2008). Naglašava se značaj respozivnih i recipročnih odnosa, empatije, brige i poštovanja (Peters, 2008), značaj pružanja odgovarajuće podrške deci, građenja poverenja i iskrenog deljenja moći između odraslih i dece, uvažavanja dečjeg učešća i doprinosa zajednici (Bingham & Whitebread, 2008). Fokus je na odnosima koji ostavljaju prostor da se nešto ne zna i omogućavaju da se u procesu učenja dolazi do saznanja bez gubitka samopoštovanja (Papatheodorou, 2008). Zastupanje pedagogije odnosa podrazumeva negovanje kulture učenja i pedagoške prakse „višestrukih jezika i ko-konstrukcije, odnosa i dijaloga“, koju karakterišu demokratska etika, participacija, refleksija i solidarnost, koja je „bogata paradoksom i ironijom, u kojoj se „cene i kooperacija i konfrontacija“, i gde su „sumnjičavost i začuđenost dobrodošli isto koliko i naučno istraživanje“ (Dahlberg et al., 1999: 60-61). Poseban akcenat stavlja se na pedagogiju slušanja, shvaćenu kao pristup zasnovan na slušanju, otvorenosti za različitosti i senzitivnosti (Rinaldi, 2021), predusretljivosti i recipročnoj respozivnosti (Papatheodorou, 2008). To znači da vaspitači slušaju ideje, pitanja i odgovore dece iz njihovog sopstvenog položaja i iskustva, nastojeći da kreiraju značenje o onome što deca poručuju, bez nametanja sopstvenih razumevanja i ideja (Dahlberg et al., 1999). Veoma važnim se smatra omogućavanje deci različitih načina izražavanja, komuniciranja i interakcije sa drugima, kako bi koristila svoje kapacitete za komunikaciju o sopstvenim iskustvima, upoređivala iskustva, zastupala različite perspektive, donosila odluke, zalagala se za svoje izbore, nosila se sa novim situacijama i razvijala osećaj pripadanja i učešća (Dahlberg et al., 1999; Vecchi, 2010).

Zaključna razmatranja

Postmoderne perspektive nameću nužnost kreiranja prostora za aktivno učešće svih aktera u kontinuiranom preispitivanju uverenja, težnji, vrednosti i kvaliteta odnosa u vaspitno-obrazovnoj praksi. Kritičko preispitivanje programa i prakse (predškolskog) vaspitanja i obrazovanja, problematizovanje i dekonstruisanje dominantnih diskursa, zajedničko rasuđivanje i kreiranje značenja, predstavljaju osnovu za dalji razvoj teorije, (kvaliteta) programa i transformisanje prakse sa ciljem promovisanja pravednijeg i osnažujućeg delovanja.

Uprkos deklarativnoj usmerenosti na dobrobit deteta, i dalje je prisutan problem održavanja hijerarhijskih odnosa i ograničenog shvatanja kvaliteta vaspitanja i obrazovanja, što podriva autentičnu participaciju i osnaživanje dece. Odgovor na pitanje gde smo sada, gde želimo biti i šta možemo po tom pitanju (u)činiti, zahteva odgovornost svih učesnika sistema obrazovanja i vaspitanja – ne samo za postupke, već i za vrednosti koje se promovišu, odnose koji se grade, izbore i odluke koje se donose. Umesto traganja za univerzalnim rešenjima i standardima, nužno je negovati kritičko mišljenje, etički dijalog i refleksivnu praksu, uvek imajući u vidu ključno pitanje: želimo li konformistički

ili kritički nastrojene, pokorne ili osnažene, nepromišljene ili odgovorne, pasivne ili aktivne građane?. Stoga je od suštinske važnosti da nosioci obrazovnih politika, zaposleni u vaspitno-obrazovnoj praksi i drugi stručnjaci iz različitih oblasti prepoznaju potrebu za ulaganjem u kontinuirano profesionalno usavršavanje, koje će podržavati razvijanje refleksivne prakse i građenje istinskih zajednica učenja.

Literatura

- Arthur, L., Beecher, B., Death, E., Dockett, S. & Farmer, S. (2012). *Programming and planning in early childhood settings*. Melbourne: Cengage Learning.
- Bennett, J. (2008). Benchmarks for early childhood services in OECD Countries. *Innocenti Working Paper* (2008-02). Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Bingham, S. & Whitebread, D. (2008). Teachers supporting children's self-regulation in conflict situations within an early years setting. In T. Papatheodorou & J. Moyles (Eds.), *Learning together in the early years: Exploring relational pedagogy* (pp. 90-97). Taylor & Francis.
- Brašanac, G. (2008). Kritička teorija društva Jirgena Habermasa i mogućnosti njene primene u pedagogiji. *Pedagogija*, 63(3), 383-390.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. London: Falmer Press.
- Dinneen, F. (2008). Does relationship training for caregivers enhance young children's learning and language? In T. Papatheodorou & J. Moyles (Eds.), *Learning together in the early years: Exploring relational pedagogy* (pp. 169-184). Taylor & Francis.
- Fowler, K., Robins, A., Callan, S. & Copp, E. (2008). Fostering identity and relationships: the essential role of mentors in early childhood. In T. Papatheodorou & J. Moyles (Eds.), *Learning together in the early years: Exploring relational pedagogy* (pp. 217-227). Taylor & Francis.
- Freire, P. (1985). *The politics of education: Culture, power, and liberation*. New York: Bergin & Garvey Publishers.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of Freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Freire, P. (2014). *Pedagogy of hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed*. London: Bloomsbury Academic.
- Giroux, H. A. (2003). *The abandoned generation: Democracy beyond the culture of fear*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Insley, K. & Lucas, S. (2008). Making the most of the relationship between two adults to impact on early childhood pedagogy: raising standards and narrowing attainment. In T. Papatheodorou & J. Moyles (Eds.), *Learning together in the early years: Exploring relational pedagogy* (pp. 157-168). Taylor & Francis.
- Klafki, V. (2007). Osnove kritičko-konstruktivističke pedagogije. *Pedagogija*, 62 (4), 541-549.

- Krnjaja, Ž. i Pavlović Breneselović, D. (2013a). *Gde stanuje kvalitet: Politika građenja kvaliteta u predškolskom vaspitanju*. Beograd: IPA.
- Krnjaja, Ž. & Pavlović Breneselović, D. (2013b). Quality early childhood education curriculum framework in postmodern perspective. In M. Despotović & E. Hebib (Eds.), *Contemporary issues of education quality* (pp. 13-29). Belgrade: Faculty of Philosophy, Institute for Pedagogy and Andragogy.
- Krnjaja, Ž. i Pavlović Breneselović, D. (2014). Smernice za izradu osnova programa predškolskog vaspitanja usmerenog na odnose. *Pedagogija*, 69 (3), 156-165.
- Moss, P. (2007). *Bringing politics into the Nursery: Early childhood education as a democratic practice*. Working Paper (43). The Hague: Bernard van Leer Foundation.
- Papatheodorou, T. (2008). Exploring relational pedagogy. In T. Papatheodorou & J. Moyles (Eds.), *Learning together in the early years: Exploring relational pedagogy* (pp. 3-17). Taylor & Francis.
- Papatheodorou, T. & Moyles, J. (2008). Introduction (to Part I, Part II and Part III). In T. Papatheodorou & J. Moyles (Eds.), *Learning together in the early years: Exploring relational pedagogy* (pp. 20-22; 78-80; 154-156). Taylor & Francis.
- Pavlović Breneselović, D. (2010a). Dobrobit deteta u programu naspram programa za dobrobit. *Nastava i vaspitanje*, 59 (2), 251-263.
- Pavlović Breneselović, D. (2010b). Partnerstvo u obrazovanju. *Andragoške studije*, 2, 123-139.
- Pavlović Breneselović, D. (2015). *Gde stanuje kvalitet: Istraživanje sa decom prakse dečjeg vrtića*. Beograd: IPA.
- Pavlović Breneselović, D. i Krnjaja, Ž. (2014). Osnove programa kao dimenzija kvaliteta predškolskog vaspitanja i obrazovanja. *Pedagogija*, 69 (2), 212-225.
- Peters, S. (2008). Responsive, reciprocal relationships: the heart of the Te Whāriki curriculum. In T. Papatheodorou & J. Moyles (Eds.), *Learning together in the early years: Exploring relational pedagogy* (pp. 23-32). Taylor & Francis.
- Prout, A. & Hallett, C. (2004). Introduction. In C. Hallett & A. Prout (Eds.), *Hearing the voices of children: Social policy for a new century* (pp. 1-8). Taylor & Francis e-Library.
- Rautins, C. & Ibrahim, A. (2011). Wide-awakeness: Toward a critical pedagogy of imagination, humanism, agency, and becoming. *International Journal of Critical Pedagogy*, 3 (3), 24-36.
- Rinaldi, C. (2021). *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning* (2nd ed.). London: Routledge.
- Shor, I. & Freire, P. (1987). *A pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education*. Westport, CT: Greenwood Publishing Group.
- Vecchi, V. (2010). *Art and creativity in Reggio Emilia: Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education*. Taylor & Francis e-Library.
- Vilotijević, M. i Vilotijević, N. (2011). Kritičko-emancipatorski i sistemski činioci modelovanja efikasne škole. *Pedagoška stvarnost*, 5-6, 398-409.
- Vudhed, M. (2012). *Različite perspektive o ranom detinjstvu: Teorija, istraživanje i politika*. (M. Avramović, prev.). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu, CIP – Centar za interaktivnu pedagogiju.

POSTMODERN PERSPECTIVES IN EDUCATION: DECONSTRUCTION, REFLECTION, AND PARTICIPATION

Ivana Stamenković

Department of Preschool Teaching Studies, The Academy of Applied Preschool Teaching
and Health Studies, Kruševac

Abstract: This paper examines postmodern perspectives on the education system, grounded in the interwoven tenets of poststructuralism, socio-cultural theory, sociology of childhood, critical pedagogy and relational pedagogy. These frameworks are then systematized through a discussion of their contribution to the reconceptualization of preschool education. The point of departure lies in illuminating the political dimension and value-laden nature, and thus repressive and empowering potentials of education, while emphasizing the significance of problematizing and deconstructing dominant discourses and critically reassessing the values shaping programs and practice. Through conceptual analysis and critical reflection on theories, practices and discourses related to programs and the quality of education, the paper highlights the importance of a contextually appropriate approach to practice, as a complex system of relationship-building and a learning community, which fosters dialogue and openness to diverse perspectives and strives to empower children. The paper advocates for ethical and professional responsibility in creating spaces for collective reflection and critical re-examination, collaborative reasoning, and authentic participation of all stakeholders in developing quality and transforming practice in light of postmodern perspectives.

Keywords: postmodern perspectives, critical pedagogy, relational pedagogy, quality of education, reflexive practice

UDK 004.738.5:37.01

Originalan naučni rad

Primljeno: 21.12.2025.

Prihvaćeno za objavljivanje: 31.12.2025.

DOI: <https://doi.org/10.46630/gped.2.2025.2>

PEDAGOŠKE VREDNOSTI KORIŠĆENJA DRUŠTVENIH MREŽA U VASPITANJU I OBRAZOVANJU

Brane Mikanović¹

Departman za pedagogiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Banjoj Luci

Aleksandar Pavlović

Nezavisni istraživač

Apstrakt: Društvene mreže su svakodnevnica savremenog čoveka i prate ga u svim sferama života i rada. Uticaj i doprinos istih na vaspitanje i obrazovanje još uvek nije jasno vidljiv u pedagoškim i vaspitno-obrazovnim politikama na našim prostorima. Pedagoška nauka ima prihvatljiva naučna saznanja o mogućnostima korišćenja društvenih mreža u nastavi i za vreme učenja. Efekti njihove primene još uvek su kod nas simbolično istraženi.

Cilj istraživanja je da se ispituju stavovi učenika o pedagoškim vrednostima korišćenja društvenih mreža u nastavi. U istraživanju je primenjena deskriptivna metoda sa skalom procene kao instrumentom. Na uzorku od 280 učenika osnovne škole primenjena je skala Likertovog tipa – *Skala stavova o pedagoškim vrednostima društvenih mreža*. Skala je sastavljena od četiri subskale: *Pozitivna uloga društvenih mreža u vaspitanju*, *Negativna uloga društvenih mreža u vaspitanju*, *Uloga društvenih mreža u obrazovanju* i *Stavovi o korišćenju društvenih mreža*. Relijabilnost na nivou celog instrumenta iznosi $\alpha=0,92$, što ukazuje na visoku pouzdanost instrumenta.

Rezultati istraživanja pokazuju da su stavovi učenika o pedagoškim vrednostima korišćenja društvenih mreža u procesu vaspitanja približno ujednačeni i da se statistički značajno ne razlikuju u odnosu na većinu socio-pedagoških obeležja kada su u pitanju stavovi o: pozitivnoj ulozi društvenih mreža u vaspitanju, o negativnoj ulozi društvenih mreža u vaspitanju, o ulozi društvenih mreža u obrazovanju i o korišćenju društvenih mreža.

Ključne reči: društvene mreže, pedagoške vrednosti, stavovi, učenici osnovne škole, vaspitanje, obrazovanje.

Uvod

Ubrzani tempo tehnološkog razvoja značajno je uticao na promene u vaspitanju i obrazovanju, odnosno u nastavi. Konceptija vaspitno-obrazovnog i nastavnog procesa danas je nezamisliva bez upotrebe interneta, te društvenih mreža koje su

¹ brane.mikanovic@ff.unibl.org

postala naša svakodnevica. Korišćenje društvenih mreža i društveno umrežavanje kanališe novi način komuniciranja među učenicima te se stvara nova forma društvenosti iz koje proizilaze novi obrasci ponašanja i društvenog povezivanja. „Društvene mreže i društveno umrežavanje nisu novi koncepti, već u različitim oblicima postoje oduvek” (Kušić, 2010: 103). Suštinska razlika je u tome da se interakcija iz realnog sveta reflektuje u virtuelni svet. Svedoci smo da se korišćenju društvenih mreža i interneta uopšte u vaspitanju pripisuju brojni nedostaci. „Ovakav odnos prema internetu može da ima različite negativne posledice među koje spada zanemarivanje socijalnih aktivnosti, komunikacije, zdravlja, zahteva na poslu ili u školi, kao i promena navika u ishrani i spavanju” (Dinić, Petrović, Zotović Kostić, Milovanović, Mihić, 2021: 24).

Nastavnici sa većim profesionalnim iskustvom, ne prihvataju promene lako, te rade onako kako su naučili. Tradicionalnu nastavu još uvek prepoznamo po dominantnom frontalnom obliku rada i jednosmernoj komunikaciji između nastavnika i učenika. Takvi uslovi nastave u današnje vreme nisu pogodni za razvoj i napredovanje učenika, posebno ako se uzme u obzir da su učenici nedovoljno aktivni i motivisani za rad i učenje. Pod uticajem društvenih promena menja se položaj nastavnika i učenika u vaspitno-obrazovnom procesu (Bandur, 1985).

Deca i mladi su aktivni korisnici društvenih mreža. Oni su kreatori medijskih sadržaja jer snimaju i distribuiraju video snimke, objavljuju fotografije itd. „Korisnici društvenih medija neće biti samo tu da čitaju sadržaj nego da ga i stvaraju” (Kunić, Vučković-Matić, Sindik, 2016: 110). Vaspitno-obrazovni proces u školi nije moguće izolovati od društvenih uticaja koje omogućavaju društvene mreže. Zbog toga smatramo da je izuzetno važno utvrditi stavove učenika o pedagoškim vrednostima korišćenja društvenih mreža u nastavi, što i jeste u fokusu ovog rada.

Teorijski okvir

Prvo ćemo se ukratko osvrnuti na medije. Medije u nastavi moguće je koristiti dvojako: refleksivno i produktivno. Refleksivna upotreba medija podrazumeva podsticanje učenika na razmišljanje o sadržaju, porukama i kritici dostupnih informacija. Produktivna upotreba medija odnosi se na mogućnost učenika da samostalno kreiraju vlastita dela kao što su filmovi, video zapisi, da komuniciraju u različitim grupama. Kako bi učenici shvatili mogućnosti medija u nastavi te značaj njihove adekvatne upotrebe važno je da nastavnici idu u korak sa vremenom, da prate tehničko-tehnološka dostignuća, te da učenicima kroz različite aktivnosti predoče potrebna znanja o medijima. Od krucijalnog značaja je pravilan izbor medija, te poštovanje određenih principa upotrebe medija na osnovu kojih su određene smernice upotrebe istih. Principi upotrebe medija u nastavi su: *odmerenost* (odnosi se na kvalitativno-kvantitativni princip upotrebe medija); *uzastopnost i postupnost* (podrazumeva kontinuiranu upotrebu medija u nastavi kako bi učenici formirali naviku samostalne upotrebe medija te sticali kompetencije za učenje, te bili spremni na kontinuirano učenje); *pravovremenost* (odnosi se na pravovremenu

upotrebu medija prilikom tumačenja nastavnih sadržaja); *potpunost* (podrazumeva da se mogućnosti upotrebe medija u nastavi iscrpe u potpunosti s ciljem efikasnog učenja); *ekonomičnost i racionalnost* (podrazumeva da nastavnik pre realizacije nastave proceni kada, koje i koliko medija uključiti u aktivnosti tokom nastave); *spretnost* (podrazumeva da nastavnik medije pre upotrebe isproba te stekne uvid u pravilnu upotrebu istih) i *kombinovanost* (odnosi se na optimalno kombinovanje manjeg broja medija različitih modaliteta kako bi se izbeglo zasićenje od istih kod učenika), (Kliček, 2020). Polazeći od toga da većina današnje dece odrasta uz internet i savremene tehnologije, ne čudi nas što se stvara potreba za inkorporiranjem društvenih mreža u savremeni vaspitno-obrazovni proces (Dinić i ostali, 2021).

Pomoću društvenih mreža kao što su *Facebook, WhatsApp, Viber, YouTube* itd. nastavnici imaju mogućnost da iste koriste u svrhu kreiranja grupnih razgovora gde grupa učenika koja radi na istom zadatku komunicira na daljinu sa nastavnikom koji im upućuje određene sugestije s ciljem postizanja rezultata u zavisnosti od sadržaja koji treba usvojiti.

Važno je istaći da društvene mreže nisu korisne samo učenicima nego i nastavnicima. Pomoću društvenih mreža, stranica i grupa dostupna je široka lepeza kreativno-inovativnih mogućnosti, predloga, igara i metodičkih predloga kako da se nastava obogati i u konačnici bude kvalitetnija. Zadatak nastavnika jeste kontinuirana težnja da učenicima na kreativan način predstave nastavne sadržaje posredstvom društvenih mreža. „One mogu uvesti promene u model nastavnog procesa preobražavajući učenje u pametne čvorove unutar dinamične i međuzavisne mreže učenja” (Tomaš, 2014: 309).

Značaj upotrebe društvenih mreža u nastavi, za nastavnika, ogleda se u mogućnosti obaveštavanja učenika o domaćim zadacima, primanja izrađenih domaćih zadataka, izrade kvizova za učenike, i ostvarivanja svakodnevne komunikacije sa učenicima (Jojić, 2016). Pomoću društvenih mreža, učenici mogu da kreiraju grupe u okviru kojih pomažu jedni drugima, razmenjuju informacije, te sarađuju. Bez obzira na prednosti društvenih mreža koje su evidentne, postoje i kritike na račun korišćenja istih. Nedostatak komunikacije lice u lice definiše se kao jedna od većih manjkavosti upotrebe društvenih mreža. Takav pristup u komunikaciji može uticati na redukovanu sposobnost tumačenja povratne informacije (Primorac, Primorac Bilaver, 2022). Još se kao negativan aspekt društvenih mreža navode netolerancija, gubitak samokontrole i zanemarivanje obaveza. Evidentni su i problemi poput lošeg sna, loših prehrambenih navika, ukočenost leđa i vrata i nadražene oči (Tomljenović, 2022).

U pedagoško-psihološkom i didaktičko-metodičkom smislu, nastavu je potrebno konstantno inovirati. Koncept poučavanja na tradicionalan način bio je usmeren samo na učionicu. Danas je ambijent u kome se realizuje nastava u potpunosti promenjen i sve više se insistira na brojnim kontekstima, kao i na tome da se nastava izvodi u kontekstualnom okruženju. Društvene mreže predstavljaju važan segment takve nastave, omogućavaju nove komunikacijske oblike između učenika i nastavnika. Zbog motivacije i efikasnijeg učenja, nastavnici treba da svoj pristup radu modifikuju, te na taj način efikasnije odgovore obrazovnim potrebama učenika

(Живковић, 2022). Savremena nastava otvara brojne mogućnosti upotrebe društvenih mreža za učenje i deljenje korisnih sadržaja. Učenici uz pomoć različitih digitalnih alata imaju mogućnost da povezuju različite predmete i nastavne sadržaje. Kada se govori o obrazovnoj dimenziji društvenih mreža ne treba zaboraviti da je cilj svakog obrazovanja transfer znanja. U obrazovnim ustanovama kao što su škole, transfer znanja obično teče na relaciji nastavnik – učenik. „Društvene mreže kao najšire zastupljen alat medijalizovane komunikacije omogućavaju ljudima povezivanje i razmenu informacija putem platformi koje podržavaju tekstualne poruke, video formate, audio formate i slikovne formate” (Primorac, Primorac Bilaver, 2022: 102). Po svemu sudeći, upotreba društvenih mreža u savremenoj nastavi predstavlja novu tehnološku paradigmu koja je bazirana na težnji da učenicima pruži bogato okruženje za učenje. Koncept obrazovanja u kome su integrisane društvene mreže brzo se razvija i postaje sve popularniji. Tako se stvara novi oblik obrazovanja, pa se norme ponašanja, te uslovi za odvijanje nastave menjaju. „Ambivalentnost društvenih mreža očituje se u tome što društvene mreže pružaju niz prednosti, od komunikacijskih do vaspitno-obrazovnih, no za mladu osobu postoji i veliki spektar potencijalnih rizika kao posledica korišćenja društvenih mreža” (Miliša, Čelik i Spasenovski, 2022: 130). To znači da društvene mreže poseduju potencijale za nastavu i učenje pri čemu je važno usmeriti učenike na ispravnu upotrebu istih. Novi koncept obrazovanja karakteriše prelaz iz tradicionalnog u savremeni koji je obogaćen digitalnim tehnologijama. Jedna od savremenih funkcija nastavnika danas je da uvek treba da budu spremni za nastavni rad u neizvesnim okolnostima. Imajući u vidu da je učenje kontinuirani celoživotni proces važno je da prosvetni radnici idu u korak sa promenama i razvojem tehnologije. Za uspešnu nastavu koja je osavremenjena upotrebom medija i društvenih mreža važan preduslov su osposobljeni i kompetentni nastavnici. Društvene mreže se svakim danom sve više integrišu u sferu pedagoške nauke. „Danas su društvene mreže jedno od najkorišćenijih onlajn alata, kako u svakodnevnom životu, tako i na poslu i u školi” (Popović, 2022: 83). Društvene mreže su odlična podloga za razvoj saradničkog učenja. Integracija društvenih mreža u obrazovne programe otvara prostor za učenje i poučavanje što omogućava rad na sebi, oplemenjenost komunikacije te kooperativnosti u vaspitno-obrazovnom procesu. Korišćenje društvenih mreža u pedagoške svrhe omogućava deci i mladima interaktivno učenje, međusobnu saradnju sa nastavnicima tokom nastave i pristup informacijama koje im mogu biti od koristi i podstaći razvoj kritičkog mišljenja.

Rezultati pojedinih istraživanja idu u prilog činjenici da učenici *Facebook* ne koriste samo radi zabave, nego da ta društvena mreža ima potencijal koji doprinosi oplemenjivanju akademske uspešnosti koje se prepoznaju kroz određene pedagoške strategije te sadržaje učenja (Miliša, Čelik i Spasenovski, 2022). Na našim prostorima nije bilo kompleksnijih istraživanja koja se bave tematikom pedagoških vrednosti upotrebe društvenih mreža u osnovnoj školi. Ipak, jedno retkih, već pomenuto istraživanje Spasenovskog, Čelika i Miliše (2022), došlo je do interesantnih podataka koji govore da dve trećine učenika osnovnoškolskog uzrasta u Hrvatskoj ima računar i pristup internetu te da ih roditelji ne nadziru i ne ukazuju na zaštitu ličnih podataka. U okviru navedene populacije 75% ispitanika ima kreiran *Facebook*

profil iako zakonski gledano pre 13 godine ne smeju imati aktiviran profil. Iz godine u godinu vreme provedeno na društvenim mrežama se konstantno povećava. Oko 69% populacije pristup internetu ima u toku 24 sata neograničeno, dok preostali procenat populacije na društvenim mrežama boravi do tri sata dnevno. Interesantan podatak do koga se došlo u ovom istraživanju ukazuje na to da deca koja provedu tri ili više sati dnevno na društvenim mrežama imaju lošiji školski uspeh u odnosu na decu koja provode na društvenim mrežama pola sata dnevno.

Istraživanje pod nazivom *Korišćenje društvenih mreža kod učenika osnovne škole* koje je realizovala grupa autora (Kunić i ostali, 2017) na uzorku od 258 učenika viših razreda osnovne škole u Dubrovniku je pokazalo da većina učenika uspešno koristi računar i društvene mreže svakodnevno, te za pristup društvenim mrežama najčešće koriste telefon. Najviše društvene mreže koriste u svrhu zabave, manjim delom u obrazovne svrhe. Oko 90% učenika ima profil na nekoj društvenoj mreži. Ispitanici uglavnom navode da društvene mreže koriste za komunikaciju sa prijateljima, ređe za sticanje novih prijateljstava. Podaci do kojih se došlo ukazuju na to da većina ispitanika, njih 82,67% poseduje računar, dok 17,33% ne poseduje. Neograničeni pristup internetu svakodnevno ima 65,32% učenika, dok nekoliko puta sedmično pristup ima njih 19,82%. Nekoliko puta mesečno pristup internetu ima 3,60% učenika, retko pristupa internetu 9,46%, te 1,80% uopšte nema pristupa internetu. Kada je u pitanju učenje, odnosno pristup internetu u svrhu učenja, ispitanici navode da su retke te situacije. Najčešće pristupaju internetu i društvenim mrežama zbog filmova, muzike te komunikacije. *Facebook* upotrebljavaju najviše, zatim *Instagram*, pa *Twitter* i ostale društvene mreže.

Autorke Diklić, Nakić i Šošić (2018) su sprovele istraživanje sa namerom da ispituju obrazovnu ulogu društvenih mreža u medijskom obrazovanju. One zaključuju da bi decu trebalo podsticati pored upotrebe društvenih mreža u svrhu zabave da iste koriste i u obrazovne svrhe. Istraživanje je sprovedeno sa ciljem da bi se dobili rezultati koji pokazuju koliko učenika osnovne škole poseduje profile na društvenim mrežama, da li ih koriste u obrazovne svrhe, komuniciraju li putem društvenih mreža sa nastavnicima itd. Uzorak su činili učenici sedmih i osmih razreda osnovne škole iz Dubrovnika (106 ispitanika) i Zagreba (402 ispitanika). Utvrđeno je da većina učenika poseduju više od jednog profila na društvenim mrežama. Od toga najveći broj ispitanika koristi *Instagram* i *Snapchat* 45,78%, *Facebook*, *Instagram* i *Snapchat* 30,12%, dok 3,54% ispitanika ima otvoren samo jedan profil na društvenoj mreži. Istraživanje je pokazalo da 81% učenika koriste društvene mreže za učenje, 8 % je odgovorilo da to čine ponekad, a 11% ispitanika ne koriste društvene mreže kao alat za učenje.

Zanimljivo je i istraživanje Masleše (2015) koje je imalo za cilj da ispita korišćenje društvenih mreža u obrazovne svrhe od strane učenika i nastavnika. Uzorak su činili učenici od 5. do 8. razreda koji pohađaju dvije škole u Petrovcu na Mlavi. Ispitano je 350 ispitanika, od toga 84 iz seoske i 266 učenika iz gradske škole. Pored 350 učenika, ispitano je i 43 nastavnika koji predaju različite predmete. Kada je u pitanju profil na nekoj društvenoj mreži, 297 anketiranih učenika ili 84,86% je odgovorilo da ima profil, dok je 53 ili 15,14% negiralo da ima profil na nekoj

društvenoj mreži. Rezultati govore u prilog tome da učenici iz gradske škole češće koriste društvene mreže u odnosu na učenike iz seoske sredine. Oko 48,21% učenika su se izjasnili da koriste društvene mreže u školi.

Analiza rezultata prikazanih istraživanja pokazala je da postoje različita shvatanja učenika o društvenim mrežama i njihovim vaspitno-obrazovnim mogućnostima. Neminovno je da su društvene mreže svakodnevnica i sastavni deo života dece i mladih. Oni ih koriste u različite svrhe. Međutim, da bi upotreba društvenih mreža u vaspitno-obrazovnom procesu poprimila značajne razmere neophodno bi bilo obezbediti odgovarajuće uslove, tj. osposobiti nastavni kadar za primenu društvenih mreža u nastavi. Potreban je veći broj istraživanja u ovoj oblasti kako bi se detaljnije analizirale vaspitno-obrazovne mogućnosti društvenih mreža unutar savremenog vaspitno-obrazovnog procesa.

Metodologija istraživanja

Na osnovu proučavanja i kritičke analize relevantne literature i potreba savremene prakse smatrali smo da je značajno istraživati problem kompleksnog odnosa društvenih mreža i vaspitanja u osnovnoj školi. Konkretna *predmet* istraživanja predstavlja identifikovanje stavova učenika o pedagoškim vrednostima korišćenja društvenih mreža u nastavi. *Cilj istraživanja* je da se ispituju stavovi učenika o pedagoškim vrednostima korišćenja društvenih mreža u nastavi. Na osnovu definisanog cilja konkretizovana su četiri istraživačka zadatka:

1. Identifikovati da li se stavovi učenika o pozitivnoj ulozi društvenih mreža u vaspitanju statistički značajno razlikuju u odnosu na njihova socio-pedagoška obeležja;
2. Ispitati da li se stavovi učenika o negativnoj ulozi društvenih mreža u vaspitanju statistički značajno razlikuju u odnosu na njihova socio-pedagoška obeležja;
3. Utvrditi da li se stavovi učenika o ulozi društvenih mreža u obrazovanju statistički značajno razlikuju u odnosu na njihova socio-pedagoška obeležja;
4. Identifikovati da li se stavovi učenika o korišćenju društvenih mreža statistički značajno razlikuju u odnosu na njihova socio-pedagoška obeležja.

U ovom istraživanju definisana je jedna opšta i četiri pojedinačne hipoteze. *Opšta hipoteza* glasi – Postoji statistički značajna razlika između stavova učenika o pedagoškim vrednostima korišćenja društvenih mreža u nastavi u odnosu na njihova socio-pedagoška obeležja. Pojedinačne hipoteze su definisane prema konkretizovanim zadacima.

U istraživanju su korišćene: *metoda teorijske analize i sinteze* i *deskriptivna metoda*. Primenjena je tehnika *skaliranja* i jedan istraživački instrument – *Skala stavova o pedagoškim vrednostima društvenih mreža – SSPVDM*. Skala je sastavljena

od 80 iskaza. Ukupna relijabilnost skale iznosi $\alpha=0,92$ što ukazuje na visoku pouzdanost. Skala se sastoji od četiri subskale, od kojih svaka ima po 20 iskaza. Prva subskala – *Pozitivna uloga društvenih mreža u vaspitanju* ima relijabilnost $\alpha=0,83$; druga subskala – *Negativna uloga društvenih mreža u vaspitanju* ima relijabilnost $\alpha=0,83$; treća subskala – *Društvene mreže i obrazovanje* ima relijabilnost $\alpha=0,90$ i četvrta subskala – *Stavovi o korišćenju društvenih mreža* ima relijabilnost $\alpha=0,76$.

Istraživanjem je obuhvaćeno 280 ispitanika, učenika sedmog, osmog i devetog razreda osnovne škole u Republici Srpskoj. Istraživanje je realizovano u četiri osnovne škole: JU OŠ „Gornja Slatina” u Gornjoj Slatini, JU OŠ „Srbija” u Crkvini, JU OŠ „Obudovac” u Obudovcu i JU OŠ „Šamac” u Šamcu. Istraživanje je realizovano u aprilu 2024. godine.

Struktura uzorka u odnosu na pol obuhvata 133 ili 47,5% ispitanika muškog pola i 147 ili 52,5% ispitanika ženskog pola. U odnosu na razred u istraživanju je učestvovalo 82 ili 29,3% učenika sedmog, 96 ili 34,3% osmog i 102 ili 36,4% učenika devetog razreda. Prema strukturi uzorka u odnosu na školski uspeh učenika, u istraživanju je učestvovalo 75 ili 26,8% odličnih, 108 ili 38,6% vrlo dobrih, i 97 ili 34,6% dobrih učenika. Od ukupnog broja ispitanika na selu živi 193 ili 68,9%, dok u gradu živi 87 ili 31,1% učenika. Prema strukturi uzorka u odnosu na zaposlenost roditelja kod 88 ili 31,4% učenika zaposlen je samo jedan roditelj, kod 142 ili 50,7% zaposlena su oba roditelja i kod 70 ili 17,9% učenika oba roditelja su nezaposlena. Kada je u pitanju pristup internetu, 203 ili 72,5% učenika imaju neograničen pristup internetu, dok 77 ili 27,5% imaju vremenski ograničen pristup internetu.

Statistička obrada podataka izvršena je primenom paketa *SPSS 20.0 for Windows* pri čemu smo izračunavali frekvenciju (N) i procente (%), aritmetičke sredine (M) i standardnu devijaciju (SD), razlika aritmetičkih sredina (*t* - omer) i analizu varijanse (F test).

Analiza i interpretacija rezultata istraživanja

Analizu istraživanja prikazaćemo prema redosledu definisanih istraživačkih zadataka. Njima je predviđeno da se identifikuju stavovi učenika osnovne škole o: pozitivnoj ulozi društvenih mreža u vaspitanju, o negativnoj ulozi društvenih mreža u vaspitanju, o ulozi društvenih mreža u obrazovanju i uopšte o korišćenju društvenih mreža.

Pozitivna uloga društvenih mreža u vaspitanju

Stavovi učenika o pozitivnoj ulozi društvenih mreža treba da iskažu njihova shvatanja kako one mogu doprineti razvoju kako u društvenom tako i u vaspitnom kontekstu. Analiza stavova učenika omogućava bolje razumevanje korišćenja društvenih mreža i njihovih obrazovnih potencijala. U *Tabeli 1.* prikazani su stavovi učenika o pozitivnoj ulozi društvenih mreža u odnosu na pristup internetu, jer je samo u odnosu na to socio-pedagoško obeležje utvrđena statistički značajna razlika.

Tabela 1.

Stavovi učenika o pozitivnoj ulozi društvenih mreža u odnosu na pristup internetu

	Pristup internetu	N	M	SD	<i>t</i>	df	Sig.
Pozitivna uloga društvenih mreža u vaspitanju	Neograničen	203	67,06	11,54			
	Ograničen	77	60,62	10,77	4,24	278	0,01**

****Nivo statistički značajne razlike – 0,01**

Na osnovu prethodne tabele prikazani su podaci koji predstavljaju stavove učenika o pozitivnoj ulozi društvenih mreža u vaspitanju u odnosu na pristup internetu. Zanimljivo je da pozitivnije stavove imaju učenici koji nemaju ograničen pristup internetu, ali i to da su stavovi učenika koji imaju ograničen pristup internetu homogeniji (približniji). Vrednosti u tabeli nam pokazuju da se stavovi učenika o pozitivnoj ulozi društvenih mreža znatno razlikuju. Na osnovu statističkih pokazatelja ($t=4,24$, uz $df=278$ i stepen sigurnosti $Sig.=0,01$) uočavamo da između stavova učenika o pozitivnoj ulozi društvenih mreža u vaspitanju u odnosu na pristup internetu postoji statistički značajna razlika na nivou statistički značajne razlike 0,01.

Kada su u pitanju ostala socio-pedagoška obeležja, podaci do kojih smo došli nam govore da se stavovi učenika o pozitivnoj ulozi društvenih mreža u odnosu na pol, razred, školski uspeh, mesto stanovanja i zaposlenost roditelja ne razlikuju statistički značajno. Iz tih razloga ćemo navesti statističke pokazatelje koji se odnose na stavove učenika u odnosu na svaku od prethodno navedenih varijabli. Pomoću statističkih pokazatelja ($t=-1,08$, uz $df=278$ i $Sig.=0,28$) za pol, ($F=1,30$, uz $df=2$ i $Sig.=0,27$) za razred, ($F=0,84$, uz $df=2$ i $Sig.=0,43$) za školski uspeh, ($t=0,99$, uz $df=278$ i $Sig.=0,21$) mesto stanovanja i ($F=1,32$, uz $df=2$ i $Sig.=0,27$) za zaposlenost roditelja, vidimo da ne postoji statistički značajna razlika između stavova učenika o pozitivnoj ulozi društvenih mreža u vaspitanju i navedenih socio-pedagoških obeležja učenika.

Smatramo da su ovakvi nalazi pozitivni, jer je u pedagoškom i uopšte društvenom smislu izuzetno bitno da se bez obzira na socio-pedagoška obeležja stavovi učenika kada je u pitanju procena o pozitivnoj ulozi o društvenim mrežama u vaspitanju ne razlikuje statistički značajno. Na izvestan način, takvi rezultati nam ukazuju na približnu ujednačenost ne samo stavova, već i mnogih drugih statusnih obeležja učenika, bez obzira na njihova trenutna socio-pedagoška obeležja. Utvrđena statistički značajna razlika o pozitivnoj ulozi društvenih mreža u odnosu na pristup internetu implicira potrebu za dodatnim istraživanjima, posebno u smislu šta je sadržina i razlog korišćenja društvenih mreža, posebno u strukturi učenika koji imaju ograničen pristup korišćenja interneta, a time i društvenih mreža.

Prva hipoteza glasila je: Postoji statistički značajna razlika u stavovima učenika o pozitivnoj ulozi društvenih mreža u vaspitanju s obzirom na njihova socio-pedagoška obeležja. Na osnovu statističkih pokazatelja možemo konstatovati da je prva hipoteza delimično potvrđena.

Negativna uloga društvenih mreža u vaspitanju

Analiza stavova učenika o negativnoj ulozi društvenih mreža u odnosu na socio-pedagoška obeležja korisna je za identifikovanje problema i razvoj strategija koje imaju za cilj smanjenje negativnih efekata uticaja društvenih mreža na učenike. U *Tabeli 2.* prikazani su stavovi učenika o negativnoj ulozi društvenih mreža u odnosu na mesto stanovanja, jer je statistički značajna razlika utvrđena samo u odnosu na to socio-pedagoško obeležje.

Tabela 2.

Stavovi učenika o negativnoj ulozi društvenih mreža u odnosu na mesto stanovanja

	Mesto stanovanja	N	M	SD	<i>t</i>	df	Sig.
Negativna uloga društvenih mreža u vaspitanju	Selo	193	54,16	13,33	1,68	278	0,01**
	Grad	87	51,44	10,56			

** Nivo statistički značajne razlike – 0,01

Na osnovu prikazanih podataka vidimo da se stavovi učenika u odnosu na mesto stanovanja statistički značajno razlikuju. Statistički pokazatelji ($t=-1,68$, uz $df=278$ i stepen sigurnosti $Sig.=0,01$) ukazuju na to da između stavova učenika o negativnoj ulozi društvenih mreža u vaspitanju u odnosu na mesto stanovanja postoji statistički značajna razlika na nivou statistički značajne razlike 0,01. U *tabeli 3.* prikazani su podaci o stavovima učenika o negativnoj ulozi društvenih mreža u odnosu na pristup internetu.

Tabela 3.

Stavovi učenika o negativnoj ulozi društvenih mreža u odnosu na pristup internetu

	Pristup internetu	N	M	SD	<i>t</i>	df	Sig.
Negativna uloga društvenih mreža u vaspitanju	Neograničen	203	52,34	12,60	-2,12	278	0,03*
	Ograničen	77	55,90	12,23			

* Nivo statistički značajne razlike – 0,05

Evidentno je da se stavovi učenika o negativnoj ulozi društvenih mreža u vaspitanju statistički značajno razlikuju kada je u pitanju pristup internetu. Na osnovu statističkih pokazatelja ($t=-2,12$, uz $df=278$ i stepen sigurnosti $Sig.=0,03$) vidimo da između stavova učenika o negativnoj ulozi društvenih mreža u vaspitanju u odnosu na pristup internetu postoji statistički značajna razlika na nivou statistički značajne razlike 0,05. Učenici koji imaju neograničen pristup internetu, a time i mogućnosti korišćenja društvenih mreža, imaju negativnije stavove o negativnoj ulozi društvenih mreža, što na određen način ukazuje na to da možemo zaključiti da ti učenici imaju izraženiju kritiku kada su u pitanju opasnosti od korišćenja društvenih mreža.

Na osnovu statističkih pokazatelja ($t=-0,63$, uz $df=278$ i $Sig.=0,53$) za pol, ($F=2,38$, uz $df=2$ i $Sig.=0,09$) za razred, ($t=0,66$, uz $df=2$ i $Sig.=0,52$) za školski

uspeh i ($F=0,13$, uz $df=2$ i $Sig.=0,87$) zaposlenost roditelja možemo konstatovati da između stavova učenika o negativnoj ulozi društvenih mreža u vaspitanju u odnosu na prethodno navedene kontrolne varijable (socio-pedagoška obeležja) ne postoji statistički značajna razlika.

Druga pomoćna hipoteza kojom se pretpostavlja da očekujemo da postoji statistički značajna razlika u stavovima učenika o negativnoj ulozi društvenih mreža u vaspitanju s obzirom na njihova socio-pedagoška obeležja, delimično je potvrđena.

Uloga društvenih mreža u obrazovanju

Analiza stavova učenika o ulozi društvenih mreža u obrazovanju u odnosu na socio-pedagoška obeležja omogućava uvid kako i na koji način učenici koriste društvene mreže u obrazovnom kontekstu, odnosno u nastavi i za vreme učenja. U *Tabeli 4.* prikazani su podaci o stavovima učenika o ulozi društvenih mreža u obrazovanju u odnosu na školski uspeh.

Tabela 4.

Stavovi učenika o društvenim mrežama i obrazovanju u odnosu na školski uspeh

	Školski uspeh	N	M	SD	F	Df	Sig.
Uloga društvenih mreža u obrazovanju	Odličan	75	70,73	14,13	5,53	2	0,01**
	Vrlo dobar	108	67,42	13,87			
	Dobar	97	63,60	14,22			
	Ukupno	280	66,98	14,28			

**** Nivo statistički značajne razlike – 0,01**

Vrednosti u tabeli pokazuju da se stavovi učenika o ulozi društvenih mreža u obrazovanju razlikuju. Prema statističkim pokazateljima ($F=5,53$, uz $df=2$ i stepen sigurnosti $Sig.=0,01$) zaključujemo da postoji statistički značajna razlika između stavova učenika o ulozi društvenih mreža u obrazovanju u odnosu na školski uspeh, na nivou statistički značajne razlike 0,01. U *Tabeli 5.* prikazani su podaci o stavovima učenika o ulozi društvenih mreža u obrazovanju u odnosu na pristup internetu.

Tabela 5.

Stavovi učenika o ulozi društvenih mreža u obrazovanju u odnosu na pristup internetu

	Pristup internetu	N	M	SD	t	df	Sig.
Uloga društvenih mreža u obrazovanju	Neograničen	203	69,09	14,39	4,13	278	0,01**
	Ograničen	77	61,41	12,46			

**** Nivo statistički značajne razlike – 0,01**

Na osnovu prikazanih podataka uočljivo je da se stavovi učenika o ulozi društvenih mreža u obrazovanju razlikuju. Statistički pokazatelji ($t=4,13$, uz $df=278$ i stepen sigurnosti $Sig.=0,01$) pokazuju da između stavova učenika o ulozi društvenih mreža u obrazovanju u odnosu na pristup internetu postoji statistički značajna razlika na nivou 0,01.

Polazeći od statističkih pokazatelja ($t=-1,25$, uz $df=278$ i $Sig.=0,21$) za pol, ($F=2,11$, uz $df=2$ i $Sig.=0,12$) za razred, ($t=1,48$, uz $df=278$ i $Sig.=0,64$) za mesto stanovanja i ($F=0,10$, uz $df=2$ i $Sig.=0,90$) zaposlenost roditelja evidentno je da ne postoji statistički značajna razlika između stavova učenika o ulozi društvenih mreža u obrazovanju u odnosu na prethodno navedena socio-pedagoška obeležja.

Utvrđeni nalazi impliciraju da školski uspeh učenika još uvek ukazuje na važnost ove kontrolne varijable, posebno kada je u pitanju obrazovanje, nastava i učenje. Odlični učenici imaju pozitivne stavove, što implicira da su na izvestan način i najsvesniji mogućnosti primene društvenih mreža u obrazovanju, u nastavi i za vreme učenja. Na tu mogućnost implicira i nalaz da pozitivnije stavove u ulozi društvenih mreža u obrazovanju imaju učenici koji imaju neograničen pristup internetu.

Treća pomoćna hipoteza kojom se očekuje da postoji statistički značajna razlika između stavova učenika o ulozi društvenih mreža u obrazovanju s obzirom na njihova socio-pedagoška obeležja je manjim delom potvrđena.

Korišćenje društvenih mreža

Ispitivanje stavova učenika o korišćenju društvenih mreža u odnosu na socio-pedagoška obeležja doprinosi boljem razumevanju kako pojedini faktori oblikuju percepciju učenika kada su u pitanju društvene mreže i njihovo korišćenje. U *Tabeli 6.* prikazani su podaci o stavovima učenika o korišćenju društvenih mreža u odnosu na pol.

Tabela 6.

Stavovi učenika o korišćenju društvenih mreža u odnosu na pol

	Pol	N	M	SD	T	df	Sig.
Korišćenje društvenih mreža	Muški	133	63,01	10,94			
	Ženski	147	65,42	10,11	-1,91	278	0,56

Interesantno je da kada je u pitanju korišćenje društvenih mreža u odnosu na pol, negativnije i homogenije stavove imaju ispitanici muškog pola. Prema statističkim pokazateljima prikazanim u prethodnoj tabeli ($t=-1,91$, uz $df=278$ i stepen sigurnosti $Sig.=0,56$) ipak vidimo da između stavova učenika o korišćenju društvenih mreža u odnosu na pol učenika ne postoji statistički značajna razlika. Ovakvi nalazi impliciraju na to da su ispitanici muškog pola više svesni opasnosti i negativnosti korišćenja društvenih mreža nego ispitanici ženskog pola, ali da se razlike nisu pokazale statistički značajnim.

Pomoć statističkih pokazatelja koji se odnose na stavove učenika o korišćenju društvenih mreža u odnosu ($F=1,56$, uz $df=2$ i $Sig.=0,21$) na razred, ($F=0,71$, uz $df=2$ i $Sig.=0,49$) na školski uspeh, ($t=1,18$, uz $df=278$ i $Sig.=0,86$) na mesto stanovanja, ($F=1,00$, uz $df=2$ i $Sig.=0,36$) na zaposlenost roditelja i ($t=0,71$, uz $df=279$ i $Sig.=0,48$) na pristup internetu, vidimo da ne postoji statistički značajna razlika između stavova učenika o korišćenju društvenih mreža u odnosu na navedena socio-pedagoška obeležja.

Četvrta pomoćna hipoteza kojom je pretpostavljeno da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima učenika o korišćenju društvenih mreža s obzirom na njihova socio-pedagoška obeležja, u potpunosti je potvrđena.

Zaključak

U teorijskom delu rada analizirana su novija istraživanja o društvenim mrežama, njihovim potencijalima, te mogućnostima primene u savremenom vaspitno-obrazovnom procesu. Dosadašnja saznanja ukazuju na to da društvene mreže imaju obrazovne potencijale i pozitivne vrednosti, čiju primenu u procesu obrazovanja, u nastavi i za vreme učenja i dalje treba unapređivati i usavršavati.

Vrednost ovog istraživanja sastoji se u saznanjima koja omogućavaju proširivanje dosadašnjih saznanja o pedagoškim vrednostima društvenih mreža u procesu vaspitanja i obrazovanja, kao i u većem broju pedagoških implikacija za praktična postupanja nastavnika i učenika u vaspitno-obrazovnom, odnosno nastavnom procesu i uopšte za vreme učenja. Utvrđene statistički značajne razlike između stavova učenika o pedagoškim vrednostima korišćenja društvenih mreža u vaspitanju i obrazovanju u odnosu na manji broj kontrolnih varijabli, odnosno socio-pedagoških obeležja učenika, ukazuju na potrebu novih istraživanja.

Poželjno je da nastavnici pristupaju nastavnom radu i vaspitno-obrazovnom procesu tako da utvrde koji bi nastavni sadržaji bili pogodni da se obrađuju uz pomoć društvenih mreža kako bi i učenici uočili prednosti takvog koncepta nastave gdje bi i sami imali aktivnu ulogu. Stvaranjem takve atmosfere upoznali bi mnoge pozitivne vrednosti i mogućnosti društvenih mreža. U školi se može stvarati okruženje koje će učenike podsticati da uče koristeći društvene mreže i njihove mogućnosti kako bi brže i lakše usvajali potrebno znanje i kako bi više bili motivisani za nastavu i učenje. Vaspitno-obrazovnu praksu moguće je unaprediti ukoliko nastavni kadar pokrenemo i zainteresujemo za promene, ako eliminišemo stereotipan način rada, te obezbedimo uslove za odvijanje nastave uz pomoć društvenih mreža i interneta. Zasigurno takav koncept nastave omogućava da učenik bude aktivan učesnik vaspitno-obrazovnog procesa. U budućnosti treba kreirati programe stručnog usavršavanja nastavnika u oblasti primene društvenih mreža u nastavi.

Zbog utvrđenih negativnih uticaja društvenih mreža ne treba odustajati od njihove primene u vaspitno-obrazovnom, odnosno nastavnom procesu, jer svi akteri savremenog vaspitanja treba duboko da budu svesni toga da se nalazimo u eri medijskog vaspitanja, koje se menja, usavršava i koje će uz korišćenje veštačke inteligencije u budućnosti doprineti tome da se uči u novim društvenim i pedagoškim kontekstima, ali i u novim kontekstualnim sredinama.

Litertura

- Bandur, V. (1985). *Učenik u nastavnom procesu*. Veselin Masleša.
- Diklić, J., Nakić, M., & Šošić, D. (2019). Edukativna uloga društvenih mreža u medijskom odgoju djeteta. *Communication Management Review*, 4(1), 178-195. <https://doi.org/10.22522/cmr20190146>
- Dinić, B., Petrović, J., Zotović Kostić, M., Milovanović, I., & Mihić, V. (2021). *Rizična upotreba društvenih mreža kod adolescenata*. Filozofski fakultet Novi Sad. <https://digitalna.ff.uns.ac.rs/sites/default/files/db/books/978-86-6065-650-8.pdf>
- Kliček, J. (2020). *Mediji i njihova uloga u nastavi* (Diplomski rad). Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:856526>
- Kunić, I., Vučković Matić, M., & Sindik, J. (2017). Korišćenje društvenih mreža kod učenika osnovne škole: The use of social networks among elementary school population. *Sestrinski glasnik*, 22(2), 152-158. <https://doi.org/10.11608/sgnj.2017.22.032>
- Kušić, S. (2010). Online društvene mreže i društveno umrežavanje kod učenika osnovne škole: Navike Facebook generacije. *Život i škola*, 54(24), 103-125. <https://files01.core.ac.uk/download/pdf/14432234.pdf>
- Miliša, Z., Čelik, A., & Spasenovski, N. (2022). Antidruštveni aspekti i važnost pedagogizacije društvenih mreža. In A. Zovko, N. Vukelić, & I. Miočić (Eds.), *Prema postpandemijskom obrazovanju: Kako osnažiti sustav odgoja i obrazovanja* (pp. 129-147). Filozofski fakultet Rijeka.
- Milošević, S. (2019). Medijske kompetencije u školi. In *Zbornik Mes* (5). Banja Luka: BLC. <https://doi.org/10.7251/BLCZB0219077M>
- Popović, G. (2022). Korišćenje društvenih mreža i navike učenja učenika srednje škole. *Bjelovarski učitelj: Časopis za odgoj i obrazovanje*, 27(1-3), 82-88. <https://hrcak.srce.hr/file/424887>
- Primorac, M., & Bilaver Primorac, I. (2022). Društvene mreže i interpersonalna komunikacija: Stavovi studenata o interpersonalnoj komunikaciji u digitalnome okružju. *Hum: Journal of the Faculty of Arts at the University of Mostar*, 17(27), 96-118. <https://doi.org/10.47960/2303-7431.27.2022.96>
- Tomaš, S. (2014). Oblikovanje nastavnih sadržaja na društvenim mrežama u visokoškolskom obrazovanju. *Školski vjesnik*, 63(3), 309-326. Split: Filozofski fakultet. https://www.ffst.unist.hr/_download/repository/4_Suzana_Tomas.pdf
- Tomljenović, M. (2022). *Uloga društvenih mreža u razmjeni materijala za učenje* (Diplomski rad). Filozofski fakultet, Zagreb. <https://repozitorij.ffzg.unizg.hr/object/ffzg:6488/FILE0>
- Живковић, М. (2022). На раскршћу између традиционалне и савремене наставе. *Годишњак за педагогију*, 7(1), 59-69. Ниш: Филозофски факултет. <https://doi.org/10.46630/gped.1.2022.5>

PEDAGOGICAL VALUES OF USING SOCIAL NETWORKS IN EDUCATION

Brane Mikanović

Department of Pedagogy, Faculty of Philosophy, University of Banja Luka

Aleksandar Pavlović

Independent researcher

Abstract: Social networks are a part of modern man's everyday life and accompany him in all spheres of life and work. The influence and contribution of the same on upbringing and education is still not clearly visible in pedagogical and educational policies in our region. Pedagogical science has acceptable scientific knowledge about the possibilities of using social networks in teaching and during learning. The effects of their application are still symbolically explored in our country.

The aim of the research is to examine students' attitudes about the pedagogical value of using social networks in teaching. A descriptive method with an assessment scale as an instrument was used in the research. A Likert-type scale was applied to a sample of 280 elementary school students - Scale of Attitudes on the Pedagogical Values of Social Networks. The scale is composed of four subscales: Positive role of social networks in education, Negative role of social networks in education, Role of social networks in education and Attitudes about the use of social networks. Reliability at the level of the entire instrument is $\alpha=0.92$, which indicates high reliability of the instrument.

The results of the research show that students' attitudes about the pedagogical values of using social networks in the education process are approximately uniform and that they do not differ statistically significantly in relation to most socio-pedagogical characteristics when it comes to attitudes about: the positive role of social networks in education, the negative role of social networks in education, the role of social networks in education and the use of social networks.

Keywords: social networks, pedagogical values, attitudes, elementary school students, upbringing, education.

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 EVALUACIJE¹

Jelena Petrović²

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

¹ 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).

² 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 umanjeње 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 uspeali 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 redefinisaju 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
- 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

UDK 371.671:373.32

Оригиналан научни рад

Примљено: 22.10.2025.

Прихваћено за објављивање: 19.12.2025.

DOI: <https://doi.org/10.46630/gped.2.2025.4>

ФУНКЦИЈА И КВАЛИТЕТ ИКОНИЧКИХ СРЕДСТАВА ИЗРАЖАВАЊА У ЧИТАНКАМА ЗА МЛАЂЕ РАЗРЕДЕ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ^{1,2}

Снежана Перишић³

Учитељски факултет у Призрену са привременим седиштем у Лепосавићу,
Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици

Весна Минић

Учитељски факултет у Призрену са привременим седиштем у Лепосавићу,
Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици

Апстракт: Да би уџбеници били одобрени за коришћење у основним и средњим школама потребно је да испуне законом дефинисане стандарде. Четрдесет два стандарда распоређена су у седам група, а за потребе овог истраживања значајан је стандард из групе Стандарда квалитета дидактичког обликовања уџбеника, који се односи на функционалну употребу иконичких средстава изражавања (стандард Д2.).

Циљ овог истраживања је испитати у којој се мери стандард Д2. примењује у читанкама различитих издавача на територији Републике Србије из угла учитеља и да ли оцена тог стандарда зависи од њихових демографских карактеристика. Узорак је обухватио 163 учитеља, који су попунили упитник креиран за потребе овог истраживања, којим су испитивани ставови учитеља према функцији и квалитету визуелних елемената у читанкама.

Резултати статистичких тестова су потврдили тенденцију позитивнијих ставова учитеља према иконичким средствима изражавања у читанкама. Осим тога, визуелна средства уџбеника позитивније оцењују корисници читанки издавачке куће Нови логос. Разлике у резонувању иконичких средстава не постоје у односу на пол, али се показало да позитивније резонување постоји код учитеља са дужином радним стажом и високом стручном спремом.

¹ Истраживање је финансијски подржано од стране Министарства науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије, број Уговора: 451-03-137/2025-03/200251

² Рад је резултат истраживања на интерном макро-пројекту „Унапређивање професионалних компетенција васпитача и учитеља у савременим условима васпитања и образовања“ који реализује Учитељски факултет у Призрену-Лепосавићу, бр. ИМП 003

³ snezana.perisic@pr.ac.rs

Ови налази указују на значај визуелних елемената као чинилаца квалитета уџбеника и потврђују потребу за континуираним унапређивањем њихове дидактичке и естетске функције у настави.

Кључне речи: визуелно изражавање, иконичка средства, читанке, основна школа

Увод

Природа књижевности као уметности и наставна материја услови су за дидактичко обликовање читанке као специфичног уџбеника који својим естетско-педагошким вредностима и доживљајно-спознајним могућностима омогућава да се књижевна дела адекватно методички обликују и припреме за процес интерпретације како би се обезбедило уметничко и васпитно израђивање ученичке личности (Гавриловић Обрадовић, 2012; Петровачки, 2008). Дидактичко-методичка апаратура омогућава несметану комуникацију између свих учесника процеса анализе књижевног дела, са акцентом да се дело приближи ученику али и да се сам ученик приближи делу (Трнавац, 1999).

Квалитет наставе је у великој мери условљен квалитетом уџбеника, што чини дидактичко обликовање ових књига од изузетне важности за све учеснике у наставном процесу. Концепција уџбеника се значајно изменила од почетка двадесетог века, што је утицало на његову улогу и структуру као дидактички омеђене књиге. У области друштвено-хуманистичких наука, уџбеник је често предмет истраживања и изучавања, па се из педагошког угла могу уочити различити ставови према њему. Кундачина и Банђур (2007) дефинишу уџбеник као основно средство у настави, у којем се наставни садржаји обрађују систематично и прилагођавају одређеним наставним предметима, при чему се научна сазнања трансформишу у наставне садржаје у складу са педагошко-психолошким и дидактичко-методичким принципима. Ивановић (1996) истиче да се уџбеници могу сматрати књигама са научно-стручним карактеристикама, јер садрже елементе научног, укључујући мерљиве податке који се могу проверити применом одговарајућих метода. Исти аутор даље истиче да се уџбеници дефинишу као књиге са научно-стручним карактеристикама, јер садрже елементе научног (мерљиви подаци који се могу проверити применом одговарајућих метода) и стручног (опис, анализа и могућности повезивања са раније стеченим знањима). Ово се односи на универзитетске уџбенике. Коцић и Требјешанин (2001) у свом разматрању основношколског уџбеника истичу да је „уџбеник основна, главна, обавезна школска књига, што подразумева да он, бар потенцијално, има могућност да дуготрајно и систематски утиче на генерације деце“ (2001, стр. 16). Према мишљењу неких аутора (Брковић, 1998; Ђорђевић, 1998), уџбеник је дужан, поред представљања научних сазнања, да омогући и самостални рад ученика. Као најприсутније друштвено средство образовања и производ науке, заснован на педагошким критеријумима и

задацима наставног процеса, он мора бити усклађен са законским оквирима институционалног образовања. Поред педагошких истраживачких сазнања, психолошка истраживања су значајно допринела развоју и квалитету уџбеника. Плут (2003) која се у својој студији бавила уџбеником као културно-потпорним системом, истиче да уџбеници имају „претензију да буду културни модели, мали узорци у којима је садржано све (или готово све) што је битно за једну културу“ (Плут, 2003, стр. 5).

Истраживања о уџбеницима, која су спроведена на Институту за психологију, довела су до формулисања два важна акта образовне политике: Квалитет школских уџбеника и механизми за обезбеђивање тог квалитета, као и Стандарди квалитета уџбеника. Како наводе Ивић и сарадници (2009), основна сврха истраживачког рада била је усвајање развијених стандарда квалитета као националних стандарда, који ће се примењивати при одобравању уџбеника у Републици Србији, али и при структурирању, евалуацији и коришћењу уџбеника. Стандарди квалитета уџбеника представљају „захтеве (норме, нормативе, критеријуме) које уџбеници треба да испуне како би могли бити коришћени у школама у Србији, на основу јавне процедуре и дефинисаних мерила“ (Ивић и сар., 2009, стр. 45). Према Правилнику о стандардима квалитета уџбеника и упутству о њиховој употреби („Сл. гласник РС“, бр. 42/2016 и бр. 45/2018), стандарди квалитета уџбеника су *услови које уџбеници морају испунити да би, у складу са законски прописаном процедуром, били одобрени за коришћење у основним и средњим школама.*

Формирано је четрдесет два стандарда квалитета уџбеника, који су дефинисани у неколико група: (1) А – стандарди квалитета уџбеничког комплета; (2) Б – стандарди квалитета уџбеника – књига за ученика; (3) В – стандарди квалитета лекције; (4) Г – стандарди квалитета садржаја уџбеника; (5) Д – стандарди квалитета дидактичког обликовања уџбеника; (6) Ђ – стандарди квалитета језика уџбеника; (7) Е – стандарди квалитета електронских издања (Ивић и сар., 2009). У циљу приближавања дидактичко-методичког обликовања уџбеника, усмерићемо пажњу на Д. групу стандарда. Литература наводи са су аутори ове групе стандарда Ана Пешикан, Слободанка Антић и Иван Ивић, за стандарде Д1–Д12, док се формирање норматива у домену Д13. стандарда приписује Јелени Пешић. Посебан акценат овог рада је на Д2. стандарду- *Функционална употреба иконичких средстава изражавања*, који представља специфична средства саопштавања (фотографије, репродукције ликовних дела, цртеже, схеме, дијаграме, графиконе, мапе, карте, стрипове, графичка наглашавања) у уџбеницима, тачније у читанкама. Илустрације, као врста језика, имају структуралне и функционалне специфичности у односу на вербална средства саопштавања.

Стандард Д2. се сматра важним у дидактичком обликовању због улоге коју илустрација може имати у уџбенику. У савременом уџбенику, илустрација се сматра самосталним носиоцем садржаја који не само да допуњује текст, већ га често и замењује (Marinković & Pešikan, 1999, према Лалић Вучетић & Шева, 2019; Марковић, 2015; Плут, 2000). Функције илустрација у настави и процесу

учења огледају се у: (1) повећању степена јасноће, очигледности и прецизности садржаја и лекције; (2) доприносу мотивационој и афективној улози уџбеника; (3) естетској и декоративној функцији (Ивић и сар., 2009). Поред наведених улога, ова иконичка, односно визуелна средства изражавања често се користе као додатак вербалним или нумеричким средствима изражавања ради бољег разумевања лекције. Да би се све наведене функције илустрација оствариле, неопходно је водити рачуна о техничком уређењу, јер је пресудно да буду јасне, видљиве и читљиве. Такође, не треба претеривати са иконичким садржајима, јер пренатрпаност лекције може бити контрапродуктивна. Пренатрпаност лекције разнобојним елементима и неусклађеност текста лекције са присутним илустрацијама могу представљати препреку у разумевању наставних садржаја. Функције иконичких средстава изражавања зависе од употребе илустрација као моћних алата који подржавају процес активног учења и повећавају мотивацију за учење.

Како иконичка средства изражавања представљају један од стандарда квалитета дидактичког обликовања уџбеника, јавила се потреба да се испита њихова функционална употреба у читанкама одабраних издавача, из угла присутности и учесталости илустрација. Дакле, циљ овог истраживања јесте испитати у којој мери се стандард Д2. примењује у читанкама издавача који се користе у школама у Србији из перспективе учитеља и да ли оцена присуства илустрованих садржаја у читанкама различитих издавача од стране наставника зависи од њихових демографских карактеристика. Конкретније, пошли смо од претпоставке да ће иконичка средства изражавања у одабраним читанкама бити у различитој мери заступљена код анализираних издавачких кућа у Србији, као и то да ће учитељи женског пола, са дужим радним стажом и вишом стручном спремом позитивније оценити присуство иконичких средстава изражавања у одабраним читанкама.

Методолошки оквир истраживања

Узорак истраживања

Узорак је обухватио 163 учитеља, њих 122 из основних школа у централној Србији, и 41 учитељ из северног дела Косова и Метохије. Посматрајући полну структуру, узорак чини 15 испитаника мушког и 148 испитаника женског пола, са радним искуством у распону од 2 месеца до 35 година ($M = 14.80$, $SD = 9.53$). Када је у питању стручна спрема, највише испитаника има завршену високу стручну спрему ($f = 101$, $P = 61.96\%$), затим следе завршене постдипломске студије – специјалистичке, мастер студије, магистратура или докторат ($f = 54$, $P = 33.13\%$), док свега 8 испитаника ($P = 4.91\%$) има завршену вишу стручну спрему. У односу на тип насеља, већина школа је у малом граду ($f = 82$, $P = 50.31\%$), затим у селу ($f = 57$, $P = 34.97\%$), док се најмањи број школа налази у великом граду ($f = 24$, $P = 14.72\%$). Првом разреду предају 65 учитеља (P

= 39.88%), другом предају 43 учитеља ($P = 26.38\%$), а најмањи број учитеља предаје четвртом ($f = 30$, $P = 18.40\%$) и трећем разреду ($f = 25$, $P = 15.34\%$).

Процедура и инструмент истраживања

Прикупљање података спроведено је онлајн, путем GoogleForms платформе. Анкетирање је било добровољно и трајало је између 15 и 25 минута. Испитаницима су пре анкетирања дате инструкције у писаној форми, уз напомену да ће се подаци користити у академске сврхе, као и да је само анкетирање анонимно.

Приликом испитивања ставова учитеља, на подручју северног Косова и Метохије и централне Србије, о степену усклађености дидактичко-методичке апаратуре читанке за млађе разреде основне школе одређених издавача и стандарда квалитета уџбеника Д2. групе, примењена је техника анкетирања. Упитник је конструисан у марту 2021. године за потребе истраживања. Први део упитника обухватао је питања демографског карактера, као што су пол, дужина радног стажа, степен стручне спреме, тип насеља у којем учитељ живи и ради, разред у којем предаје, као и које издаваче читанки користи у настави и које препоручује. Други део упитника обухватао је тврдње које су нам омогућила да утврдимо ставове учитеља о усклађености дидактичко-методичке апаратуре и стандарда квалитета уџбеника Д2. групе. У питању је 10 тврдњи које објашњавају конкретан стандард који је дефинисан у складу са *Водичем за добар уџбеник – општи стандарди квалитета уџбеника* (Ивић и сар., 2009). Тврдње су формулисане тако да се њима откривају ставови учитеља према функцији и квалитету визуелних елемената у наставном материјалу, испитујући њихову улогу у разјашњавању текста, мотивацији ученика и усклађености са садржајем. Одговори су мерени уз помоћ петостепене Ликертове скале (од 1 – уопште се не слажем до 5 – у потпуности се слажем).

Статистичка анализа

За статистичку анализу добијених података коришћен је програм SPSS. Опис података извршен је применом дескриптивне статистике. Пошто су три питања из упитника била негативно формулисана, извршено је њихово рекодирање како би све ставке упитника имале исти смер тумачења. Провера емпиријске дистрибуције података извршена је уз помоћ Колмогоров-Смирнов теста. С обзиром да се показало да емпиријска дистрибуција података одступа од нормалне, коришћени су непараметријски тестови: Вилкоксон тест за један узорак, ради провере одступања медијалне од неутралне вредности; Ман-Витни тест због провере разлика између две независне групе; и Краскал-Волис тест ради провере разлика између више независних група.

Резултати истраживања

Када се посматрају издавачи које учитељи користе у настави, највећи проценат користи читанке издавачке куће Нови логос ($P=30.06\%$), док најмањи проценат користи читанке Завода за уџбенике и наставна средства ($P=1.84\%$). Са друге стране, ако посматрамо издаваче читанки које би учитељи препоручили, највише се препоручују читанке издавачке куће Нови Логос ($P=38.04\%$), док ниједан учитељ не препоручује читанке издавача Фреска (Табела 1).

Табела 1.

Нумерички приказ издавача читанки и препорука учитеља

Издавачи	Издавач читанке (%)	Препорука (%)
Нови логос	49 (30.06)	62 (38.04)
Едука	38 (23.31)	39 (23.93)
Klett	29 (17.79)	21 (12.88)
Креативни центар	20 (12.27)	12 (7.36)
Вулкан	11 (6.75)	11 (6.75)
Фреска	9 (5.52)	0 (0.00)
Bigz	4 (2.45)	6 (3.68)
Завод за уџбенике	3 (1.84)	9 (5.52)
Без одговора	/	3 (1.84)

Ако ове податке додатно рашчланимо, од укупног броја испитаних, 101 учитељ препоручује читанке издавача које тренутно користи, док 59 учитеља препоручује издавача чије уџбенике не користи. Међу њима постоје статистички значајне разлике ($\chi^2(7)=44.85$, $p<.001$), јер се Нови логос изразито фаворизује ($z=5.70$, $p<.001$), док се Фреска потпуно одбацује ($z=-2.70$, $p<.01$).

Пошто је Колмогоров-Смирнов тест показао да емпиријска дистрибуција података одступа од нормалне ($D=0.12$, $p<.001$), у наставку ће бити коришћене непараметријске замене тестова.

Дескриптивни приказ просека одговора указује на позитивне ставове учитеља према функцији и квалитету визуелних елемената у наставном материјалу ($Mdn=3.60$, $IQR=0.90$), што је потврђено и Вилкоксон тестом за један узорак ($W=1328.00$, $z=-8.61$, $p<.001$) који указује на статистички значајно одступање од неутралних вредности. Даље, применом Краскал-Волис теста, желели смо да утврдимо да ли се ставови учитеља према употреби иконичких средстава изражавања у читанкама разликују у односу на издавача (Табела 2).

Табела 2.

Одговори учитеља у односу на издавача читанке

Издавач	N	Mdn	IQR
Нови логос	49	4.00	0.60
Едука	38	3.20	0.85
Klett	29	3.60	0.90

Креативни центар	20	3.50	1.02
Вулкан	11	3.80	0.50
Фреска	9	3.80	1.20
Bigz	4	3.10	1.20
Завод за уџбенике	3	3.10	.

Резултат је показао да постоји статистички значајна разлика ($H(7)=33.94$, $p<.001$), а *post-hoc* тестовима је утврђено између којих парова постоји та забележена разлика. Конкретно, показало се да они учитељи који користе читанке издавача Нови логос позитивније оцењују функцију и квалитет иконичких средстава изражавања у читанкама него што је то случај са онима који користе читанке издавача Едука ($U=46.02$, $p<.001$) и Креативни центар ($U=49.09$, $p<.002$).

Наредном хипотезом испитивали смо одговоре учитеља у односу на њихов пол. Дескриптивни показатељи сугеришу незнатне разлике у одговорима мушкараца ($Mdn=3.60$, $IQR=1.10$) и жена ($Mdn=3.60$, $IQR=1.00$), а резултати Ман-Витни теста показали су да пол није фактор који утиче на резоновање иконичких средстава у читанкама ($U=1279.50$, $p=.33$).

Ставови учитеља о присуству иконичних средстава изражавања у одабраним читанкама испитивани су и у односу на њихов радни стаж (Табела 3).

Табела 3.

Одговори учитеља у односу на дужину радног стажа

Радни стаж	N	Mdn	IQR
до 10 година	72	3.50	0.70
од 11 до 20 година	39	4.00	0.90
преко 20 година	52	3.80	0.80

Резултати Краскал-Волис теста показали су постојање статистички значајних разлика у односу на дужину радног стажа ($H(2)=12.37$, $p<.002$), а *post-hoc* тестови су указали да поменута статистички значајна разлика постоји између учитеља који имају до 10 година радног стажа и оних који имају од 11 до 20 година радног стажа ($U=32.78$, $p<.001$), односно дужи радни стаж је условио позитивније виђење визуелних средстава у коришћеним читанкама.

На крају, последњом хипотезом смо желели да утврдимо да ли учитељи различито оцењују присуство иконичких средстава изражавања у одабраним читанкама у односу на степен стручне спреме (Табела 4).

Табела 4.

Одговори учитеља у односу на степен стручне спреме

Стручна спрема	N	Mdn	IQR
висока стручна спрема	101	3.80	0.90
постдипломске студије	54	3.50	0.70
виша стручна спрема	8	3.30	1.50

Исписи Краскал-Волис теста указали су на присуство статистички значајне разлике у односу на ниво стручне спреме ($H(2)=8.53$, $p=.01$), те је ниво образовања параметар који утиче на оцењивање функције и квалитета иконичких средстава изражавања, јер је Ман-Витни тест показао да позитивније ставове имају учитељи са високом стручном спремом у односу на оне са завршеним постдипломским студијама ($U=21.47$, $p=.02$).

Дискусија

Анализа препорука читанки различитих издавачких кућа показује да учитељи у највећој мери преферирају издања Новог логоса у односу на остале издаваче, што може указивати на њихово позитивно искуство у раду са овим уџбеницима, као и на већи степен задовољства њиховим садржајем и педагошким приступом. Исти издавач издвојио се и као најчешћа препорука међу учитељима који тренутно користе читанке других издавача, што потенцијално сугерише присуство ефекта изложености. Према овој теорији, честа и продужена употреба одређеног наставног материјала доводи до стварања позитивнијег односа према њему, јер понављани контакт повећава осећај познатости и прихватања (Zajonc, 1968). У том контексту, учитељи који су дуже време користили уџбенике једног издавача могу развити позитивније ставове не само према садржају, већ и према визуелним средствима која су карактеристична за та издања. Овим се може објаснити и резултат да чак и учитељи који тренутно користе читанке других издавача најчешће препоручују управо Нови логос, будући да су му у професионалном окружењу вероватно често изложени, кроз колегијалну размену материјала, стручно усавршавање или промотивне активности издавача, што додатно учвршћује позитиван став према том издавачу. Фаворизовање издавача Нови логос могло би се посматрати и кроз компарацију са истраживањем које су током 2016. године спровеле Стакић и Чутовић (2017), у оквиру ког резултати говоре да учитељи, који су у наставном раду најчешће користили читанке издавачке куће Klett, сматрају да садржаји читанке не подстичу ученике на самостално учење, и да је неопходно квалитативно побољшати методичку апаратуру читанки.

Важно је напоменути да резултати нашег истраживања сугеришу позитивне ставове учитеља према функцији и квалитету визуелних елемената у наставном материјалу. Значај задовољства иконичким средствима изражавања испољава се кроз резултате истраживања које је показало да деци пажња брже опада уколико читају текст без илустрација (Zenki-Dalipi & Osmani, 2022), а једно истраживање говори и о значају сликовница за развој визуелне и мултимодалне писмености на предшколском и раном основношколском узрасту (Batič, 2021). Задовољство учитеља посебно је важно када се узме у обзир закључак једне студије која сугерише да би одговорност за интеграцију илустрација и текста у једном уџбенику требало да буде на свима који учествују у његовој изради (Лалић Вучетић & Шева, 2021). Позитивни ставови учитеља према иконичким

средствима изражавања у читанкама, у оквиру нашег истраживања, могу се повезати са истраживањем које је утврдило да су визуелна средства изражавања у уџбеницима за првих шест разреда основне школе повезана са текстом, да имају интелектуалну вредност и да позитивно утичу на ефикасно учење у складу са узрасним карактеристикама (Вучковић, 2014; Živanović et al., 2021). Сличне резултате добиле су и ауторке (Вучковић & Чаловић-Ненезић, 2016) које су анкетирањем учитеља дошле до сазнања да они позитивно перципирају илустрације које омогућавају усвајање садржаја, док се најмање преферирају илустрације које представљају супституцију основног текста.

У супротности са нашим истраживањем је студија чији је циљ био да кроз анализу читанки испита улогу илустрација и уметничких подстицаја у настави књижевности, и говори о томе да поменуте илустрације у савременим читанкама често немају јасну функцију, као и да је раније било више таквих методичких смерница у читанкама. И поред тога, када су у студију укључени сами ученици, дошло се до сазнања да илустрације имају мотивациону и подстицајну улогу за читање, због чега је важно пажљиво их бирати и методички повезати са књижевним делом из читанке (Урошев Палалић, 2024), а о побољшању дидактичко-методичке апаратуре читанки говоре и учитељи, у контексту подстицања стваралачког мишљења и понашања (Перишић, 2022).

Даље, резултати нашег истраживања су показали да пол није условио разлике у перцепцији визуелних средстава у читанкама. Међутим, због изражене диспропорције у величини узорка између полова (148 жена и 15 мушкараца), добијене разлике треба интерпретирати са резервом, имајући у виду могућност смањене статистичке снаге теста и потенцијално веће варијабилности у мањој групи. Осим тога, треба узети у обзир и чињеницу да постоје разлике између полова када је у питању перцепција визуелних информација, па тако мушкарци обично постижу боље резултате у задацима који захтевају визуоспацијалну манипулацију, док су жене прецизније у задацима који захтевају детаљну визуелну анализу (Vecchi & Girelli, 1998; Roalf et al., 2006). Дакле, могли бисмо очекивати да би жене могле бити осетљивије на естетску конзистентност, боју и детаљност илустрација, док би мушкарци могли више да реагују на структурну прегледност или просторни распоред слика и текста.

Занимљиво је да су статистички тестови показали значајност када је у питању дужина радног стажа, те су учитељи са дужим радним стажом позитивније резоновали иконичка средства у читанкама које користе. Овај резултат може указивати на већу сигурност у процени наставника са дужим радним стажом, који су током година развили способност да препознају и вреднују функционалну и естетску улогу иконичких елемената у настави. Искуство им омогућава да уоче како визуелна средства могу подржати разумевање текста и мотивацију ученика, па самим тим и позитивније резонују њихову употребу. Са друге стране, млађи наставници могу имати мање формиране критеријуме за процену квалитета оваквих материјала, што може објаснити умереније ставове у односу на искусније колеге.

Показало се да начин процењивања може зависити и од нивоа стручне спреме, па тако позитивније ставове имају учитељи са високом стручном спремом у односу на оне са завршеним постдипломским студијама. Потенцијално објашњење могло би се пронаћи у чињеници да учитељи са високом стручном спремом могу имати практичнији приступ у вредновању визуелних елемената, те их позитивније доживљавају због њихове улоге у олакшавању наставе и ангажовању ученика. С друге стране, наставници са постдипломским студијама могу примењивати строге, аналитичке критеријуме, као последицу додатног педагошког и методичког усавршавања које подстиче критички однос према наставним материјалима и већу пажњу на квалитет садржаја, што може довести до умеренијих оцена визуелних средстава у уџбеницима.

Закључак

Резултати истраживања указују да учитељи генерално имају позитивне ставове према функцији иконичких средстава изражавања у читанкама. Највише оцене добиле су читанке издавачке куће Нови логос, што упућује на потребу да се анализирају елементи који доприносе њиховој дидактичкој и визуелној ефикасности. Истраживање је показало и да дужи радни стаж и ниво стручне спреме позитивно утичу на перцепцију квалитета визуелних елемената, док пол није значајан фактор. У целини, налази потврђују значај стандарда Д2. у процесу евалуације уџбеника и наглашавају потребу за континуираним унапређивањем иконичких садржаја ради побољшања наставног процеса и ученичког доживљаја текста. Педагошке импликације добијених налаза огледају се у потреби да се у процесу израде и евалуације читанки посебна пажња посвети функционалној повезаности илустрација са текстуалним садржајем, у складу са стандардом Д2. Резултати указују на значај континуираног стручног усавршавања учитеља у области визуелне писмености, како би могли критички да процењују и ефикасно користе иконичка средства у настави. Практична примена ових сазнања може допринети унапређивању наставног процеса кроз повећану мотивацију ученика, боље разумевање текста и подстицање активног учења. Стога се препоручује да издавачи, аутори уџбеника и образовне институције систематски сарађују у развоју читанки које ће у већој мери интегрисати педагошки оправдана и дидактички функционална визуелна решења.

Литература

- Batič, J. (2021). Reading picture books in preschool and lower grades of primary school. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 11(1), 9-26. <https://doi.org/10.26529/cepsj.554>

- Брковић, А. (1998). Мотивационе вредности уџбеника, У Н. Лакета (Ур.), *Зборник радова Вредности савременог уџбеника 2* (стр. 131–150). Ужице: Учитељски факултет у Ужицу.
- Vecchi, T., & Girelli, L. (1998). Gender differences in visuo-spatial processing: The importance of distinguishing between passive storage and active manipulation. *Acta psychologica*, 99(1), 1-16. [https://doi.org/10.1016/s0001-6918\(97\)00052-8](https://doi.org/10.1016/s0001-6918(97)00052-8)
- Вучковић, Д. Љ. (2014). О илустрацији у основношколској настави књижевности. У Т. Росић и В. Јовановић (Ур.), *Књижевност за децу у науци и настави (књига 18)* (стр. 397-412). Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу.
- Вучковић, Д. Љ., & Чаловић, Ненезић, С.С. (2016). Функције илустрације у уџбеницима матерњег језика за трећи разред основне школе у Црној Гори. У А. Пешикан (Ур.), *Настава и учење – уџбеник у функцији наставе и учења* (195-208). Ужице: Учитељски факултет у Ужицу.
- Гавриловић Обрадовић, В. (2012). *Природа књижевности као уметности и наставна материја*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Ђорђевић, Ј. (1998). Савремени уџбеник и електронски медиј. У Н. Лакета (Ур.), *Зборник радова Вредности савременог уџбеника 2* (стр. 29–38). Ужице: Учитељски факултет у Ужицу.
- Živanović, S., Perućica, R., & Kalajdžić, O. (2021). Representation of Illustrations in Primary School Textbooks. *Nastava i vaspitanje*, 70(3), 319-332.
- Zajonc, R. B. (1968). Attitudinal effects of mere exposure. *Journal of personality and social psychology*, 9(2), 1-27. <https://doi.org/10.1037/h0025848>
- Zenki-Dalipi, A., & Osmani, R. (2022). The positive influence of images and graphics presentations in teaching texts for keeping students'attention and concentration. *Knowledge-International Journal*, 54(5), 751-756.
- Ивановић, Б. (1996). *Уџбеници и образовни процеси*. Нови Сад: Филозофски факултет у Новом Саду.
- Ивић, И., Пешикан, А., & Антић, С. (2009). *Стандарди квалитета уџбеника*. Београд: Завод за уџбенике.
- Коцић, Љ. и Требјешанин, Б. (2001). Основношколски уџбеник као предмет разматрања. У Б. Требјешанин, и Д. Лазаревић (Ур.), *Савремени основношколски уџбеник – теоријско-методолошке основе* (стр. 15-18). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Bandur, V. i Kundačina, M. (2007). *Akademsko pisanje*. Užice: Učiteljski fakultet.
- Лалић Вучетић, Н., & Шева, Н. (2019). Функционална употреба иконичких средстава у уџбеницима. Завод за уџбенике.
- Лалић Вучетић, Н., & Шева, Н. (2021). Однос текста и илустрације: перспектива илустратора и учитеља. *Иновације у настави*, 34(1), 44-62. <http://dx.doi.org/10.5937/inovacije2101044L>
- Марковић, Ж. (2015). *Илустрације у настави – теорија и пракса*. Ниш: Универзитет у Нишу.

- Перишић, С. (2022). *Књижевнотеоријски и дидактичко-методички приступ басни у разредној настави* [докторска дисертација, Универзитет у Нишу, Педагошки факултет у Врању]. Национални репозиторијум дисертација у Србији – НаРДyC. <https://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/21710>
- Петровачки, Љ. (2008). *Методичка истраживања у настави српског језика и књижевности*. Нови Сад: Филозофски факултет у Новом Саду.
- Плут, Д. (2003). *Уџбеник као културно-потпорни систем*. Београд: ЗУНС.
- Правилник о стандардима квалитета уџбеника и упутству о њиховој употреби, Службени гласник РС – Просветни гласник, бр. 42/2016 и бр. 45/2018.* (2016).
- Roalf, D., Lowery, N., & Turetsky, B. I. (2006). Behavioral and physiological findings of gender differences in global-local visual processing. *Brain and cognition*, 60(1), 32-42. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2005.09.008>
- Стакић, М. М., & Чуповић, М. М. (2017). Читанка као мотивационо средство у настави српског језика. У С. Маринковић (Ур.), *Зборник радова 19* (стр. 93-108). Ужице: Универзитет у Крагујевцу Педагошки факултет у Ужицу.
- Трнавац, Н. (1999). Дидактичко-методичка апаратура за рад ученика у основношколским уџбеницима, . У Н. Лакета (Ур.), *Зборник радова Вредности савременог уџбеника 2* (стр. 43-56). Ужице: Учитељски факултет у Ужицу.
- Урошев Палалић, О. (2024). *Примена илустрације као уметничког средства у интерпретацији књижевног дела у основној школи* [докторска дисертација, Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет]. Национални репозиторијум дисертација у Србији – НаРДyC. <https://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/23301>

FUNCTION AND QUALITY OF ICONIC MEANS OF EXPRESSION IN READINGS FOR YOUNGER GRADES OF ELEMENTARY SCHOOL

Snežana Perišić

Teacher Education Faculty Prizren – Leposavic, University of Pristina,
temporary settled in Kosovska Mitrovica

Vesna Minić

Teacher Education Faculty Prizren – Leposavic, University of Pristina,
temporary settled in Kosovska Mitrovica

Abstract: For textbooks to be approved for use in primary and secondary schools, they must meet the standards defined by law. Forty-two standards are divided into seven groups. For the purposes of this research, the standard from the group of Standards for the Quality of Didactic Design of Textbooks, which concerns the functional use of iconic means of expression (standard D2.), is significant.

The aim of this research is to examine the extent to which the D2. standard is applied in textbooks from different publishers in the Republic of Serbia from the perspective of teachers, and whether the assessment of this standard depends on their demographic

characteristics. The sample included 163 teachers, who completed a questionnaire created for this research, which examined teachers' attitudes towards the function and quality of visual elements in textbooks.

The results of statistical tests confirmed the tendency of teachers to have more positive attitudes towards iconic means of expression in textbooks. In addition, the visual aids in textbooks are evaluated more positively by users of Novi logos textbooks. There are no differences in the evaluation of iconic aids in relation to gender, but it was shown that more positive evaluations exist among teachers with longer work experience and higher professional qualifications.

These findings highlight the importance of visual elements as factors in textbook quality and confirm the need for continuous improvement of their didactic and aesthetic functions in teaching.

Keywords: visual expression, iconic means, reading books, elementary school

UDK 37.015:371.213

Originalan naučni rad

Примљено: 22.10.2025.

Прихваћено за објављивање: 19.12.2025.

DOI: <https://doi.org/10.46630/gped.2.2025.5>

ŠKOLA KAO VASPITNA SREDINA IZ PERSPEKTIVE NASTAVNIKA I STRUČNIH SARADNIKA

Tatjana Milosavljević Đukić¹

Pedagoški fakultet u Vranju, Univerzitet u Nišu

Apstrakt: Cilj istraživanja je da se sagleda škola kao vaspitna sredina iz perspektive nastavnika i stručnih saradnika, kroz procenu pojedinih indikatora vaspitne uloge škole. Uzorak je obuhvatio ukupno 282 ispitanika (247 nastavnika i 35 stručna saradnika) osnovnih škola Republike Srbije. Primenom Upitnika za procenu škole kao vaspitne sredine, uz analizu deskriptivne statistike, t-testa, jednofaktorske ANOVA i Pirsonove korelacije ($p \leq 0,05$), potvrđena je glavna hipoteza, da nastavnici i stručni saradnici školu u celini vrednuju kao značajnu vaspitnu sredinu, uz statistički značajne razlike i povezanosti u vrednovanju pojedinih indikatora u odnosu na profesionalnu ulogu i sociodemografske karakteristike ispitanika. Nastavnici iskazuju izraženije procene škole kao vaspitne sredine i ulogu odeljenjskog starešine, dok stručni saradnici povoljnije vrednuju uslove za vaspitni rad, naročito stručno usavršavanje nastavnika i saradnju škole sa društvenom sredinom; u vaspitno usmerenom planiranju nastavnici više ističu usklađenost planiranja sa ciljevima vaspitanja, definisanje vaspitnih zadataka časa i planiranje aktivnosti učenika. Unutar nastavničkog profila, nastavnici predmetne nastave najpovoljnije procenjuju školu kao vaspitnu sredinu, dok nastavnici razredne nastave naglašenije ističu usklađenost planiranja; prema sredini u kojoj se škola nalazi, najviše procene iskazuju ispitanici iz škola prigradskih, a najniže ispitanici iz škola gradskih sredina. Pol ispitanika diferencira manji broj indikatora pri čemu ispitanici muškog pola izraženije vrednuju školu kao vaspitnu sredinu i ulogu odeljenjskog starešine, dok ispitanici ženskog pola više vrednuju stručno usavršavanje i saradnju sa stručnim saradnicima. Sa porastom dužine radnog staža ispitanika snižavaju se procene stručnog usavršavanja i saradnje škole sa društvenom sredinom, dok se istovremeno u većoj meri vrednuju saradnja nastavnika sa porodicom i značaj vannastavnih aktivnosti. Nalazi ukazuju da unapređivanje vaspitne uloge škole zahteva istovremeno jačanje institucionalnih uslova i profesionalne podrške, kao i osnaživanje neposredne vaspitne prakse i koordinaciju aktera u planiranju i evaluaciji vaspitnog rada.

Ključne reči: škola kao vaspitna sredina, indikatori vaspitne uloge škole, nastavnici, stručni saradnici

¹ tatjanamdj74@gmail.com; tatjanamdj@pfvr.ni.ac.rs

Uvod

U uslovima ubrzanih globalnih društvenih promena, digitalne transformacije i porasta psihosocijalnih izazova u odrastanju dece i mladih, konceptualizacija škole kao vaspitne sredine i kompetentnost vaspitno-obrazovnih aktera, nastavnika i stručnih saradnika, postaju ključni preduslovi za celovitu podršku učenicima, razvoj pozitivne školske klime i ostvarivanje vaspitnih ciljeva kroz nastavni proces, međuljudske odnose i saradnju sa porodicom i lokalnom zajednicom. Savremeni teorijski pristupi i strateški obrazovni okviri sve jasnije afirmišu školu kao celovitu vaspitnu sredinu u kojoj se razvoj učenika odvija u sinergiji kognitivnih, emocionalnih, moralnih i socijalnih dimenzija (European Commission, 2024a; Krnjaja i Pavlović-Breneselović, 2023; Milosavljević Đukić, 2019; Milosavljević Đukić et al., 2022a). Poseban doprinos savremenom razumevanju vaspitne uloge škole daju politike Evropske unije koje naglašavaju da se dobrobit i mentalno zdravlje učenika ne mogu unapređivati parcijalno, već kroz celoškolni pristup (whole-school approach) koji integriše nastavni rad, školsku klimu, profesionalnu saradnju i partnerstvo sa porodicom i zajednicom (European Commission, 2024b). U tom okviru, škola se sagledava kao složen pedagoški ekosistem u kojem se prepliću profesionalni kapaciteti nastavnika i stručnih saradnika, institucionalna organizacija i širi normativni i društveni kontekst, čime se vaspitna uloga pomera od proklamovanog cilja ka organizacijskom praktičnom domenu i međuljudskom odnosu svih aktera vaspitno obrazovnog procesa (Osmanović Zajić i sar., 2022).

Rezultati dosadašnjih pedagoških istraživanja pokazuju da je vaspitna uloga škole često formalno prepoznatljiva, ali nedovoljno operacionalizovana i integrisana u svakodnevnoj nastavnoj praksi. U pedagoškim implikacijama dosadašnjih istraživanja naglašava se potreba doslednijeg povezivanja nastavnih ciljeva sa vrednosnim, moralnim i socijalnim dimenzijama obrazovanja, kao i sistematičnija podrška nastavnicima kroz jasnoću vaspitnih ishoda, smanjenje prepreka u praksi i kontinuirano stručno usavršavanje za vaspitni rad (Biesta, 2010; Milosavljević Đukić, 2018; Milosavljević Đukić, 2019).

Kvalitet realizacije vaspitne uloge škole u velikoj meri zavisi od vaspitnih kompetencija nastavnika i njihove sposobnosti da vaspitne ciljeve situaciono ugrađuju u nastavni proces, komunikaciju sa učenicima i vođenje odeljenjskog kolektiva. U reformskim diskursima u Srbiji nastavnik se sve češće razume kao profesionalni akter promene, pored didaktičko metodičke uloge, operacionalizacija uloge nastavnika vidljiva je u jačanju socio-emocionalnih i vrednosnih sadržaja u nastavi, kao i u saradnji sa porodicom (Milosavljević Đukić, 2018; Hebib i Ovesni, 2019; Krnjaja i sar., 2023).

Istovremeno, savremena škola sve više zavisi od kvalitetne profesionalne saradnje u kojoj stručni saradnici (pedagozi i psiholozi) doprinose razvoju školske kulture, pružajući podršku nastavnicima, posredujući u saradnji sa roditeljima i inicirajući razvojne programe na nivou škole. Istraživanja ukazuju da se uloga stručnih saradnika u praksi posmatra šire od pedagoško-instruktivne podrške i

saradnje, uključujući stabilnost i unutrašnju usklađenost timskog rada svih aktera vaspitno obrazovnog procesa, čime se potvrđuje potreba za jačanjem systemske podrške i istraživačko-razvojnog delovanja stručnih saradnika (Milosavljević Đukić i sar., 2020a; Tančić, 2020; Osmanović Zajić i sar., 2022).

Razumevanje škole kao vaspitne sredine zahteva i uvažavanje učeničke perspektive, jer učenici školu vrednuju kroz svakodnevno iskustvo u odnosima, podršci, pravičnosti, sigurnosti i pripadnosti kolektivu. Empirijski nalazi ukazuju da se škola iz učeničke perspektive sagledava kao višedimenzionalna pojava u kojoj se prepliću nastavni proces, odnosi sa nastavnicima, vršnjačka klima i osećaj uvažavanja i pripadnosti, što se odražava na motivaciju, uključenost i ponašanje učenika. Sticanje socijalnih kompetencija kroz socio-emocionalno učenje predstavlja sastavni deo vaspitnog delovanja škole (Milosavljević Đukić et al., 2020b; Milosavljević Đukić et al., 2021; Zukorlić i Nikolić, 2022).

Vaspitna uloga škole snažno se oslanja i na saradnju porodice i škole kao resurs usklađivanja vaspitnih očekivanja i jačanja podrške učeniku. Roditeljska uključenost kroz neformalno obrazovanje, kao okvir osnaživanja roditeljskih kompetencija i odgovornog roditeljstva, predstavlja važan vaspitni resurs za razvoj odgovornosti, timskog rada i prosocijalnih obrazaca ponašanja učenika. Takođe, vannastavne i vanškolske aktivnosti podstiču motivaciju, samoregulaciju procesa učenja, socio-emocionalni razvoj, prepoznavanje potreba i pružaju podršku učenicima. U prilog značaju navedenih indikatora vaspitne uloge škole govori i nalaz da percepcija vaspitno obrazovnih aktera, u domenu saradnje među nastavnicima i odnosi nastavnik–učenik, ima relevantnu prediktorsku vrednost za nastavničku motivaciju i ukupnu školsku klimu (Bogavac & Milosavljević Đukić, 2017; Milosavljević Đukić et al., 2022a; Milosavljević Đukić et al., 2022b; Radovanović i sar., 2022; Pinkas, 2022).

Celoškolski pristup, kao osnova vaspitne uloge škole, koji obuhvata nastavu i učenje, odnose i klimu, školska pravila i podršku, profesionalnu saradnju zaposlenih, saradnju sa porodicom i lokalnom zajednicom (European Commission, 2024b), u Republici Srbiji je nedovoljno potkrepljen empirijskim istraživanjima koja sistematski upoređuju kako nastavnici i stručni saradnici razumeju vaspitnu ulogu škole i kako procenjuju sopstvenu i međusobnu praksu, uključujući i izazove saradnje koji često ostaju na nivou formalne komunikacije, bez dubljeg zajedničkog planiranja i refleksije (Milosavljević Đukić, 2016; Osmanović Zajić i sar., 2022). Otuda, cilj rada je da se sagleda konceptualizacija vaspitne uloge škole iz ugla nastavnika i stručnih saradnika, koje aspekte u praksi prepoznaju kao ključne, kao i gde uočavaju prepreke i razvojne potrebe, sa očekivanjem da dobijeni uvidi mogu doprineti osmišljavanju delotvornijih školskih programa stručnog usavršavanja radi unapređenja kulture saradnje kao pretpostavke jačanja škole kao vaspitne sredine (European Commission, 2024b; Milosavljević Đukić et al., 2022a).

Metod

Cilj istraživanja je da se sagleda škola kao vaspitna sredina iz perspektive vaspitno-obrazovnih aktera, nastavnika i stručnih saradnika, kroz procenu pojedinih indikatora vaspitne uloge škole. Polazeći od opšteg cilja, formulisani su zadaci usmereni na utvrđivanje da li postoje statistički značajne razlike u procenama indikatora vaspitne uloge škole u zavisnosti od profesionalne uloge ispitanika (nastavnici i stručni saradnici), profesionalnog profila (nastavnici razredne, nastavnici predmetne nastave i stručni saradnici), nivoa formalnog obrazovanja (viša, visoka, master), sredine u kojoj se škola nalazi (gradska, prigradska, seoska) i pola ispitanika, kao i na ispitivanje povezanosti dužine radnog iskustva u prosveti sa procenama navedenih indikatora. Očekuje se da vaspitno-obrazovni akteri (nastavnici i stručni saradnici) školu vrednuju kao značajnu vaspitnu sredinu, uz statistički značajne razlike i povezanosti u rezultatima vrednovanja pojedinih indikatora vaspitne uloge škole u zavisnosti od profesionalne uloge i sociodemografskih karakteristika ispitanika. Na osnovu teorijskih polazišta i rezultata istraživanja, postavljene su sledeće pomoćne hipoteze:

h1: Procene indikatora vaspitne uloge škole statistički se značajno razlikuju između nastavnika i stručnih saradnika, pri čemu nastavnici izraženije vrednuju ulogu odeljenjskog starešine, saradnju škole sa roditeljima, lični primer i profesionalnu ulogu, kao i planiranje aktivnosti učenika usmerenih na realizaciju vaspitnih zadataka nastavnog časa, dok stručni saradnici u većoj meri naglašavaju školu kao vaspitnu sredinu, stručno usavršavanje nastavnika za vaspitni rad u školi, stručnu saradnju nastavnika sa stručnim saradnicima i definisanje vaspitnih zadataka nastavnog časa;

h2: Procene indikatora vaspitne uloge škole statistički se značajno razlikuju između nastavnika razredne, nastavnika predmetne nastave i stručnih saradnika, pri čemu nastavnici razredne nastave posebno ističu odeljenjskog starešinu kao ključnog vaspitnog aktera, saradnju škole sa roditeljima (školski nivo), vannastavne aktivnosti kao vaspitni resurs i planiranje u skladu sa ciljevima i zadacima vaspitanja; zatim, nastavnici predmetne nastave izraženije vrednuju školu kao vaspitnu sredinu, saradnju sa društvenom sredinom, kolegijalnu razmenu (nastavnik–nastavnik) i definisanje vaspitnih zadataka nastavnog časa; dok stručni saradnici u većoj meri vrednuju nastavnika kao vaspitnog činioca, stručno usavršavanje nastavnika za vaspitni rad u školi, stručnu saradnju (nastavnik–pedagog/psiholog) i planiranje aktivnosti usmerenih na realizaciju vaspitnih zadataka nastavnog časa;

h3: Procene indikatora vaspitne uloge škole statistički se značajno razlikuju u zavisnosti od nivoa formalnog obrazovanja ispitanika (više, visoko, master), pri čemu ispitanici sa visokim obrazovanjem i master studijama izraženije vrednuju školu kao vaspitnu sredinu, stručno usavršavanje nastavnika za vaspitni rad u školi, kolegijalnu razmenu (nastavnik-nastavnik) i definisanje vaspitnih zadataka časa dok ispitanici sa višim obrazovanjem naglašavaju indikatore odeljenjskog starešinu, saradnju sa roditeljima, vannastavne aktivnosti i planiranje aktivnosti usmerenih na realizaciju vaspitnih zadataka nastavnog časa;

h4: Procene indikatora vaspitne uloge škole statistički se značajno razlikuju u zavisnosti od sredine u kojoj se škola nalazi (gradska, prigradska, seoska), pri čemu se očekuje da ispitanici iz škola prigradskih i seoskih sredina pripisuju veći značaj indikatorima kao što su nastavnik kao vaspitni činilac, saradnji škole sa roditeljima (školski nivo), vannastavnima aktivnostima kao vaspitnom resursu i aktivnostima učenika usmerenim na realizaciju vaspitnih zadataka nastavnog časa, dok ispitanici škola gradskih sredina izraženije vrednuju školu kao vaspitnu sredinu, kolegijalne odnose (nastavnik-nastavnik), lični primer i profesionalnu ulogu i planiranje u skladu sa ciljevima i zadacima vaspitanja;

h5: Procene indikatora vaspitne uloge škole statistički se značajno razlikuju u zavisnosti od pola ispitanika, pri čemu se očekuje da ispitanici ženskog pola izraženije vrednuju školu kao vaspitnu sredinu, stručno usavršavanje nastavnika za vaspitni rad u školi, kontinuirano stručno usavršavanje, kao i planiranje u skladu sa ciljevima i zadacima vaspitanja, dok će ispitanici muškog pola u procenama dati prednost odeljenjskom starešini kao ključnom vaspitnom akteru, saradnji nastavnika sa porodicom (individualni nivo), vannastavnim aktivnostima kao vaspitnom resursu, kao i planiranju aktivnosti učenika usmerenih na realizaciju vaspitnih zadataka časa;

h6: Dužina radnog iskustva ispitanika u prosveti statistički je značajno povezana sa procenama indikatora vaspitne uloge škole, pri čemu se očekuje negativna korelacija sa procenama saradnje škole sa društvenom sredinom, stručnog usavršavanja nastavnika za vaspitni rad i nastavnika kao vaspitnog činioca, a pozitivna sa procenama saradnje nastavnika sa porodicom (individualni nivo), značaja vannastavnih aktivnosti kao vaspitnog resursa i planiranja aktivnosti učenika usmerenih na realizaciju vaspitnih zadataka časa.

Istraživanje je sprovedeno na uzorku od ukupno 282 ispitanika osnovnih škola u Republici Srbiji, od kojih je 247 nastavnika (87,6%) i 35 stručna saradnika (12,4%). Unutar nastavničke populacije, 102 ispitanika rade u razrednoj nastavi, a 138 u predmetnoj nastavi. Prema polu, 18,9% je muškog, a 81,1% ženskog pola, što je u skladu sa rodnom strukturom nastavničke profesije. Više od polovine ispitanika je zaposleno u školama gradskih sredina (54,6%), 12,4% u prigradskim, a 33,0% u školama seoskih sredina. Kada je reč o nivou formalnog obrazovanja, u uzorku dominiraju ispitanici sa visokim obrazovanjem 167 (59,2%), 82 ispitanika (29,1%) sa višim, a 33 ispitanika (11,7%) sa master nivoom. U pogledu radnog iskustva, uzorak obuhvata ispitanike sa 1 do 38 godina radnog staža, pri čemu je prosečno radno iskustvo 15,2 godine ($SD = 9,8$). Struktura uzorka prikazana je u Tabeli 1.

Tabela 1.*Struktura uzorka*

<i>Varijabla</i>	<i>Kategorija</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Profesionalna uloga	Nastavnici	247	87,6%
	Stručni saradnici	35	12,4%
	Nastavnici razredne nastave	102	37,1%
Profesionalna uloga (profil)	Nastavnici predmetne nastave	138	50,2%
	Stručni saradnici	35	12,7%
Pol	Muški	50	18,9%
	Ženski	215	81,1%
Sredina u kojoj se škola nalazi	Gradska	154	54,6%
	Prigradska	35	12,4%
	Seoska	93	33,0%
	Više	82	29,1%
Nivo formalnog obrazovanja	Visoko	167	59,2%
	Master	33	11,7%
Dužina radnog iskustva	Min = 1 Max = 38	M = 15,2 (SD = 9,8)	

f= frekvencija, % = procenat

Za potrebe istraživanja je konstruisan *Upitnik za procenu škole kao vaspitne sredine iz perspektive nastavnika i stručnih saradnika* kojim su obuhvaćeni pojedini indikatori vaspitne funkcije škole. Upitnik se sastoji od 18 ajtema, grupisani u dve celine, gde su ispitanici imali zadatak da na petostepenoj skali Likertovog tipa procene stepen slaganja (1 - u potpunosti se slažem, 2 – slažem se, 3 - neodlučan/na sam, 4 - ne slažem se, 5 - uopšte se ne slažem). Prvi deo odnosio se na sociodemografske i profesionalne karakteristike ispitanika (profesionalna uloga/profil, pol, nivo formalnog obrazovanja, sredina u kojoj se škola nalazi, radno iskustvo u prosveti). Drugi deo činila je skala indikatora vaspitne uloge škole, operacionalizovana kroz četiri tematske celine: (1) *škola kao vaspitna sredina i ključni vaspitni akteri* (škola kao vaspitna sredina, nastavnik kao vaspitni činilac i odeljenjski starešina kao ključni vaspitni akter), (2) *uslovi za vaspitni rad – profesionalni razvoj i saradnja* (stručno usavršavanje nastavnika za vaspitni rad u školi, kolegijalni odnosi (nastavnik - nastavnik), saradnja škole sa roditeljima na školskom nivou, saradnja sa stručnim saradnicima i saradnja sa društvenom sredinom), (3) *samoevaluacija vaspitno usmerenih kompetencija i praksi* (lični primer i profesionalna uloga, kolegijalna razmena (nastavnik – nastavnik), stručna saradnja (nastavnik – stručni saradnik: pedagog/psiholog, saradnja sa porodicom na individualnom nivou, vannastavne i vanškolske aktivnosti kao vaspitni resursi i kontinuirano stručno usavršavanje) i (4) *vaspitno usmereno planiranje i priprema nastave* (planiranje u skladu sa ciljevima i zadacima vaspitanja, definisanje vaspitnih zadataka časa i planiranje aktivnosti učenika usmerenih na njihovu realizaciju). Indikatori su odabrani na osnovu teorijskog okvira i relevantnih sadržaja koji opisuju ključne aspekte vaspitne funkcije škole, a njihovo grupisanje je izvršeno prema sadržinskoj bliskosti i logičkoj povezanosti

dimenzija koje se u literaturi i praksi prepoznaju kao značajne za ostvarivanje vaspitnog rada u školi. Pouzdanost upitnika ispitana je Krombah alfa koeficijentom. Upitnik pokazuje odličnu pouzdanost (Krombah alfa=0,895).

Rezultati dobijeni istraživanjem statistički su obrađeni uz adekvatan odabir statističkih metoda, kako bi se obezbedio optimalan model sagledavanja razlika između grupa. Korišćena je aritmetička sredina sa pripadajućom standardnom devijacijom, kao i frekvencije i procenti. Razlike među grupama određene se pomoću jednofaktorske analiza varijanse (ANOVA) i t-testa za velike nezavisne uzorke. Povezanost je testirana Pirsonovim koeficijentom korelacije (r). Statistička značajnost definisana je na nivou verovatnoće nulte hipoteze od $p \leq 0.05$ do $p < 0.0001$, a obrada i analiza nalaza istraživanja urađena je u kompjuterskom programu SPSS ver. 25 (Statistical Package for the Social Sciences).

Rezultati istraživanja i diskusija

U okviru prvog istraživačkog zadatka utvrđeno je da profesionalna uloga ispitanika statistički značajno diferencira procene indikatora vaspitne uloge škole (Tabela 2), pri čemu su između nastavnika i stručnih saradnika potvrđene razlike na većem broju pokazatelja ($p < 0,05$). Nastavnici u većoj meri percipiraju školu kao vaspitnu sredinu ($5,95 \pm 1,91$) i naročito naglašavaju ulogu odeljenjskog starešine kao ključnog vaspitnog aktera ($5,75 \pm 1,87$), dok se procena nastavnika kao vaspitnog činioca ne razlikuje značajno između grupa. Nasuprot tome, stručni saradnici povoljnije procenjuju indikatore koji se odnose na profesionalni razvoj i institucionalne uslove vaspitnog rada, uključujući procenu stručnog usavršavanja nastavnika ($5,00 \pm 1,00$), kvaliteta kolegijalnih odnosa nastavnik–nastavnik ($5,00 \pm 0,04$), saradnje škole sa roditeljima na školskom nivou ($5,00 \pm 0,03$) i saradnje škole sa društvenom sredinom ($4,66 \pm 0,68$), dok u proceni saradnje sa stručnim saradnicima nema uočenih razlika između grupa. U domenu samoevaluacije vaspitno usmerenih kompetencija i praksi nastavnici izraženije ističu indikatore neposredne vaspitne prakse u nastavnoj situaciji: lični primer i profesionalnu ulogu ($4,56 \pm 0,62$), zajednički stručni rad sa pedagogom/psihologom ($4,46 \pm 0,74$) i saradnju sa porodicom na individualnom nivou ($4,35 \pm 0,78$), kao i zastupljenost vannastavnih ($4,53 \pm 0,89$) i vanškolskih aktivnosti ($4,41 \pm 0,77$) i kontinuirano stručno usavršavanje ($4,37 \pm 0,96$). Procene kolegijalne razmene nastavnik–nastavnik se ne izdvajaju kao statistički diferencirajuće. U domenu vaspitno usmerenog planiranja i pripreme nastave nastavnici u većoj meri ukazuju na usklađenost planiranja sa ciljevima i zadacima vaspitanja ($4,75 \pm 0,45$), jasnije definisanje vaspitnih zadataka časa ($4,58 \pm 0,63$) i planiranje aktivnosti učenika usmerenih na realizaciju vaspitnih zadataka časa ($4,63 \pm 0,55$).

Tabela 2.

Razlike u procenama indikatora vaspitne uloge škole u zavisnosti od profesionalne uloge ispitanika (nastavnici i stručni saradnici)

Indikatori vaspitne uloge škole	Profesionalna uloga						p
	Nastavnici		Stručni saradnici		Total		
	M	SD	M	SD	M	SD	
Škola kao vaspitna sredina i ključni vaspitni akteri							
Škola kao vaspitna sredina	5,95	1,91	5,17	1,62	5,85	1,89	0,023
Nastavnik kao vaspitni činilac	5,44	2,10	4,83	2,29	5,36	2,13	0,115
Odeljenjski starešina kao ključni vaspitni akter	5,75	1,87	3,74	0,85	5,49	1,89	0,000
Uslovi za vaspitni rad: profesionalni razvoj i saradnja							
Stručno usavršavanje nastavnika za vaspitni rad u školi	4,32	0,83	5,00	1,00	4,41	0,81	0,000
Kolegijalni odnosi (nastavnik – nastavnik)	4,45	0,67	5,00	0,04	4,52	0,65	0,000
Saradnja škole sa roditeljima (školski nivo)	4,69	0,52	5,00	0,03	4,73	0,50	0,001
Saradnja sa stručnim saradnicima	4,51	0,62	4,63	0,65	4,52	0,63	0,296
Saradnja sa društvenom sredinom	4,04	0,85	4,66	0,68	4,12	0,85	0,000
Samoevaluacija vaspitno usmerenih kompetencija i praksi							
Lični primer i profesionalna uloga	4,56	0,62	3,71	0,83	4,44	0,71	0,000
Kolegijalna razmena (nastavnik – nastavnik)	4,60	0,58	4,49	0,51	4,59	0,57	0,265
Stručna saradnja (nastavnik - stručni saradnik: pedagog/ psiholog)	4,46	0,74	3,46	0,85	4,33	0,83	0,000
Saradnja nastavnika sa porodicom (individualni nivo)	4,35	0,78	3,46	0,85	4,22	0,85	0,000
Vannastavne aktivnosti kao vaspitni resurs	4,53	0,89	3,71	0,83	4,42	0,93	0,000
Vanškolske aktivnosti kao vaspitni resurs	4,41	0,77	3,71	0,83	4,31	0,81	0,000
Kontinuirano stručno usavršavanje	4,37	0,96	3,46	0,85	4,25	1,00	0,000
Vaspitno usmereno planiranje i priprema nastave							
Planiranje u skladu sa ciljevima I zadacima vaspitanja	4,75	0,45	4,49	0,51	4,71	0,47	0,002
Definisanje vaspitnih zadataka nastavnog časa	4,58	0,63	3,97	0,71	4,49	0,67	0,000
Planiranje aktivnosti usmerenih na realizaciju vaspitnih zadataka časa	4,63	0,55	3,97	0,71	4,54	0,61	0,000

M = aritmetička sredina, SD = standardna devijacija, *p* = statistička značajnost (*p* < 0,05)
Jednofaktorska analiza varijanse – ANOVA

U okviru drugog istraživačkog zadatka, na osnovu statističkih pokazatelja (Tabela 3), utvrđeno je da sve tri profesionalne grupe u celini pozitivno procenjuju školu kao vaspitnu sredinu, ulogu ključnih aktera, uslove za vaspitni rad i kompetencije važne za vaspitno usmereno planiranje i pripremu nastave, ali da se intenzitet vrednovanja pojedinih dimenzija statistički značajno razlikuje u skladu sa profesionalnim profilom ispitanika ($p < 0,05$). Nastavnici predmetne nastave najpovoljnije vrednuju školu kao vaspitnu sredinu ($6,04 \pm 1,89$) i u najvećoj meri ističu ulogu odeljenjskog starešine kao ključnog vaspitnog aktera ($6,09 \pm 1,96$), dok se procena nastavnika kao vaspitnog činioca nije izdvojena kao pokazatelj diferencijacije među grupama. U domenu profesionalnog razvoja i institucionalne saradnje, stručni saradnici dosledno daju najpovoljnije procene, naročito kada je reč o stručnom usavršavanju nastavnika za vaspitni rad ($5,00 \pm 0,00$), kolegijalnim odnosima nastavnik–nastavnik ($5,00 \pm 0,00$), saradnji škole sa roditeljima na školskom nivou ($5,00 \pm 0,00$) i saradnji škole sa društvenom sredinom ($4,66 \pm 0,68$), dok se procene saradnje sa stručnim saradnicima ne izdvajaju kao diferencirajuće između grupa. Kada je reč o samoevaluaciji vaspitno usmerenih kompetencija i praksi, uočen je neujednačen obrazac koji pokazuje da nastavnici predmetne nastave najizraženije procenjuju lični primer i profesionalnu ulogu ($4,63 \pm 0,60$) i kolegijalnu razmenu nastavnik–nastavnik ($4,75 \pm 0,47$), dok nastavnici razredne nastave snažnije naglašavaju saradnju sa pedagogom/psihologom ($4,49 \pm 0,60$) i saradnju nastavnika sa porodicom na individualnom nivou ($4,51 \pm 0,50$), kao i značaj vannastavnih ($4,73 \pm 0,58$) i vanškolskih aktivnosti ($4,48 \pm 0,62$) kao vaspitnih resursa. Kontinuirano stručno usavršavanje kao indikator vaspitne uloge škole najpovoljnije vrednuju nastavnici predmetne nastave ($4,46 \pm 1,00$). U domenu vaspitno usmerenog planiranja i pripreme nastave razlike su potvrđene na sve tri analizirane varijable, pri čemu nastavnici razredne nastave najizraženije ističu usklađenost planiranja sa ciljevima i zadacima vaspitanja ($4,79 \pm 0,46$) i planiranje aktivnosti učenika usmerenih na realizaciju vaspitnih zadataka časa ($4,64 \pm 0,53$), dok nastavnici predmetne nastave najpovoljnije procenjuju definisanje vaspitnih zadataka nastavnog časa ($4,64 \pm 0,61$).

Tabela 3.

Razlike u procenama indikatora vaspitne uloge škole u zavisnosti od profesionalnog profila ispitanika (nastavnici razredne nastave, nastavnici predmetne nastave i stručni saradnici)

Indikatori vaspitne uloge škole	Profesionalna uloga (profil)						P
	razredna nastava		predmetna nastava		stručni saradnik		
	M	SD	M	SD	M	SD	
Škola kao vaspitna sredina i ključni vaspitni akteri							
Škola kao vaspitna sredina	5,73	1,98	6,04	1,89	5,17	1,62	0,048
Nastavnik kao vaspitni činilac	5,35	1,83	5,41	2,30	4,83	2,29	0,348
Odeljenjski starešina kao ključni vaspitni akter	5,19	1,61	6,09	1,96	3,74	0,85	0,000
Uslovi za vaspitni rad: profesionalni razvoj i saradnja							

Stručno usavršavanje nastavnika za vaspitni rad u školi	4,37	0,90	4,27	0,79	5,00	0,00	0,000
Kolegijalni odnosi (nastavnik – nastavnik)	4,53	0,59	4,43	0,70	5,00	0,00	0,000
Saradnja škole sa roditeljima (školski nivo)	4,74	0,49	4,68	0,54	5,00	0,00	0,003
Saradnja sa stručnim saradnicima	4,54	0,54	4,50	0,69	4,63	0,65	0,552
Saradnja sa društvenom sredinom	3,91	0,85	4,18	0,83	4,66	0,68	0,000
<i>Samoevaluacija vaspitno usmerenih kompetencija i praksi</i>							
Lični primer i profesionalna uloga	4,46	0,65	4,63	0,60	3,71	0,83	0,000
Kolegijalna razmena (nastavnik – nastavnik)	4,40	0,65	4,75	0,47	4,49	0,51	0,000
Stručna saradnja (nastavnik - stručni saradnik: pedagog/ psiholog)	4,49	0,60	4,44	0,83	3,46	0,85	0,000
Saradnja nastavnika sa porodicom (individualni nivo)	4,51	0,50	4,22	0,93	3,46	0,85	0,000
Vannastavne aktivnosti kao vaspitni resurs	4,73	0,58	4,51	0,89	3,71	0,83	0,000
Vanškolske aktivnosti kao vaspitni resurs	4,48	0,62	4,46	0,74	3,71	0,83	0,000
Kontinuirano stručno usavršavanje	4,36	0,87	4,46	1,00	3,46	0,85	0,000
<i>Vaspitno usmereno planiranje i priprema nastave</i>							
Planiranje u skladu sa ciljevima I zadacima vaspitanja	4,79	0,46	4,74	0,44	4,49	0,51	0,004
Definisanje vaspitnih zadataka nastavnog časa	4,50	0,66	4,64	0,61	3,97	0,71	0,000
Planiranje aktivnosti usmerenih na realizaciju vaspitnih zadataka časa	4,64	0,53	4,63	0,56	3,97	0,71	0,000

M = aritmetička sredina, SD = standardna devijacija, p = statistička značajnost ($p < 0,05$)
 Jednofaktorska analiza varijanse – ANOVA

Istraživački nalazi prikazani u Tabeli 4 su pokazali da nivo formalnog obrazovanja diferencira statistički značajno grupe u procenama većeg broja indikatora vaspitne uloge škole ($p < 0,05$), pri čemu se razlike ne ispoljavaju uniformno na svim dimenzijama. U domenu škole kao vaspitne sredine, najizraženije vrednovanje iskazuju ispitanici sa visokim obrazovanjem ($6,15 \pm 1,91$) i naglašavaju ulogu odeljenjskog starešine ($5,94 \pm 1,81$), dok je procena nastavnika kao vaspitnog činioca ostala relativno stabilna bez obzira na obrazovanje ispitanika. Dalje, obrazovni nivo ispitanika selektivno usmerava procene ispitanika po grupama, pri čemu ispitanici sa master nivoom najizraženije procenjuju stručno usavršavanje nastavnika za vaspitni rad ($4,79 \pm 0,42$), dok ispitanici sa višim obrazovanjem povoljnije vrednuju kolegijalne odnose nastavnik–nastavnik ($4,71 \pm 0,46$) i saradnju škole sa roditeljima na školskom nivou ($4,77 \pm 0,42$). Nasuprot tome, procene saradnje sa stručnim saradnicima i saradnje sa društvenom sredinom ne variraju u zavisnosti od obrazovnog nivoa ispitanika. U domenu samoevaluacije vaspitno usmerenih kompetencija i praksi, uočava se da ispitanici sa master nivoom obrazovanja najviše ističu lični primer i profesionalnu ulogu ($4,74 \pm 0,45$), stručnu saradnju sa pedagogom/psihologom ($4,63 \pm 0,56$) i kontinuirano stručno usavršavanje ($4,74 \pm 0,45$). Istovremeno, ispitanici sa visokim obrazovanjem najizraženije vrednuju vannastavne ($4,58 \pm 0,92$) i vanškolske

aktivnosti ($4,51 \pm 0,70$) kao vaspitne resurse, dok su procene kolegijalne razmene nastavnik–nastavnik i saradnje nastavnika sa porodicom na individualnom nivou ujednačene među obrazovnim grupama. U domenu vaspitno usmerenog planiranja i pripreme nastave, procena opšte usklađenosti planiranja sa ciljevima i zadacima vaspitanja ne varira prema obrazovanju, dok su razlike uočene kod ispitanika sa master nivoom koji izraženije prepoznaju definisanje vaspitnih zadataka nastavnog časa ($4,63 \pm 0,63$), kao i kod ispitanika sa visokim obrazovanjem koji najpovoljnije procenjuju planiranje aktivnosti učenika usmerenih na realizaciju vaspitnih zadataka časa ($4,69 \pm 0,52$).

Tabela 4.

Razlike u procenama indikatora vaspitne uloge škole u zavisnosti od nivoa formalnog obrazovanja (više, visoko, master)

Indikatori vaspitne uloge škole	Nivo formalnog obrazovanja						p
	više		visoko		master		
	M	SD	M	SD	M	SD	
Škola kao vaspitna sredina i ključni vaspitni akteri							
Škola kao vaspitna sredina	5,48	1,96	6,15	1,91	5,27	1,31	0,005
Nastavnik kao vaspitni činilac	4,94	2,06	5,46	2,17	5,91	1,96	0,056
Odeljenjski starešina kao ključni vaspitni akter	4,63	1,68	5,94	1,81	5,48	2,09	0,000
Uslovi za vaspitni rad: profesionalni razvoj i saradnja							
Stručno usavršavanje nastavnika za vaspitni rad u školi	4,46	0,82	4,31	0,84	4,79	0,42	0,005
Kolegijalni odnosi (nastavnik – nastavnik)	4,71	0,46	4,41	0,71	4,64	0,60	0,001
Saradnja škole sa roditeljima (školski nivo)	4,77	0,42	4,77	0,49	4,45	0,62	0,003
Saradnja sa stručnim saradnicima	4,50	0,57	4,54	0,66	4,52	0,62	0,896
Saradnja sa društvenom sredinom	3,98	0,85	4,16	0,86	4,27	0,80	0,148
Samoevaluacija vaspitno usmerenih kompetencija i praksi							
Lični primer i profesionalna uloga	4,25	0,85	4,48	0,66	4,74	0,45	0,004
Kolegijalna razmena (nastavnik – nastavnik)	4,59	0,49	4,59	0,55	4,52	0,80	0,812
Stručna saradnja (nastavnik - stručni saradnik: pedagog/ psiholog)	4,07	0,93	4,39	0,79	4,63	0,56	0,002
Saradnja nastavnika sa porodicom (individualni nivo)	4,26	0,94	4,22	0,82	4,19	0,79	0,915
Vannastavne aktivnosti kao vaspitni resurs	4,12	0,94	4,58	0,92	4,33	0,78	0,002
Vanškolske aktivnosti kao vaspitni resurs	3,95	0,91	4,51	0,70	4,19	0,74	0,000
Kontinuirano stručno usavršavanje	3,91	1,01	4,32	1,01	4,74	0,45	0,000

Vaspitno usmereno planiranje i priprema nastave

Planiranje u skladu sa ciljevima I zadacima vaspitanja	4,64	0,48	4,75	0,44	4,74	0,59	0,226
Definisanje vaspitnih zadataka nastavnog časa	4,26	0,76	4,58	0,60	4,63	0,63	0,001
Planiranje aktivnosti usmerenih na realizaciju vaspitnih zadataka časa	4,30	0,70	4,69	0,52	4,37	0,63	0,000

M = aritmetička sredina, SD = standardna devijacija, p = statistička značajnost ($p < 0,05$)
 Jednofaktorska analiza varijanse – ANOVA

Sociodemografski pokazatelj ispitanika, koji se odnosi na sredinu u kojoj se škola nalazi, statistički značajno uslovljava razlike u procenama pojedinih indikatora vaspitne uloge škole ($p < 0,05$), dok se deo procena pokazao stabilnim i ujednačenim bez obzira na sredinski kontekst škole (Tabela 5). U domenu škole kao vaspitne sredine najizraženije vrednovanje iskazuju ispitanici iz škola prigradskih sredina ($6,69 \pm 1,28$), dok se nastavnik kao vaspitni činilac najviše ističe u procenama ispitanika iz škola seoskih sredina ($5,91 \pm 2,04$). Nasuprot tome, uloga odeljenjskog starešine se ne izdvaja kao indikator koji uslovljava razlike među grupama ispitanika u odnosu na školsku sredinu. U okviru uslova za vaspitni rad, procene stručnog usavršavanja nastavnika, kolegijalnih odnosa nastavnik–nastavnik i saradnje škole sa roditeljima na školskom nivou ostaju ujednačene među ispitanicima iz škola gradskih, prigradskih i seoskih sredina, što upućuje na relativnu stabilnost ovih procena nezavisno od konteksta škole. Kao razlikujući indikator izdvaja se saradnja sa stručnim saradnicima, koju najizraženije procenjuju ispitanici iz škola gradskih sredina ($4,60 \pm 0,58$), dok se saradnja sa društvenom sredinom nije pokazala kao faktor koji diferencira procene prema školskoj sredini. Procene ličnog primera i profesionalne uloge, kao i kolegijalne razmene nastavnik–nastavnik, ostaju ujednačene među ispitanicima različitih sredina. Stručnu saradnju sa pedagogom/psihologom najizraženije vrednuju ispitanici iz škola seoskih sredina ($4,48 \pm 0,74$), a saradnju nastavnika sa porodicom na individualnom nivou ispitanici iz škola gradskih sredina ($4,32 \pm 0,82$). Vannastavne aktivnosti kao vaspitni resurs najviše se ističu u procenama ispitanika iz škola prigradskih sredina ($4,80 \pm 0,58$), dok se vanškolske aktivnosti najizraženije vrednuju u procenama ispitanika iz škola gradskih sredina ($4,43 \pm 0,72$). Razlike po grupama ispitanika, s obzirom na kontekst školske sredine, su vidljive kod kontinuiranog stručnog usavršavanja, pri čemu ga najizraženije vrednuju ispitanici iz škola prigradskih sredina ($4,63 \pm 1,03$). U domenu vaspitno usmerenog planiranja i pripreme nastave, usklađenost planiranja sa ciljevima i zadacima vaspitanja najizraženije naglašavaju ispitanici iz škola gradskih sredina ($4,81 \pm 0,40$), dok se definisanje vaspitnih zadataka nastavnog časa ne izdvaja kao razlikujući indikator. Najizraženije razlike u ovom segmentu odnose se na planiranje aktivnosti učenika usmerenih na realizaciju vaspitnih zadataka časa, koje najviše ističu ispitanici iz škola prigradskih sredina ($4,80 \pm 0,41$).

Tabela 5.

Razlike u procenama indikatora vaspitne uloge škole u zavisnosti od sredine u kojoj se škola nalazi (gradska, prigradska, seoska)

Indikatori vaspitne uloge škole	Sredina u kojoj se škola nalazi						p
	gradska		prigradska		seoska		
	M	SD	M	SD	M	SD	
Škola kao vaspitna sredina i ključni vaspitni akteri							
Škola kao vaspitna sredina	5,51	2,08	6,69	1,28	6,10	1,62	0,001
Nastavnik kao vaspitni činilac	5,25	2,02	4,43	2,45	5,91	2,04	0,001
Odeljenjski starešina kao ključni vaspitni akter	5,31	1,88	5,57	1,63	5,75	1,99	0,210
Uslovi za vaspitni rad: profesionalni razvoj i saradnja							
Stručno usavršavanje nastavnika za vaspitni rad u školi	4,44	0,83	4,23	0,81	4,43	0,77	0,376
Kolegijalni odnosi (nastavnik – nastavnik)	4,48	0,66	4,63	0,49	4,55	0,68	0,423
Saradnja škole sa roditeljima (školski nivo)	4,73	0,51	4,69	0,47	4,75	0,48	0,790
Saradnja sa stručnim saradnicima	4,60	0,58	4,14	0,85	4,55	0,56	0,000
Saradnja sa društvenom sredinom	4,12	0,87	3,89	0,93	4,22	0,78	0,149
Samoevaluacija vaspitno usmerenih kompetencija i praksi							
Lični primer i profesionalna uloga	4,44	0,71	4,35	0,92	4,49	0,63	0,607
Kolegijalna razmena (nastavnik – nastavnik)	4,52	0,54	4,71	0,71	4,63	0,53	0,129
Stručna saradnja (nastavnik - stručni saradnik: pedagog/ psiholog)	4,43	0,72	3,51	0,98	4,48	0,74	0,000
Saradnja nastavnika sa porodicom (individualni nivo)	4,32	0,82	3,77	0,81	4,25	0,85	0,002
Vannastavne aktivnosti kao vaspitni resurs	4,58	0,78	4,80	0,58	4,00	1,10	0,000
Vanškolske aktivnosti kao vaspitni resurs	4,43	0,72	4,41	0,70	4,06	0,94	0,003
Kontinuirano stručno usavršavanje	4,35	0,97	4,63	1,03	3,93	0,95	0,000
Vaspitno usmereno planiranje i priprema nastave							
Planiranje u skladu sa ciljevima I zadacima vaspitanja	4,81	0,40	4,69	0,47	4,59	0,54	0,003
Definisanje vaspitnih zadataka nastavnog časa	4,58	0,58	4,31	0,83	4,43	0,71	0,055
Planiranje aktivnosti usmerenih na realizaciju vaspitnih zadataka časa	4,60	0,58	4,80	0,41	4,34	0,68	0,000

M = aritmetička sredina, SD = standardna devijacija, *p* = statistička značajnost (*p* < 0,05) Jednofaktorska analiza varijanse – ANOVA

Dobijenim istraživačkim nalazima (Tabela 6) utvrđeno je da pol ispitanika dovodi do statistički značajnih razlika u procenama ispitanika samo na manjem delu indikatora vaspitne uloge škole (*p*<0,05), dok su procene u više oblasti ostale ujednačene. U domenu škole kao vaspitne sredine i ključnih vaspitnih aktera, ispitanici

muškog pola povoljnije procenjuju školu kao vaspitnu sredinu ($6,38 \pm 1,32$) i izraženije vrednuju ulogu odeljenjskog starešine ($6,02 \pm 2,07$), dok se procena nastavnika kao vaspitnog činioca ne razlikuje prema polu ispitanika. U okviru uslova za vaspitni rad, uočava se da ispitanici ženskog pola više vrednuju stručno usavršavanje nastavnika za vaspitni rad ($4,54 \pm 0,81$) i saradnju sa stručnim saradnicima ($4,64 \pm 0,55$), dok se kod procena kolegijalnih odnosa nastavnik–nastavnik, saradnje škole sa roditeljima na školskom nivou i saradnje sa društvenom sredinom nisu pokazale statistički značajne razlike prema polu. U domenu samoevaluacije vaspitno usmerenih kompetencija i praksi, pol nema statistički značajan uticaj na većinu indikatora (lični primer i profesionalna uloga, kolegijalna razmena (nastavnik – nastavnik), stručna saradnja sa pedagogom/psihologom). Statistički značajna modifikacija nivoa procena vidljiva je u segmentima neposredne vaspitne prakse, pri čemu ispitanici muškog pola pripisuju veći značaj saradnji nastavnika sa porodicom na individualnom nivou ($4,59 \pm 0,79$) i zastupljenosti vannastavnih aktivnosti kao vaspitnog resursa ($4,80 \pm 0,55$), dok procene vanškolskih aktivnosti ostaju ujednačene. Ispitanici ženskog pola izraženije afirmišu kontinuirano stručno usavršavanje aktera vaspitno obrazovnog procesa ($4,33 \pm 0,95$) radi sticanja kompetencija relevantnih za vaspitni rad. U okviru indikatora vaspitno usmerenog planiranja i pripremanja nastave nisu utvrđene statistički značajne razlike prema polu, što ukazuje na stabilne i ujednačene procene ovih aspekata nezavisno od polne pripadnosti ispitanika.

Tabela 6.

Razlike u procenama indikatora vaspitne uloge škole u zavisnosti od pola ispitanika

Indikatori vaspitne uloge škole	Pol ispitanika				p
	Muški		Ženski		
	M	SD	M	SD	
Škola kao vaspitna sredina i ključni vaspitni akteri					
Škola kao vaspitna sredina	6,38	1,32	5,68	2,04	0,021
Nastavnik kao vaspitni činilac	5,60	2,33	5,36	2,11	0,488
Odeljenjski starešina kao ključni vaspitni akter	6,02	2,07	5,40	1,91	0,045
Uslovi za vaspitni rad: profesionalni razvoj i saradnja					
Stručno usavršavanje nastavnika za vaspitni rad u školi	4,14	0,61	4,54	0,81	0,001
Kolegijalni odnosi (nastavnik – nastavnik)	4,48	0,65	4,50	0,66	0,865
Saradnja škole sa roditeljima (školski nivo)	4,64	0,56	4,77	0,48	0,101
Saradnja sa stručnim saradnicima	4,36	0,63	4,64	0,55	0,002
Saradnja sa društvenom sredinom	4,18	0,63	4,19	0,87	0,935
Samoevaluacija vaspitno usmerenih kompetencija i praksi					
Lični primer i profesionalna uloga	4,61	0,49	4,39	0,75	0,057
Kolegijalna razmena (nastavnik – nastavnik)	4,57	0,59	4,57	0,57	0,979
Stručna saradnja (nastavnik - stručni saradnik: pedagog/ psiholog)	4,41	0,90	4,36	0,79	0,721
Saradnja nastavnika sa porodicom (individualni nivo)	4,59	0,79	4,16	0,86	0,002
Vannastavne aktivnosti kao vaspitni resurs	4,80	0,55	4,31	0,98	0,002

Vanškolske aktivnosti kao vaspitni resurs	4,20	0,82	4,35	0,82	0,299
Kontinuirano stručno usavršavanje	3,70	1,09	4,33	0,95	0,000
<i>Vaspitno usmereno planiranje i priprema nastave</i>					
Planiranje u skladu sa ciljevima i zadacima vaspitanja	4,61	0,50	4,72	0,47	0,165
Definisanje vaspitnih zadataka nastavnog časa	4,58	0,50	4,46	0,70	0,314
Planiranje aktivnosti usmerenih na realizaciju vaspitnih zadataka časa	4,45	0,72	4,54	0,60	0,415

Jednofaktorska analiza varijanse (ANOVA), M = aritmetička sredina, SD = standardna devijacija, p = statistička značajnost ($p < 0,05$)

Istraživačkim nalazima je utvrđeno da dužina radnog iskustva ispitanika u obrazovnom sistemu selektivno korelira sa procenama indikatora vaspitne uloge škole i na većini indikatora nije registrovana statistički značajna povezanost ($p < 0,05$) (Tabela 7). U okviru indikatora koji se odnose na školu kao vaspitnu sredinu i ključne vaspitne aktore utvrđeno je da radno iskustvo u prosveti nije statistički značajno povezano sa procenom škole kao vaspitne sredine ($r=0,078$), niti sa procenom odeljenjskog starešine kao ključnog vaspitnog aktera ($r=0,050$). Nasuprot tome, registrovana je slaba, ali statistički značajna negativna povezanost između radnog iskustva i procene nastavnika kao vaspitnog činioca ($r=-0,157$), što ukazuje da ispitanici sa kraćim radnim iskustvom izraženije vrednuju ovu dimenziju. Kada je reč o uslovima za vaspitni rad (profesionalni razvoj i saradnja), radno iskustvo se u najvećem delu pokazuje kao faktor bez statistički značajne povezanosti sa procenama kolegijalnih odnosa, saradnje škole sa roditeljima na školskom nivou i saradnje sa stručnim saradnicima. Uočene su negativne korelacije sa procenom stručnog usavršavanja nastavnika za vaspitni rad ($r=-0,140$) i saradnje škole sa društvenom sredinom ($r=-0,246$), što znači da se sa porastom dužine radnog staža snižavaju prosečne procene ovih aspekata, konkretno ispitanici navedene indikatore manje vrednuju u vaspitnoj praksi. U domenu samoevaluacije vaspitno usmerenih kompetencija i praksi, većina indikatora ne pokazuje statistički značajnu povezanost sa radnim iskustvom. Istovremeno, izdvajaju se pozitivne povezanosti sa procenom saradnje nastavnika sa porodicom na individualnom nivou ($r=0,175$) i procenom značaja vannastavnih aktivnosti kao vaspitnog resursa ($r=0,180$), što sugerise da se sa porastom radnog staža jače vrednuju navedeni oblici vaspitne prakse koji su neposredno povezani sa radom sa učenicima i porodicom. U okviru vaspitno usmerenog planiranja i pripreme nastave, radno iskustvo nije statistički značajno povezano sa procenom usklađenosti planiranja sa ciljevima i zadacima vaspitanja, niti sa procenom definisanja vaspitnih zadataka časa. Međutim, potvrđena je pozitivna korelacija sa procenom planiranja aktivnosti učenika usmerenih na realizaciju vaspitnih zadataka časa ($r=0,150$), što ukazuje da ispitanici sa dužim radnim stažom u nešto većoj meri prepoznaju ovu praksu kao važnu za vaspitni rad škole.

Tabela 7.*Povezanost radnog iskustva ispitanika u prosveti i procena indikatora vaspitne uloge škole*

<i>Indikatori vaspitne uloge škole</i>		<i>Radno iskustvo u prosveti (god.)</i>
Škola kao vaspitna sredina i ključni vaspitni akteri		
Škola kao vaspitna sredina	r	,078
Nastavnik kao vaspitni činilac	r	-,157*
Odeljenjski starešina kao ključni vaspitni akter	r	,050
Uslovi za vaspitni rad: profesionalni razvoj i saradnja		
Stručno usavršavanje nastavnika za vaspitni rad u školi	r	-,140*
Kolegijalni odnosi (nastavnik – nastavnik)	r	,010
Saradnja škole sa roditeljima (školski nivo)	r	-,094
Saradnja sa stručnim saradnicima	r	-,106
Saradnja sa društvenom sredinom	r	-,246**
Samoevaluacija vaspitno usmerenih kompetencija i praksi		
Lični primer i profesionalna uloga	r	,040
Kolegijalna razmena (nastavnik – nastavnik)	r	-,049
Stručna saradnja (nastavnik - stručni saradnik: pedagog/ psiholog)	r	-,115
Saradnja nastavnika sa porodicom (individualni nivo)	r	,175**
Vannastavne aktivnosti kao vaspitni resurs	r	,180**
Vanškolske aktivnosti kao vaspitni resurs	r	,026
Kontinuirano stručno usavršavanje	r	-,075
Vaspitno usmereno planiranje i priprema nastave		
Planiranje u skladu sa ciljevima i zadacima vaspitanja	r	,074
Definisanje vaspitnih zadataka nastavnog časa	r	,029
Planiranje aktivnosti usmerenih na realizaciju vaspitnih zadataka časa	r	,150*

*Statistička značajnost na nivou 0,05. **Statistička značajnost na nivou 0,01. *r* = Pirsonov koeficijent korelacije

Dobijeni nalazi istraživanja pokazuju da se procene indikatora vaspitne uloge škole menjaju u zavisnosti od profesionalne pozicije i profila ispitanika, ali i od obrazovnog nivoa, konteksta škole, pola i dužine radnog iskustva, pri čemu se razlike najčešće ispoljavaju kao različiti okviri u razumevanju vaspitnog delovanja škole.

U tom smislu, nastavnici u većoj meri naglašavaju indikatore neposredne vaspitne prakse kao što je uloga odeljenjskog starešine, lični primer i profesionalna uloga, planiranje aktivnosti učenika usmerenih na realizaciju vaspitnih zadataka časa, dok stručni saradnici doslednije ističu profesionalno-razvojne i institucionalne indikatore u oblasti stručnog usavršavanja nastavnika, kolegijalnih odnosa i saradnje škole sa lokalnom zajednicom. Istovremeno, pojedina očekivanja o smeru razlika nisu potvrđena, kao što je saradnja škole sa roditeljima na školskom nivou koju povoljnije procenjuju stručni saradnici, zbog čega se hipoteza o razlikama između nastavnika i stručnih saradnika može smatrati delimično potvrđenom. Unutar nastavničke populacije uočeno je da nastavnici razredne nastave više ističu vannastavne aktivnosti i usklađenost planiranja sa ciljevima i zadacima vaspitanja, dok nastavnici predmetne

nastave naglašenije vrednuju kolegijalnu razmenu i definisanje vaspitnih zadataka časa. Međutim, obrazac razlika ne prati strogo formalne uloge, već se pre može tumačiti razlikama u bliskosti indikatora nastavnoj situaciji naspram indikatora koji se odnose na institucionalne uslove, pa hipoteza o razlikama među tri profesionalne grupe (nastavnici razredne, predmetne nastave i stručni saradnici) nije potvrđena u celini. Više vrednovanje refleksivno-planerskih elemenata i profesionalnog razvoja češće je izraženo kod ispitanika sa visokim obrazovanjem i master nivoom, tako da procena škole kao vaspitne sredine ne prati ujednačen uzlazni pravac obrazovnog nivoa ispitanika, što opravdava zaključak o delimičnoj potvrđenosti hipoteze koja se odnosi na razlike u odnosu na formalno obrazovanje. Slično tome, kontekst škole deluje na one indikatore koji su osetljiviji na organizacione uslove i raspoložive resurse pri čemu ispitanici iz škola prigradskih i delom seoskih sredina naglašenije ističu pojedine oblike neposredne prakse, posebno vannastavne aktivnosti i planiranje aktivnosti učenika, dok se ispitanici iz škola gradskih sredina izdvajaju pre svega u procenama planiranja u skladu sa ciljevima i zadacima vaspitanja, što upućuje na specifičnost efekata sredine u kojoj se škola nalazi i delimičnu potvrdu hipoteze. Polne razlike govore da ispitanici ženskog pola povoljnije procenjuju aspekte profesionalne podrške i razvoja, stručno usavršavanje i saradnju sa stručnim saradnicima, kao i kontinuirano stručno usavršavanje, dok ispitanici muškog pola izraženije naglašavaju pojedine indikatore neposredne prakse, ulogu odeljenjskog starešine, saradnju nastavnika sa porodicom na individualnom nivou i vannastavne aktivnosti, uz izostanak razlika u domenima planiranja i pripreme nastave. Navedeno implicira da je hipoteza o razlikama prema polu delimično potvrđena. Korelaciona analiza pokazuje da dužina radnog iskustva ima smislen, ali selektivan odnos sa procenama ispitanika, sa dužim radnim stažom raste kritičnost prema širim institucionalnim i profesionalnim aspektima kao što su saradnja sa društvenom sredinom i stručno usavršavanje, dok se istovremeno snažnije vrednuju elementi neposredne vaspitne prakse povezani sa radom sa učenicima i porodicom (saradnja nastavnika sa porodicom, značaj vannastavnih aktivnosti i planiranje aktivnosti učenika), čime je hipoteza o povezanosti staža i procena ispitanika potvrđena.

Dobijeni nalazi pokazuju da nastavnici i stručni saradnici školu kao vaspitnu sredinu vide iz različitih, ali međusobno dopunjujućih uglova, pri čemu su nastavnici više fokusirani na događaje u odeljenju i na nastavnom času, dok stručni saradnici više ističu uslove i podršku koji omogućavaju kvalitetan vaspitni rad na nivou cele škole. Upravo zato, škola kao vaspitna sredina se ne može svesti na praksu u učionici, niti samo na institucionalne mere, već zahteva jasnije usaglašavanje uloga i zajedničko delovanje vaspitno obrazovnih aktera posmatranih indikatora kao što su planiranje vaspitnih zadataka, koordinacija aktivnosti i održiva saradnja u kolektivu. Takav pristup može pomoći da škola doslednije funkcioniše kao povezana i stabilna vaspitna sredina, u kojoj se profesionalni razvoj, školska klima i saradnja sa porodicom i zajednicom oslanjaju na zajedničke standarde i realne dogovore u praksi.

Zaključak

Na osnovu postavljenog cilja i realizovanih istraživačkih zadataka, može se zaključiti da ispitanici školu prepoznaju i vrednuju kao značajnu vaspitnu sredinu, pri čemu se procene pojedinih indikatora vaspitne uloge škole razlikuju u skladu sa profesionalnom ulogom i odabranim sociodemografskim karakteristikama. Dobijeni nalazi su pokazali da u procenama nastavnika i stručnih saradnika postoje sličnosti, ali i statistički utemeljene razlike na određenim indikatorima vaspitnog delovanja škole, što potvrđuje opravdanost sagledavanja vaspitne uloge škole iz perspektive različitih vaspitno-obrazovnih aktera. Statistički pokazatelji govore o tome da se procene ispitanika vezane za indikatore vaspitne uloge škole pre svega razlikuju u naglašenosti i usmerenosti pojedinih aspekata, dok su potpune suprotnosti u vrednovanju zanemarljive. Istraživačkim okvirom proverene su razlike sa profesionalnom ulogom i profilom, nivoom obrazovanja, školskom sredinom, polom i povezanost sa dužinom radnog iskustva u procenama indikatora vaspitne uloge škole. Nastavnici pretežno naglašavaju indikatore neposredne vaspitne prakse u nastavnoj situaciji, kao što je uloga odeljenjskog starešine, lični primer i profesionalna uloga, planiranje aktivnosti učenika za realizaciju vaspitnih zadataka, dok stručni saradnici veću važnost pridaju institucionalnim uslovima, profesionalnoj podršci i koordinaciji vaspitnog rada u oblasti stručnog usavršavanja, kolegijalnih odnosa i saradnje sa lokalnom zajednicom. U procenama indikatora vaspitne uloge škole evidentirane su razlike između nastavnika razredne i nastavnika predmetne nastave, što upućuje na to da se vaspitno delovanje sprovodi kroz različite načine organizovanja rada i pedagoških postupaka. Uočljiv je uticaj nivoa formalnog obrazovanja u procenama u pojedinim segmentima, prvenstveno u domenu refleksivnog planiranja i usmerenosti ka stručnom usavršavanju, dok na svim posmatranim pokazateljima ne postoji ujednačen obrazac. Sredina u kojoj se škola nalazi reflektuje razlike u procenama ispitanika i najizraženije se odražava na one dimenzije koje zavise od organizacionih uslova, resursa i obrazaca saradnje, uz zadržavanje pretežno pozitivne slike škole kao vaspitne sredine u svim tipovima škola. Iako su u nekim aspektima evidentirane razlike prema polu ispitanika, međutim one nisu stabilne u strukturiranju obrazaca delovanja, što upućuje na to da je reč o uticaju koji zavisi od specifičnih okolnosti i sadržaja koji se procenjuje. Radni staž pokazuje selektivnu povezanost, sa porastom radnog iskustva uočava se veća kritičnost ispitanika prema pojedinim institucionalnim i kontekstualnim aspektima, dok se istovremeno snažnije ističu elementi neposredne prakse koji su bliži radu sa učenicima i porodicom.

Pedagoške implikacije dobijenih nalaza ukazuju da se vaspitna uloga škole ne može posmatrati oslanjanjem na pojedine pokazatelje, već je potreban sveobuhvatan pristup koji istovremeno podrazumeva jačanje profesionalne podrške nastavnicima i stručnim saradnicima, unapređenje institucionalne saradnje škole sa okruženjem, kao i osnaživanje konkretne vaspitne prakse u učionici i u partnerskom odnosu sa porodicom. To znači da stručna usavršavanja, školska organizacija i mehanizmi timskog rada treba da budu osmišljeni tako da povezuju različite prioritete

nastavnika i stručnih saradnika, omogućavajući da se vaspitni rad zajednički planira, sistematski prati i kontinuirano unapređuje kao koordinisana odgovornost svih aktera. Usaglašavanje nastavnika i stručnih saradnika oko planiranja i koordinacije vaspitnog rada omogućava da škola doslednije funkcioniše kao povezana i efikasna vaspitna sredina, utemeljena na jasnim ulogama, zajedničkim standardima praktičnog rada i održivim oblicima saradnje.

Važno je napomenuti da su zaključci istraživanja percepcije nastavnika i stručnih saradnika pojedinih indikatora vaspitne uloge škole izvedeni kvantitativnim pristupom, što otežava dublje razumevanje uzroka i mehanizama koji stoje iza uočenih obrazaca. Kako bi se navedeni nedostatak prevazišao potrebno je da buduća istraživanja dopunite kvalitativnim pristupom i proširiti analizu dodatnim kontekstualnim varijablama. Ipak, uprkos navedenim ograničenjima, dobijeni nalazi pružaju dobru osnovu za promišljanje i unapređivanje vaspitne prakse, uz uvažavanje složenosti vaspitne uloge škole i specifičnih doprinosa različitih vaspitno obrazovnih aktera u njenom ostvarivanju.

Literatura

- Biesta, G. (2020). Education, measurement and the professions: Reclaiming a space for democratic professionalism in education. In *Measuring up in education* (pp. 4-20). Routledge.
- Bogavac, D., Milosavljević Đukić, T. (2017). Non-formal education within the function of responsible parenting. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, 5(1), 31–42. <https://doi.org/10.5937/IJCRSEE1701031B>
- European Commission. (2024a). *Supporting well-being in schools: Whole-school approach*. <https://education.ec.europa.eu>
- European School Education Platform. (2024b, May 15). *Guidelines on wellbeing and mental health at school*. European School Education Platform. school-education.ec.europa.eu
- Hebib, E., & Ovesni, K. (2019). Reformski procesi u oblasti školskog obrazovanja u Srbiji—pogled školskih pedagoga. *Vaspitanje i obrazovanje*, 44(3), 85-100.
- Krnjaja, Ž., Pavlović-Breneselović, D., Mitranić, N. (2023). Podrška stručnim saradnicima u promeni pristupa obrazovanju. *Upotrazi za kvalitetnim obrazovanjem i vaspitanjem: izazovi i moguća rešenja*, 145-150.
- Milosavljević Đukić, T. (2018). Vaspitne kompetencije nastavnika kao uslov za jačanje vaspitne uloge škole u savremenom društvu. U *Mesto i uloga učitelja u savremenom društvu* (str. 243–260). Pedagoški fakultet u Vranju.
- Milosavljević Đukić, T. (2019). Teškoće, problemi i specifičnosti u ostvarivanju vaspitne funkcije škole. U *Nauka bez granica II: Pristupi u obrazovanju 3* (str. 289–314). Univerzitet u Prištini (Kosovska Mitrovica), Filozofski fakultet.

- Milosavljević Đukić, T., Bogavac, D., Mikić, A. (2021). School as an educational environment from the perspective of senior primary school students. *Facta Universitatis, Series: Teaching, Learning and Teacher Education*, 137–152. <https://doi.org/10.22190/FUTLTE211212011M>
- Milosavljević Đukić, T., Bogavac, D., Radovanović, I. (2020b). School as an educational environment from the pupils' perspective. U *Educational space: Selected theoretical and practical approaches* (str. 19–30). State University of Applied Sciences (Nowy Sącz) & Teacher Education Faculty (Belgrade).
- Milosavljević Đukić, T., Bogavac, D., Stojadinović, A. (2022b). The role of extracurricular activities in improving the educational function of primary school. *TEACHER – International Journal of Education*, 23, 22–37.
- Milosavljević Đukić, T., Bogavac, D., Stojadinović, A., Rajčević, P. (2022a). Parental involvement in education and collaboration with school. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, 10(1), 1–14. <https://doi.org/10.23947/2334-8496-2022-10-1-01-14>
- Milosavljević Đukić, T., Momčilović, Z., & Spasić Stojić, A. (2020a). Percepcija stručnih saradnika o osposobljenosti nastavnika za realizaciju zadataka vaspitnog rada u osnovnoj školi. U *Nauka bez granica III: Obrazovanje i razvoj ličnosti* (Sveska 4, str. 69–97). Univerzitet u Prištini (Kosovska Mitrovica), Filozofski fakultet.
- Osmanović Zajić, J., Maksimović, J., Lazić, N. (2022). Funkcije i osobine školskog pedagoga iz perspektive nastavnika. *Društvene i humanističke studije (DHS)*, 7(3(20)), 191–208. <https://doi.org/10.51558/2490-3647.2022.7.3.191>
- Pinkas, G. (2022). The relationship between perception of school climate and teacher motivation. *Društvene i humanističke studije (DHS)*, 7(3(20)), 209–228.
- Radovanović, I., Bogavac, D., Milosavljević Đukić, T. (2022). Roditeljska samoprocena postupaka u vaspitnom radu s decom. *Inovacije u nastavi*, 35(1), 33–48. <https://doi.org/10.5937/inovacije2201033R>
- Tančić, N. (2020). *Determinante profesionalnog razvoja nastavnika u inkluzivnom školskom kontekstu* (Doktorska disertacija). Univerzitet u Novom Sadu. <https://nardus.mpin.gov.rs/handle/123456789/18377>
- Zukorlić, M. S., Nikolić, I. A. (2022). Škola kao vaspitni kontekst za razvoj socijalne kompetencije učenika. *Sociološki pregled / Sociological Review*, 56(3), 954–977. <https://doi.org/10.5937/socpreg56-39517>

SCHOOL AS AN EDUCATIONAL ENVIRONMENT FROM THE PERSPECTIVE OF TEACHERS AND SCHOOL COUNSELORS

Tatjana Milosavljević Đukić

Faculty of Education in Vranje, University of Niš

Abstract: The aim of this study is to examine the school as an educational environment from the perspective of teachers and school counselors through the assessment of selected indicators of the school's educational (upbringing) role. The sample included 282 respondents from primary schools in the Republic of Serbia (247 teachers and 35 school counselors). Using the *School as an Educational Environment Assessment Questionnaire*, and applying descriptive statistics, an independent-samples t-test, one-way ANOVA, and Pearson correlation ($p \leq 0.05$), the main hypothesis was confirmed: teachers and school counselors generally evaluate the school as a significant educational environment, with statistically significant differences and associations in the assessment of particular indicators depending on professional role and respondents' sociodemographic characteristics. Teachers reported higher ratings of the school as an educational environment and of the homeroom teacher's role, whereas school counselors rated the conditions for educational work more favorably, especially teachers' professional development and the school's cooperation with the wider community. In terms of educationally oriented planning, teachers more strongly emphasized alignment of planning with educational aims, the formulation of educational lesson objectives, and planning of student activities directed toward achieving the educational goals of the lesson. Within the teaching profile, subject teachers rated the school as an educational environment most favorably, while classroom teachers more strongly emphasized alignment of planning; regarding school setting, the highest ratings were reported by respondents from schools in suburban areas and the lowest by respondents from schools in urban areas. Gender differentiated a smaller number of indicators: male respondents rated the school as an educational environment and the homeroom teacher's role higher, while female respondents rated professional development and cooperation with school counselors more favorably. With increasing years of service, ratings of professional development and the school's cooperation with the wider community decreased, whereas higher value was attributed to teacher-family cooperation (individual level) and the importance of extracurricular activities. The findings suggest that strengthening the school's educational role requires simultaneous reinforcement of institutional conditions and professional support, as well as empowering direct educational practice and improving coordination among actors in the planning and evaluation of educational work.

Keywords: school as an educational environment, indicators of the school's educational role, teachers, school counselors

UDK 378-057.875

Pregledni rad

Примљено: 22.10.2025.

Прихваћено за објављивање: 19.12.2025.

DOI: <https://doi.org/10.46630/gped.2.2025.6>

ANALIZA STRATEGIJE OBEZBEĐENJA I UNAPREĐENJA KVALITETA ANGAŽOVANJA STUDENATA UNIVERZITETA U NIŠU¹

Marina Ćirić²

Departman za pedagogiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu

Apstrakt: Iako se prednosti primene pedagoških pristupa usmerenih na studente uveliko propagiraju kao primeri dobre prakse na fakultetima mnogih zemalja (organizuju se skupovi, tribine, konferencije), na visokoškolskim ustanovama u Srbiji još uvek postoje nedoumice i zabrinutost u vezi sa njihovom implementacijom. Da bi se uvidelo kojim postupcima i u kojem opsegu se podstiče angažman studenata na pojedinim visokoškolskim ustanovama Univerziteta u Nišu, analizirane su njihove strategije obezbeđivanja i unapređivanja kvaliteta. Iako je načelno prepoznat značaj uspostavljanja sistema kvaliteta angažovanja studenata, u ustanovama obuhvaćenim ovim istraživanjem zabeležena su delimična nastojanja da se radi na poboljšanju u ovoj oblasti. S obzirom na to da postoje različiti pristupi i standardi da se studentima omoguće što bolji uslovi i raznovrsniji načini da iskoriste svoje potencijale neophodno je raditi na razvoju u ovoj oblasti. Na kraju, s obzirom na okolnosti poslednjih godina, izazvanih nepovoljnom epidemijom situacijom kao i društvenim okolnostima, buduće aktivnosti fakulteta trebalo bi usmeriti ka izradi alternativnih planova za postupanje u nepredviđenim okolnostima. Neosporno je da adekvatno uvođenje ovog pristupa predstavlja izazov i da zahteva korpus nastavničkih kompetencija i resursa, i u tom pogledu je važno da u okviru visokoškolskih ustanova budu jasno i eksplicitno naglašena očekivanja, aktivnosti i raspoloživi resursi koji se odnose na pedagoški pristup usmeren na studenta.

Кljučне речи: visoko obrazovanje, kvalitet, angažovanje studenata, strategije u obrazovanju, efikasnost i efektivnost

¹ 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).

² marina.ciric@filfak.ni.ac.rs

Uvod

Kvalitet je oduvek bio značajna komponenta obrazovanja koja u najvećoj meri treba da odgovori zahtevima savremenosti i aktuelnosti. On je u sprezi između visokog obrazovanja i društva koje se menja, pa je jasno da je ovaj pojam doživeo značajne promene koje su posledica različitih procesa i promena u društvu (Stančić, 2012). U skladu sa savremenim shvatanjima, kvalitet u visokom obrazovanju određen je kao višedimenzionalni i dinamičan pojam koji je vezan za kontekst određenog obrazovnog modela, za misiju ustanove i njene ciljeve, kao i za specifične standarde unutar pojedinog sistema, ustanove, programa ili discipline (Vlăscenau et al., 2007; prema: Milutinović i sar., 2018). U tom pogledu, misija odražava težnju da se kroz organizovane studije i istraživanja neprekidno obavlja transfer i kreiranje naučnih znanja i stručnih kompetencija kojima se omogućava, prevashodno, socijalni, kulturni, ekonomski i drugi napredak društva, u stalno promenljivim okolnostima života i razvoja. Svrha visokog obrazovanja, u skladu sa tim, podrazumeva pripremu studenata za aktivno građanstvo, za njihove buduće karijere (npr. doprinos njihovoj zapošljivosti), podršku njihovom ličnom razvoju, stvaranje široke napredne baze znanja i stimulisanje istraživačkog rada i inovacija.

Uloga savremenog visokog obrazovanja nije samo da pripremi studente za budući rad, već i da ih obuči da obavljaju buduće radne zadatke i da, što je više moguće, podstiče entuzijazam studenata za pronalaženje novih ideja i samostalno kreiranje inovacija. Visokoškolske institucije treba da odgovore ovim izazovima realizacijom aktivnosti koje se smatraju efektivnim i koje podstiču studente da u njima učestvuju. U skladu sa reformama u visokom obrazovanju, od studenata se nakon završenih studija očekuje usvajanje određenih kompetencija, opštih i posebnih, a koje im omogućavaju zaposlenje i funkcionisanje u široj društvenoj zajednici.

Iako ga nije lako precizno odrediti, kvalitet je u najvećoj meri rezultat interakcije između nastavnika ili saradnika, studenata i okruženja u datoj ustanovi (ESG, 2015). Prema tome, poboljšanje kvaliteta sve više uključuje studente, bilo kroz proces sticanja znanja, kroz pružanje povratnih informacija o kvalitetu predmeta koje su pohađali, učešće u procesu odlučivanja na fakultetima i univerzitetima, ili zastupanjem stavova studenata preko studentskih organizacija ili predstavničkih tela. U okviru visokoškolskih institucija, brojni su aspekti uključivanja studenata u ove procese na različitim nivoima. Najčešće se studenti okupljaju unutar studentskog parlamenta i studentskih konferencija, tela koja su regulisana Zakonom o visokom obrazovanju i putem kojih studenti aktivno deluju u radu ustanova i sistema visokog obrazovanja.

Mora se napomenuti da angažovani studenti jesu produktivniji od onih koji su manje angažovani, ali uspešnost ne dolazi samo svojevrsnom posvećenošću pojedinca. Angažovanje pokazuje koliko se student trudi, ali ne samo to. Angažovani studenti razumeju misiju organizacije, cilj svog studiranja, više se zalažu za ostvarivanje te misije do one tačke kada se, primera radi, cilj ustanove i njihovi ciljevi usaglasе, odnosno postanu istog smera. To je svojevrsna posvećenost, ali ne mora nužno da rezultira uspehom. Angažovani studenti preuzimaju odgovornost za svoj angažman i

za svoj doprinos. Da bi se postigao uspeh, pored angažovanja korisnika obrazovnih usluga, potrebno je angažovanje pružaoca usluga kao i angažovano okruženje.

Prikaz standarda i postupaka za obezbeđenje i unapređenje kvaliteta angažovanja

S obzirom na dinamičnost i kompleksnost procesa i promena koji se dešavaju u visokom obrazovanju, odgovor na savremena brojna očekivanja od visokoškolskih institucija, autori i donosioci odluka u ovoj oblasti pronalaze u unapređivanju kvaliteta angažovanja studenata. U nekim zemljama su osnovana posebna tela koja se bave ovom oblašću, poput *Nacionalnog foruma za unapređivanje nastave i učenja u visokom obrazovanju* u Irskoj. Brojni su primeri visokoškolskih ustanova gde se realizuju prakse kojima se podstiče studentski angažman. Na Harvardu je zastupljeno kratko ispitivanje među studentima u malim grupama (*ConcepTests*), na Katoličkom univerzitetu u Luvenu fleksibilan pristup učenju kroz laboratorijsku nastavu (*Lab baths*), dok se na Alborg univerzitetu u Danskoj svi programi i predmeti zasnivaju na problemski orijentisanom pristupu nastavi. Pojedine ustanove svojim studentima pružaju mogućnost da putem različitih onlajn alata (*The HowULearn questionnaire*; *Tele-messaging service (FLO)*; *Learner Engagement Activity Portal (LEAP)*) aktivno prate svoje napredovanje u učenju i dobijaju podršku u vidu predloga za poboljšanje. Pored brige o studentima, organizuje se pomoć nastavnicima kako bi se osnažili i uspešno implementirali metode orijentisane na studente. Fakulteti organizuju seminare za nastavnike, te se u Estoniji (*Teaching for (and) Learning Conference*) i Litvaniji (*Development of student-centred learning, teaching and assessment within Bologna Learning Network (LOAF)*) organizuju forumi na kojima univerzitetski nastavnici razmenjuju iskustva iz prakse, Univerzitet u Padovi vrši obuku svojih nastavnika u oblasti podsticanja studentskog angažmana (*Teachers for learners (T4L)*) a na Univerzitetu u Heilderbergu pristup student u centru zastupljen je u svim segmentima kurikulumu i realizuje se uz kontinuiranu pomoć nastavnicima. Takođe, podrška nastavnicima postoji u digitalnom obliku, te se na Univerzitetu u Turku primenjuje *Univerzitetska platforma za pedagošku podršku* koja sadrži materijale i ideje za učenje i organizaciju nastave orijentisane na studenta i služi nastavnicima kao prva pomoć prilikom prelaska na savremeni pristup u radu.

Usklađivanje sa evropskim i svetskim trendovima u razvoju visokog obrazovanja i stvaranje adekvatnog sistema za obezbeđivanje, kontrolu i unapređivanje kvaliteta preduslov je konkurentnosti i relevantnosti ustanova u Republici Srbiji. Rad na obezbeđenju kvaliteta jedan je od uslova za uspešnu implementaciju i ostvarivanje procesa reformi kao i unapređenje svih aspekata, procesa i aktivnosti visokoškolskih ustanova i celokupnog sistema visokog obrazovanja (Ćirić, 2022). Ovaj proces ostvaruje se kroz planiranje, razvoj i kontrolu poboljšanja rada ispunjavanjem konkretnih standarda.

Uvidom u *Strategiju obezbeđivanja i unapređivanja kvaliteta Univerziteta u Nišu*, istaknuto je da *Strategija* obuhvata obezbeđivanje kvaliteta studijskih

programa, nastavnog procesa, naučnoistraživačkog, umetničkog i stručnog rada, nastavnika i saradnika, studenata, udžbenika, literature, bibliotečkih i informatičkih resursa, upravljanja Univerzitetom i fakultetima, prostora i opreme, finansiranja, nenastavnih aktivnosti i uslova rada i studiranja. Strategijom se obezbeđuje sprovođenje utvrđenih standarda i postupaka za ocenjivanje kvaliteta rada ustanova.

Analiza standarda i postupaka za obezbeđenje i unapređenje kvaliteta angažovanja studenata Univerziteta u Nišu

U pogledu studentskog angažmana fakulteti raznim aktivnostima teže da unaprede svoj rad i uvedu inovacije u ovoj oblasti. Da bi se uvidelo kojim postupcima i u kojem opsegu se podstiče angažman studenata na pojedinim visokoškolskim ustanovama Univerziteta u Nišu, analizirane su njihove strategije obezbeđivanja i unapređivanja kvaliteta. Korišćeni su dokumenti i podaci o obezbeđivanju kvaliteta koji su dostupni javnosti i nalaze se na sajtovima fakulteta obuhvaćenih ovim istraživanjem: Medicinskom, Elektronskom, Filozofskom, Prirodno-matematičkom, Fakultetu sporta i fizičkog vaspitanja i Fakultetu zaštite na radu.

Uvidom u najnovije *Pravilnike o standardima i postupcima za obezbeđenje kvaliteta* i *Izveštaje o samovrednovanju*, a koji su dostupni na zvaničnim sajtovima ustanova, analizirani su aspekti koji se odnose na strategije podsticanja kvaliteta u oblasti angažovanja studenata.

Misija i vizija visokoškolske ustanove

Polazeći od misije i vizije, može se uočiti da ustanove obuhvaćene ovim istraživanjem nastoje da postanu moderne, perspektivne i prepoznatljive u zemlji, regionu kao i u Evropskom prostoru visokog obrazovanja. Misije ustanova za svoja opšta polazišta imaju postizanje visokih standarda u obrazovanju i naučno-istraživačkom radu. Osim ovih oblasti, važan domen misije ogleda se u učešću i participiranju fakulteta u životu i razvoju društvene zajednice i povezivanju sa privredom, što ukazuje na nastojanje usklađivanja sa Trećom misijom. Vizija većine ustanova usmerena je ka kontinuiranom unapređenju funkcionisanja i razvijanja kulture kvaliteta, sa ciljem da postanu uporedive i konkurentne sa fakultetima istog i sličnog usmerenja. U odnosu ustanova prema unapređivanju kvaliteta studentskog angažmana insistira se na razvoju racionalnog, kritičkog, kreativnog i inovativno-naučnog mišljenja studenata. Prema tome, stiče se utisak da fakulteti teže osavremenjivanju i transformisanju funkcija kako bi obogatili svoju ponudu i obezbedili atraktivne studijske programe kojima, s jedne strane, mogu da privuku buduće studente kao korisnike, a sa druge, obezbede vrhunske stručnjake u određenoj oblasti.

Angažovanje studenata u obezbeđenju i unapređenju kvaliteta

Proces participacije studenata u obezbeđenju kvaliteta odvija se kroz njihovu aktivnost u radu Komisija za obezbeđivanje kvaliteta. Predstavnici studenata kontinuirano prate i predlažu načine za obezbeđivanje i unapređivanje kvaliteta i uzimaju učešće u njihovoj realizaciji. Međutim, kako se navodi, na većini fakulteta studenti često nisu zainteresovani da učestvuju u procedurama vezanim za kvalitet ustanove. Deo njih smatra da ih se ova oblast ne tiče, dok mnogi studenti misle da ne mogu da utiču na odluke koje se donose u ustanovi. Iako studenti putem anketa iznose svoje mišljenje o funkcionisanju različitih aspekata ustanove, ni oni ali ni nastavnici uglavnom ne veruju u anonimnost anketiranja kao ni u objektivnost podataka koji se ovim postupkom dobijaju.

Jedan od ključnih problema vezanih za proaktivni pristup i participiranje studenata u radu institucija koje pohađaju jesu njihovi inputi, odnosno karakteristike sa kojima dolaze u visokoškolsku ustanovu. Kada je reč o ulaznim karakteristikama studenata u ustanovama koje imaju dovoljno kandidata na prijemnom ispitu, poput Medicinskog ili Filozofskog fakulteta, nema poteškoća jer zbog konkurencije studije upisuju najbolji kandidati. Na Fakultetu zaštite na radu nedovoljan broj prijavljenih kandidata za posledicu ima snižavanje kriterijuma pri upisu, što može dovesti do pada kvaliteta diplomiranih studenata. Takođe, na Fakultetu sporta i fizičkog vaspitanja ulazni kvalitet potencijalnih studenata izazvan je društvenim kretanjima i malom mogućnošću zapošljavanja. Ovo za posledicu ima snižavanje kriterijuma i prilagođavanja funkcionisanja institucije radi povećanja učestvovanja nedovoljno zainteresovanih studenata. Ovako shvaćen, veoma je teško rešiv problem za samu ustanovu. Da bi se prevenirale teškoće sa kojima se susreću navedeni fakulteti, neophodno je uključivanje i pomoć šire društvene zajednice kroz sistemski pristup rešavanju problema.

Obezbeđenje i unapređenje kvaliteta angažovanja studenata u oblasti akademskog izazova

U institucionalnim okruženjima fakulteta mogu se uočiti različiti podsticaji i prilike koje se studentima pružaju kako bi bili angažovani. Budući i sadašnji studenti, kao i svi zainteresovani, mogu pronaći potrebne informacije o studiranju i funkcionisanju ustanova. Podaci su, većinom, adekvatno uređeni i redovno se ažuriraju. Uvidom u zvanične sajtove i stranice društvenih mreža (*Facebook, Instagram, Twitter, You Tube*), a koje pripadaju fakultetima, ističe se širok dijapazon aktivnosti koje su aktuelne a namenjene su studentima. Na sajtu svakog od fakulteta postoje pozivi studentima za programe mobilnosti *Erasmus+* kako bi uzeli učešće u nekom od programa i proveli deo svog studiranja u nekoj od ustanova širom Evrope. Takođe, na svim fakultetima postoji praksa nagrađivanja najboljih studenata, koje se uglavnom realizuju povodom dana ustanove.

Iako postoje zajedničke karakteristike, među ustanovama se mogu uvideti razlike u pristupima angažovanju studenata. Naime, moglo bi se reći da je „briga o studentima” pokretački motiv na Filozofskom fakultetu. Osim mnoštva aktivnosti

kojima se obogaćuje život studenata tokom procesa studiranja, ova ustanova jedina ima i formalno regulisan odnos i podršku studentima. U okviru *Kancelarije za razvoj karijere i podršku studentima* kontinuirano se prati rad i napredak studenata, ali i odgovara na njihove potrebe i zahteve kako bi im period studiranja bio manje stresan a više uspešan. Takođe, na ovom fakultetu studenti imaju priliku da razvijaju komunikacione i profesionalne kompetencije učestvujući u nizu aktivnosti u samoj ustanovi ili u nekoj od partnerskih organizacija sa kojima Fakultet ima potpisanu saradnju. Duh zajedništva ogleda se i u participaciji studenata u promotivnim aktivnostima te se neretko dešava da studenti i nastavnici kao partneri predstavljaju ovaj fakultet široj javnosti.

Kako je briga o studentima imperativ Filozofskog, tako bi se moglo uvideti da je briga o njihovom zaposlenju suštinski važna na Elektronskom fakultetu. U okviru ove ustanove, čini se da je čitav proces studiranja podređen pripremi studenata da adekvatno odgovore na potrebe tržišta rada i brojnih kompanija koje su zainteresovane strane u ovom procesu. Tako se na zvaničnim stranicama ove ustanove mogu videti brojni oglasi za posao i plaćene stručne prakse ali i pozivi studentima da budu korisnici stipendija domaćih i kompanija iz inostranstva. Brigu o studentima fakultet obezbeđuje alumni bazama, te bivši studenti, osim profesionalne pomoći, studentima pružaju i potrebne informacije o najnovijim trendovima u oblasti elektronskog inženjeringa. Osim parlamenta, studenti u ovoj ustanovi mogu biti članovi organizacije BEST, koja pomaže studentima u oblasti ličnog i profesionalnog razvoja kao njihovoj internacionalnoj orijentaciji i razumevanju drugih kultura i društava, sa ciljem razvijanja sposobnosti za rad u kulturološki raznolikim okruženjima.

Prema podacima, na Fakultetu zaštite na radu u poslednje vreme se dosta insistira na umrežavanju ustanove sa ciljem obezbeđivanja stručne prakse. Brigu za studente ova ustanova pokazuje obezbeđivanjem stipendija i mogućnošću sticanja praktičnih znanja i radnog iskustva u raznim kompanijama i udruženjima. Poslednja takva saradnja ostvarena je sa lokalnom kompanijom u oblasti ishrane. Takođe, u saradnji sa nadležnim, Ministarstvom za rad, zapošljavanje, boračka i socijalna pitanja, nastoji se da se obezbede sredstva i uslovi za bolje funkcionisanje ustanove.

Na stranicama Prirodno-matematičkog fakulteta informacije se uglavnom odnose na postignuća kako nastavnika tako i studenata ove ustanove. Ističu se uspesi u raznim sportskim, ali i tehničko-tehnološkim oblastima. Moglo bi se istaći da se u ovoj visokoškolskoj ustanovi vrednuje takmičarski duh, kako u nastavnim tako i vannastavnim aktivnostima.

Poseban akcenat na vrednovanje vannastavnih aktivnosti istaknut je na Fakultetu sporta i fizičkog vaspitanja. S obzirom na to da su studenti koji pohađaju ovu instituciju uglavnom uspešni u nekom od sportova, veoma je važno da se njihov uspeh ostvaren mimo nastave valorizuje. Takođe, važno je naglasiti da se, prema regulativama, ESPB bodovi ostvareni u vannastavnim aktivnostima mogu uzeti u obzir samo u slučaju upisa višeg nivoa studija ukoliko kandidati imaju isti broj bodova. U tom slučaju, studenti koji su realizovali vannastavne aktivnosti imaju prednost pri upisu. Iz ovog razloga, sportski i drugi rezultati studenata vrednuju se manje formalno, u okviru ustanove.

Medicinski fakultet Univerziteta u Nišu, s obzirom na kompleksnu organizaciju akademskih i strukovnih studija, kao i obuhvat domaćih i stranih studenata, karakteriše razgranata mreža studentskog organizovanja. Kako se ističe, studenti pored obaveza u nastavi imaju brojne mogućnosti za druženje i različite vannastavne aktivnosti. Naime, osim Studentskog parlamenta, postoji više samostalnih studentskih organizacija. U okviru Fakulteta funkcionišu tri studentske organizacije: Studentska unija, Savez studenata i Udruženje studenta stomatologije. Ove organizacije su apolitične i njihov primarni zadatak je zastupanje studentskih interesa na različitim nivoima nastavnog procesa i studentskog standarda. Pored navedenih akademskih organizacija, postoje i strukovne od kojih je svaka na svoj način veoma važna za studente Fakulteta u svom domenu delovanja: (1) Savez studenata Stomatološkog odeljenja Medicinskog fakulteta u Nišu; (2) Udruženje studenata farmacije Medicinskog fakulteta u Nišu; (3) IFMSA – International Federation of Medical Students' Associations – Serbia (4) NiPSA – Asocijacija studenata farmacije Niš. Uz pomoć navedenih organizacija studenti ostvaruju svoja prava, dobijaju informacije o studiranju i upoznaju se sa mogućnostima koje im studiranje na Medicinskom fakultetu pruža.

Uglavnom se u analiziranim izveštajima o samovrednovanju ustanova navode interaktivni pristup, seminarski radovi, analiza praktičnih primera, analiza tekstova, studijski istraživački rad, laboratorijska i terenska nastava. Ove aktivnosti su „pogodno tle” za kritički i analitički pristup studenata i njihov dalji razvoj i učenje. Ukoliko se pravilno primenjuju, zastupljenost interaktivnih metoda može umnogome doprineti samostalnosti studenata i njihovom odnosu prema zadacima. Onda kada imaju širok dijapazon mogućnosti da iskažu svoje mišljenje i znanje, studenti mogu pronaći i prilagoditi zadatke svom načinu učenja. Tako, na primer, seminarski, domaći zadaci i projekti obezbeđuju kontinuitet u radu studenata, pri čemu studenti mogu da ostvare određeni broj ESPB bodova i samim tim polože deo ispita, ali i promišljaju i rešavaju probleme na koje nailaze pri njihovoj izradi. Takođe, aktivnim učešćem u diskusijama od studenata se zahteva kritički odnos uz teorijski ili iskustveni pristup problemu i preispitivanje ličnih stavova i vrednosti. Od posebnog značaja je i praktična primena znanja u laboratorijama i sličnim oblicima nastavne prakse. Na ovaj način studenti imaju mogućnost da primene i provere naučeno i pripremaju se za budući rad u struci. S tim u vezi, na Fakultetu sporta i fizičkog vaspitanja navodi se da je jedan od prioriteta ustanove osavremenjivanje metoda nastave i učenja u realizaciji različitih nastavnih aktivnosti.

Kada je u pitanju vreme koje studenti posvećuju aktivnostima, ustanove u obzir uzimaju ukupno a često i realno radno opterećenje studenata. Radno opterećenje ogleda se u broju sati za postizanje očekivanih ishoda učenja, a koje obuhvata vreme provedeno na nastavi, u samostalnom radu, obaveznoj stručnoj praksi i drugim predviđenim aktivnostima upoređeno sa okvirom zadatim kroz broj ESPB za dati predmet. Često se realno opterećenje studenata razlikuje od formalnog te se, na primer, na Filozofskom fakultetu primenjuje i ispitivanje putem evaluacija poslodavaca i diplomiranih studenata. Za procenu se na nekim fakultetima koriste i podaci o broju studenata koji nakon odslušanog predmeta polože ispit kao i njihovog iskustva pohađanja nastave. U *Izveštaju* koji je dostupan na sajtu Fakulteta zaštite na

radu navodi se da nije proveravano mišljenje studenata o eventualnoj neusaglašenosti određenih ESPB bodova i predmeta u kurikulumu, što se može smatrati opravdanim jer studenti nisu upućeni u način izračunavanja opterećenja. Ovde se, takođe, navodi i da „stepen neuspešnosti na ispitima nije neusaglašenost kurikuluma, već nespремnost studenata da se posvete nastavi zbog stečenih loših navika u srednjoj školi, koje sa sobom donose na fakultet i pokušavaju da iz zadrže”. S tim u vezi sagledan je širi kontekst izveštavanja i došlo se do podataka da proklamovano opterećenje suštinski ne odgovara stvarnim naporima studenata u procesu polaganja ispita. Razlog je nespремnost studenata na kontinuirani rad i ispunjavanje predispitnih aktivnosti, ali i nespремnost nastavnika za uvođenje inovacija u nastavni proces. Ovim podacima se takođe upućuje na značaj relacionog odnosa u sagledavanju procesa učenja i nastave u visokom obrazovanju, koji nije moguće sagledati samo iz ugla pojedinih učesnika.

Obezbeđenje i unapređenje kvaliteta angažovanja studenata u oblasti zajedničkog učenja studenata

Iz dostupnih dokumenata može se uočiti da fakulteti uglavnom angažman studenata posmatraju kroz individualne akademske aktivnosti. Stiče se utisak i da su interaktivne metode uglavnom zastupljene na časovima vežbi, dok su predavanja realizovana tradicionalno, frontalnim oblikom rada i monološkom metodom. Retko se, barem eksplicitno, ističe značaj kooperativnog učenja i saradnje među studentima. Kada je reč o kolaboraciji, u *Izveštaju Filozofskog fakulteta* akcenat je na radu studenata u malim grupama, grupnim projektima i učenju u timu. Prednosti saradničkog učenja istaknute su i u *Izveštaju Medicinskog fakulteta*, u kojem se, radi integrisanja znanja i mogućnosti da svaki student ima priliku da učestvuje u zadacima, insistira na malom broju onih koji pohađaju kliničke odnosno praktične predmete. Uz naglašavanje parole „student u centru”, usmerenost većine fakulteta ogleda se u nastojanjima da obezbedi individualan tempo napredovanja svakog studenta izborom aktivnosti.

Važno je ukazati na činjenicu da studenti najveći deo vremena provode u manje ili više formalnim relacijama tokom i nakon nastave. Na ovaj način oni razmenjuju informacije, uče, pružaju podršku, odnosno interaguju i bogate iskustva jedni drugih na različite načine. Ustanove bi mogle da ovaj domen shvate kao važan resurs u organizaciji aktivnosti namenjenih studentima, ali i njihovu pripremu za buduća zanimanja koja od pojedinca zahtevaju komunikacione kompetencije. U tom pogledu, na Filozofskom fakultetu radi se na obuci nastavnika i saradnika u oblasti pedagoško-metodičkih kompetencija kako bi se nastava inovirala na najadekvatniji način, a samim tim i dao doprinos unapređenju kvaliteta ustanove. Pojedini fakulteti učestvuju u međunarodnim projektima za jačanje kompetencija nastavnika u visokom obrazovanju, poput *Strengthening Teaching Competences in Higher Education in Natural and Mathematical Sciences/TeComp* u realizaciji Prirodno-matematičkog fakulteta. Ovaj vid obuke i radioničarskog rada od posebnog je značaja za umrežavanje nastavnika i pružanje podrške mladim saradnicima i doktorandima, ali i iskusnijim nastavnicima kojima je potrebna pomoć iz oblasti

pedagoških, psiholoških i metodičkih znanja. Povezivanjem među institucijama na ovaj način se mogu koristiti različiti kapaciteti i jačati čitav univerzitet.

U pogledu podsticanja jednakosti i uvažavanja razlika među studentima, fakulteti imaju definisan odnos prema kojem su prava svih studenata regulisana. Poslednjih godina sprovodi se upis na visokoškolske ustanove primenom afirmativnih mera, te u okviru ovih mera mogu biti upisani kandidati: korisnici kolica ili lica koja se otežano kreću; sa delimičnim ili potpunim oštećenjem vida; sa delimičnim ili potpunim oštećenjem sluha; koji imaju poteškoće u učenju, teškoće u govoru, sa hroničnim oboljenjima, sa psihološkim ili mentalnim poteškoćama. Takođe, upis pripadnika romske nacionalne manjine sprovodi se u skladu sa Programom afirmativne mere upisa. U skladu sa zakonskim okvirom, definisani su i način rangiranja i uslovi upisa: državljana Republike Srbije koji su srednju školu završili u inostranstvu, pripadnika srpske nacionalne manjine iz susednih zemalja, lica koja nemaju javnu ispravu o stečenom srednjem obrazovanju, stranih državljana, stranih državljana u statusu migranata/tražilaca azila. Međutim, na Elektronskom fakultetu, kako se navodi, zapaženo je da nema regulative odnosa prema studentima sa invaliditetom, a može se uvideti i da je u većini ustanova opšte zastupljen mali broj studenata sa potrebom za posebnom društvenom podrškom.

Iako je Univerzitet u Nišu relativno homogena celina u pogledu nacionalnosti studenata, na fakultetima studiraju strani državljani, oni koji su učesnici programa mobilnosti ali i studenti koji pohađaju nastavu na engleskom jeziku, kakav je slučaj na Medicinskom fakultetu. Studenti se, takođe, među sobom razlikuju po religijskom i političkom opredeljenju, ekonomskom statusu, mestu boravišta i slično. Upravo ove različitosti umnogome doprinose bogaćenju uticaja sredine na svakog studenta ponaosob. S obzirom na to da se studenti retko odlučuju da uzmu učešće u programima mobilnosti, što zbog jezičke ili finansijske barijere, fakulteti u svojim strategijama i izveštajima predviđaju mere i unapređivanje u ovoj oblasti u narednom periodu. Angažman studenata u vidu pohađanja nastave na fakultetima jedan je od značajnih segmenata ličnog i profesionalnog razvoja.

Obezbeđenje i unapređenje kvaliteta angažovanja studenata u oblasti iskustva sa nastavnicima

Interakcija između nastavnika i studenata, osim u redovnoj nastavi, uglavnom se ostvaruje putem konsultacija. U izveštajima sa svih fakulteta naglašava se da su termini konsultacija javni i poznati kao i da su nastavnici u obavezi da na ovaj način ostvaruju komunikaciju sa studentima. Osim konsultacija, na Elektronskom fakultetu se, pored redovne, održava i dopunska nastava, a teme vezane za studentski angažman i njihovo napredovanje redovna su tačka dnevnog reda na sednicama nastavno-naučnog veća. Nastavnici i studenti Fakulteta sporta i fizičkog vaspitanja ostvaruju kontakte i u okviru terenske nastave (npr. odlasci na planinu, more, jezero, bazen i slično). Na ovaj način pruža se prilika za ostvarivanje bližih, često neformalnih, kontakata i međusobno upoznavanje. Stiče se utisak da se u institucijama vodi računa o napredovanju i postignućima studenata, kako kroz

praćenje kvantitativnih pokazatelja, poput broja studenata koji su položili ispite, tako i putem anketa o iskustvima pohađanja nastave. S obzirom na to da su prisustvo i aktivnost u nastavi obavezan segment obaveza studenata, kontinuirano praćenje obezbeđeno je različitim predispozitivnim zadacima.

Dobra strana okruženja navedenih ustanova jeste veliki broj stalno zaposlenih nastavnika. Naime, gostujući nastavnici, odnosno oni u trećinskom radnom odnosu, nisu u prilici da kontinuirano prisustvuju aktivnostima i prate rad studenata. Takođe, oni inicijalno ne pripadaju zajednici određene ustanove jer ih za nju vezuje vremenski ograničena ugovorna obaveza. Od velikog značaja za razvoj visokoškolskih ustanova jeste stručan, ali pre svega kadar koji „pripada” ustanovi i funkcioniše u skladu sa njenim internim okruženjem. Nastavnici koji ustanovu vrednuju i doživljavaju kao svoju, osećaju se poštovano i delom zajednice i lakše će se prihvatiti tendencije razvoja koje institucija teži da postigne. Kako se u izveštajima navodi, jedna od ključnih poteškoća postizanja kvaliteta jeste inertnost nastavnika u pogledu uvođenja inovacija u svoj rad. Unapređivanjem kvaliteta visokog obrazovanja u Srbiji insistira se na interaktivnim metodama i inovacijama u nastavi, međutim, nema jasnih podsticaja nastavnicima da ove strategije primene. Razlog za ovo stanje delom su implicitna uverenja samih nastavnika, ali i neadekvatno vrednovanje nastavničke uloge u procedurama izbora u akademska zvanja. Ukoliko se nastoji da se visokoškolska nastava razvija u pravcu savremene paradigme, neophodno je da se revidiraju segmenti strategija vezani za nastavnički poziv, te da se, sa jedne strane, pomogne nastavnicima da usvoje inovativne metode ali i da se, sa druge, njihov rad u ovoj oblasti adekvatno vrednuje. Na ovaj način umnogome će se dostići konkurentnost sa ustanovama iz šireg regiona.

Ishodi učenja na pojedinim fakultetima Univerziteta u Nišu

S obzirom na to da studentski angažman vodi ka ostvarivanju ishoda predviđenih studijskim programima, načinjen je pregled očekivanih rezultata učenja u svakoj od ustanova. Na ovaj način stiže se uvid u očekivanja koja institucije imaju od svojih studenata i u podsticaje koje im pružaju. Može se uočiti da ustanove društvene i humanističke orijentacije insistiraju na razvoju interpersonalnih i veština komunikacije, te kreativnosti u radu i celoživotnog učenja. Fakulteti tehničko-tehnološkog usmerenja teže da školuju vrhunske stručnjake koji su spremni da aktivno učestvuju u regionalnom razvoju i koji će biti odgovorni za održavanje visokog tehnološkog i istraživačkog potencijala. Stoga su ishodi studijskih programa orijentisani na sticanje fundamentalnih znanja koja će predstavljati dobru osnovu za nastavak školovanja, kao i znanja i veštine koje im omogućavaju uključivanje u proizvodnju.

Bez obzira na tip ustanove, studenti treba da imaju mogućnost da uspešno kritički i analitički razmišljaju, rešavaju probleme i primenjuju više kognitivne procese. Takođe, neophodno je omogućiti im da ovladaju znanjima i veštinama potrebnim za posao koji će obavljati, ali je isto tako važno da razvijaju empatiju i razumevanje za ljude različite od sebe. Na taj način uče da sarađuju, da bolje razumeju

druge, ali i sebe. S obzirom na to da je visoko obrazovanje danas dostupno, ali i neophodno mladima za život i funkcionisanje u zajednici, visokoškolske ustanove imaju pred sobom izazov da pored obrazovanja stručnjaka, pripreme mlade koji će biti inicijatori društvenog aktivizma i pokretači promena.

Zaključak

Pored fokusa na individualne karakteristike, studentski angažman prožima i različite oblasti vrednovanja kvaliteta rada visokoškolskih ustanova. Iako se prednosti primene pedagoških pristupa usmerenih na studente uveliko propagiraju kao primeri dobre prakse na fakultetima mnogih zemalja (organizuju se skupovi, tribine, konferencije), na visokoškolskim ustanovama u Srbiji još uvek postoje nedoumice i zabrinutost u vezi sa njihovom implementacijom. Najčešće dileme odnose se na vreme potrebno za pripremu aktivnosti, smanjenu kontrolu procesa nastave od strane nastavnika, nedovoljnu usmerenost na sadržaje, nespremnost studenata da prihvate rad na drugačiji način. Ove prepreke mogu se prevazići podizanjem svesti i pružanjem podrške nastavnicima i studentima od strane lica u ustanovama zaduženih za kvalitet. Da bi se osigurala adekvatna primena aktivnosti kojima se podstiče angažovanje studenata, treba se upoznati sa kontekstualnim karakteristikama poput osobenosti studentske subkulture, ciljeva nastave, ličnih preferencija i raspoloživih kapaciteta nastavnika i slično.

Iako je načelno prepoznat njegov značaj, u ustanovama obuhvaćenim ovim istraživanjem zabeležena su delimična nastojanja da se radi na poboljšanju kvaliteta u ovoj oblasti. S obzirom na to da postoje različiti pristupi i standardi da se studentima omoguće što bolji uslovi i raznovrsniji načini da iskoriste svoje potencijale neophodno je raditi na razvoju u ovoj oblasti. Na kraju, s obzirom na okolnosti poslednjih godina, izazvanih nepovoljnom epidemijskom situacijom kao i društvenim okolnostima, buduće aktivnosti fakulteta trebalo bi usmeriti ka izradi alternativnih planova za postupanje u nepredviđenim okolnostima. Neosporno je da adekvatno uvođenje ovog pristupa predstavlja izazov i da zahteva korpus nastavničkih kompetencija i resursa, i u tom pogledu je važno da u okviru visokoškolskih ustanova budu jasno i eksplicitno naglašena očekivanja, aktivnosti i raspoloživi resursi koji se odnose na pedagoški pristup usmeren na studenta.

Literatura

- Ćirić, M. (2022). *Kvalitet angažovanja studenata u visokoškolskom kontekstu* (Neobjavljena doktorska disertacija). Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet.
- ESG (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*.
- Milutinović, J., Lungulov, B., & Trivunović, B. (2018). Efekti rangiranja univerziteta na

koncept kvaliteta u visokom obrazovanju. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, XLIII-2, 121-133.

Stančić, M. (2012). Traganja za kvalitetom u obrazovanju-kako smo podigli filozofska sidra i nasukali se u plitkim vodama politike. U: *Posebna pitanja kvaliteta u obrazovanju*. Beograd: Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju, 271-289.

Internet stranice

Aalborg University. Dostupno na <https://www.en.aau.dk/>

Heidelberg University. Dostupno na <https://www.uni-heidelberg.de/en>

Izveštaj o samovrednovanju ustanove, Medicinski fakultet. Dostupno na https://www.medfak.ni.ac.rs/images/MF_Kvalitet/Centar/2.Samovrednovanje/11.%20Izvestaj%20o%20samovrednovanju%202017.pdf

Izveštaj o samovrednovanju Fakulteta zaštite na radu. Dostupno na <https://www.znrfak.ni.ac.rs/serbian/002-SISTEM-KVALITETA/IZVESTAJI%20O%20SAMOVREDNOVANJU%202020/Izvestaj%20o%20samovrednovanju%20FZNR%202016-2019.pdf>

Izveštaj o samovrednovanju 2023-2024, Filozofski fakultet. Dostupno na https://drive.google.com/file/d/1q1jZYB_1W3syoElW3xg-XyqnlLBwhk0B/view

Izveštaj o samovrednovanju 2022, Elektronski fakultet. Dostupno na <https://www.elfak.ni.ac.rs/downloads/akta/kvalitet/samovrednovanje-2022/izvestaj-o-samovrednovanju-ef-2022.pdf>

Izveštaj o samovrednovanju Fakulteta sporta i fizičkog vaspitanja. Dostupno na <https://www.fsfv.ni.ac.rs/dokumenti?folder=kvalitet%252Fcentar%252Fsamovrednovanje%252Fsamovredn-2019>

Izveštaj o samovrednovanju 2025, Prirodno-matematički fakultet. Dostupno na https://www.pmf.ni.ac.rs/sr/download/obezbe%C4%91ivanje_kvaliteta/Izvestaj-o-samovrednovanju-2025.pdf

University of Helsinki. Dostupno na <https://studies.helsinki.fi/instructions/article/unihow-system-and-howulearn-questionnaire> ;

University of Staffordshire. Dostupno na <https://www.councilofdeans.org.uk/case-study/the-development-of-an-innovative-teleessaging-service-flo-to-enhance-student-engagement-and-student-retention/>

University of Essex. Dostupno na <https://www.essex.ac.uk/student/attendance-and-engagement/leap>

University of Turku. Dostupno na <https://unips.fi/>

Strategija obezbeđenja kvaliteta Univerziteta u Nišu. Dostupno na <https://www.ni.ac.rs/images/univerzitet/kvalitet/Strategija-obezbedjenja-kvaliteta-UNI.pdf> .

The National Forum for the Enhancement of Teaching and Learning in Higher Education. Dostupno na <https://www.teachingandlearning.ie/>

ANALYSIS OF STRATEGIES FOR ENSURING AND IMPROVING THE QUALITY OF STUDENT ENGAGEMENT AT THE UNIVERSITY OF NIŠ

Marina Ćirić

Department of Pedagogy, Faculty of Philosophy, University of Niš

Abstract: Though the advantages of applying pedagogical approaches aimed at students are widely propagated as examples of good practice at the faculties of many countries (gatherings, forums, conferences are organized), there are still doubts and concerns about their implementation at higher education institutions in Serbia. To see what procedures and to what extent student engagement is encouraged at certain higher education institutions of the University of Niš, their quality assurance and improvement strategies were analyzed. The importance of establishing a quality system of student engagement is recognized. In institutions covered by this research, only partial efforts on improvement in this area were recorded. There are different approaches and standards to provide students with better conditions and more diverse ways to use their potential, and it is necessary to work on development in this area. Finally, considering the circumstances of recent years, caused by the unfavorable epidemic situation as well as social circumstances, the future activities of the faculty should be directed towards the development of alternative plans for dealing with unforeseen circumstances. It is indisputable that the adequate introduction of this approach is a challenge and that it requires a corpus of teacher competencies and resources, and in this respect, it is important that expectations, activities and available resources related to a student-centered pedagogical approach are clearly and explicitly emphasized within higher education institutions.

Keywords: higher education, quality, student engagement, educational strategies, efficiency and effectiveness

UPUTSTVO ZA AUTORE

Časopis *Godišnjak za pedagogiju* objavljuje teorijske radove, pregledne radove, originalne istraživačke radove, stručne radove i prikaze iz oblasti vaspitanja i obrazovanja koji nisu prethodno objavljeni, i nisu istovremeno podneti za objavljivanje u nekoj drugoj publikaciji. Važan kriterijum selekcije radova jeste društvena relevantnost analizirane teme. Rukopisi treba da budu pripremljeni prema standardima časopisa *Godišnjak za pedagogiju*. Radovi koji nisu adekvatno pripremljeni neće se recenzirati. Prispeli rukopisi se ne vraćaju, a dostavljaju se elektronskom poštom na adresu: pedagogija.godisnjak@filozofski.rs.

Učestalost izlaženja. Na godišnjem nivou objavljuju se dve sveske časopisa, sa šestomesečnim razmakom (jun i decembar), po sledećem rasporedu: rok dostave radova za junsku publikaciju je 15. mart, a za decembarsku 15. septembar tekuće godine.

U pripremi rada treba se držati sledećih uputstava:

Dužina rada. Rad treba pisati u tekst procesoru Microsoft Word, na stranici formata A4, fontom Times New Roman (12 tačaka), marginama 2,54 cm (1"), i proredom od 1,5. Sve stranice moraju biti numerisane. Rad treba da bude dužine do jednog autorskog tabaka (16 stranica ili do 30.000 slovnih znakova sa razmacima, bez apstrakta, referenci i priloga). Izuzetak su pregledni radovi koji mogu biti dužine do 50.000 znakova, i prikazi koji mogu biti dužine do 5.000 znakova. Redakcija zadržava pravo da objavi i radove koji premašuju ovu dužinu u slučajevima kada izlaganje naučnog sadržaja zahteva veću dužinu, odnosno prostor.

Jezik rada. Časopis objavljuje radove na srpskom i engleskom jeziku.

Naslov rada. Naslov rada treba da bude što konzicijni. Ispod naslova rada slede ime autora i naziv institucije u kojoj radi. Iza imena prvog autora treba staviti fusnotu koja sadrži e-mail adresu istog.

Apstrakt. Apstrakt dužine od 150 do 250 reči treba da bude na početku rada i informativnog karaktera. Sastavni delovi treba da sadrže cilj istraživanja, metod, rezultati i zaključak. Apstrakt po pravilu ne sadrži reference kao ni statističke rezultate. Uz radove na srpskom jeziku treba priložiti i apstrakt i ključne reči na engleskom jeziku.

Ključne reči. Na kraju sažetka treba navesti do pet ključnih reči/sintagmi. Pri odabiru ključnih reči, poželjno je odabrati one pojmove koji se često koriste za pretragu časopisa.

Tabele, sheme, grafikoni i slike. Tabele i grafikoni treba da budu sačinjeni u Word-u ili nekom njemu kompatibilnom programu. Tabele iz statističkih paketa treba „prebaciti“ u Word. Svaka tabela, shema, slika i grafikon moraju biti numerisani, naslovljeni, razumljivi i bez čitanja teksta. Slike treba pripremiti u elektronskoj formi sa rezolucijom od 300dpi u JPG formatu. Treba izbegavati boldirane linije

i senčenja koja nisu neophodna. Isti podaci ne mogu se prezentovati i tabelarno i grafički. Za ilustracije preuzete iz drugih izvora (knjiga, časopisa) autor je dužan da uputi na izvor.

Statistika. Rezultati statističkih testova u tekstu treba da budu dati u sledećem obliku: $F(1,8)=19.53$; $p<.01$ i slično za druge testove (npr.: $\chi^2(3)=3.55$, $p<.01$ ili $t(253)=2.061$, $p<.05$). Treba navoditi manji broj konvencionalnih nivoa značajnosti p (npr.: .05, .01, .001).

Citati. Svaki citat, bez obzira na dužinu, treba da prati referenca sa brojem strane (Primer: Thomas, 2012: 65) . Za svaki citat duži od 350 slovnih mesta autor mora priložiti pismeno odobrenje vlasnika autorskih prava.

Fusnote i skraćenice. Fusnote treba izbegavati. Skraćenice, takođe, treba izbegavati, osim izrazito uobičajenih i međunarodno priznatih i korišćenih (npr. IKT/ ICT). Skraćenice koje su navedene u tabelama i slikama treba da budu objašnjene.

Navođenje referenci u tekstu. U radovima na srpskom jeziku preporučljivo je imena stranih autora navoditi u srpskoj transkripciji, prilagođenim (fonetskim) pisanjem prezimena, a zatim se u zagradi prezime navodi izvorno, uz godinu publikovanja rada, na primer: Djuj (Dewey, 1904). Ukoliko se u zagradi navodi više autora, oni se navode abecednim, a ne hronološkim redom (npr., Appleton, 1997; Đorđević, 1983; Radulović, 2016). Ukoliko su dva autora rada, oba se navode u tekstu (npr. Bender & Waller, 2011; Stanisavljević Petrović i Pavlović, 2017). Ukoliko rad ima više od dva autora, navodi se prezime prvog autora i skraćenica „i sar.“ ili „et al.“ (npr. Joksimović i sar, 2007; Paradies et al., 2012).

Reference. Reference se navode u skladu sa APA (APA Citation Style – American Psychological Association) uputstvima, na kraju rada, u odeljku koji treba da bude naslovljen „LITERATURA“. U spisku literature navode se samo one reference na koje se autor pozvao u radu, abecednim redom po prezimenima autora. Ne treba navoditi reference koje nisu pomenute u tekstu. Uobičajeni izvori navode se na sledeći način:

Knjiga; sadrži prezime i inicijale (svih) autora, godinu izdanja, naslov knjige (kurzivom), mesto izdanja i izdavača.

Opšti format: Autor, A., Autor, B. i Autor, C. (godina). *Naslov knjige*. Mesto izdanja: Izdavač.

Primer: Đorđević, J. i Trnavac, N. (2011). *Pedagogija*. Beograd: Naučna knjiga.

Poglavlje u knjizi ili zborniku; sadrži prezime i inicijal imena (svih) autora, godinu izdanja, naslov poglavlja, inicijal imena i prezime urednika ili redaktora, naslov knjige (kurzivom), strane poglavlja u zagradi, mesto izdanja i ime izdavača.

Opšti format: Autor, A. i Autor, B. (godina). Naslov poglavlja. U A. Urednik, B. Urednik i C. Urednik (ur.), *Naslov knjige* (str. xxx—xxx). Mesto izdanja: Izdavač.

Primer: Havelka, N. (2001). Udžbenik i različite koncepcije obrazovanja i nastave. U: B. Trebješanini i D. Lazarević (ur.). *Savremeni osnovnoškolski udžbenik* (31–58). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Članak u časopisu; sadrži prezime i inicijale (svih) autora, godinu izdanja u zagradi, naslov članka, pun naziv časopisa (kurzivom), volumen (kurzivom) i broj časopisa i stranice.

Opšti format: Autor, A., Autor, B. i Autor, C. (godina). Naslov članka. *Ime Časopisa*, xx, str.-str.

Primer: Karić, J. (2004). Stavovi prema uključivanju dece sa posebnim potrebama u redovan sistem obrazovanja. *Nastava i vaspitanje*, 53(1), 142-146.

Saopštenje sa skupa; sadrži prezime i inicijale (svih) autora, godinu i mesec održavanja skupa u zagradi, naslov izlaganja (kurzivom), naziv konferencije i lokaciju.

Opšti format: Autor, A. (godina, mesec). *Naslov saopštenja*. Saopštenje na Naziv konferencije,

Lokacija.

Primer: Maksić, S. i Ševkušić, S. (2011, februar). *Problemi identifikacije kreativnosti učenika u školi*. Saopštenje sa XVII naučnog skupa Empirijska istraživanja u psihologiji, Beograd.

Web dokument; sadrži prezime i inicijale (svih) autora, godinu, naziv dokumenta (kurzivom), Internet adresu sajta i datum kada je pritupljeno dokumentu.

Opšti format: Autor, A., Autor, B., & Autor, C. (godina). *Naziv dokumenta*. Preuzeto/Retrived (datum/date) sa/fromhttp://xxxxxxx.

Primer: Draper, S. W. (2003). *Tinto's model of student retention*. Retrived (15.3.2005.)fromhttp://www.psy.gla.ac.uk/~steve/loaled/tinto.html

Neobjavljena magistarska teza ili doktorska disertacija; sadrži prezime i inicijal autora, godinu u zagradi, naslov teze/disertacije, identifikaciju rada kao teze/disertacije u zagradi, ime institucije i mesto.

Opšti format: Autor, A. (godina). *Naslov magistarske teze ili doktorske disertacije* (Neobjavljena magistarska teza ili doktorska disertacija). Ime institucije, Mesto.

Primer: Ingram, D. (2012). *College students' sence of belonging: dimensions and correlates*(Unpublished doctoral dissertation). Stanford University, Stanford.

Službena dokumenta (zakoni, propisi, pravilnici i sl.); sadrži naziv dokumenta (kurzivom), godinu objavljivanja, naziv glasila, broj.

Opšti format: *Naslov dokumenta* (godina). Naziv glasila, broj.

Primer: *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2009). Službeni glasnik RS, br. 72/2009.

Ukoliko se navodi veći broj radova istog autora, reference se ređaju prema godini objavljivanja, od najstarije prema novijima. Reference jednog autora koje su objavljene u istoj godini treba pisati abecednim redom prema naslovima, npr.,

(2012a), (2012b). Pozivanje na sekundarnu literaturu treba izbegavati i koristiti samo za izvore koji nisu dostupni na uobičajeni način ili nisu dostupni na nekom od uobičajenih svetskih jezika. U spisku referenci navodi se samo sekundarni izvor.

Recenziranje i objavljivanje. Sve radove anonimno recenziraju dva kompetentna recenzenta. Na osnovu recenzija redakcija donosi odluku o objavljivanju rada i može doneti jednu od tri odluke: da rad objavi u formi kakva je priložena, da rad objavi uz neophodne korekcije od strane autora u skladu sa uputstvima recenzenata, ili da odbije da objavi rad. U postupku potrebe revizije rada, redakcija šalje obe recenzije autoru na uvid uz odgovarajuće obrazloženje obaveštava autora o svojoj odluci najduže tri meseca od prijema rada. Ukoliko se autor odluči da koriguje tekst u skladu sa preporukama recenzenata, može ponovo podneti rad za objavljivanje, i dužan je da u formi pisma redakciju upozna sa svim izmenama koje je načinio u tekstu (broj stranice na kojoj se nalazi takva izmena). Ukoliko autor smatra da neka od preporuka recenzenata nije opravdana, ili je iz nekog razloga nije moguće ispuniti, potrebno je da o tome napiše detaljno obrazloženje redakciji. Redakcija zadržava pravo da konačnu odluku o objavljivanju donese samostalno. Redakcija nije u obavezi da obrazlaže svoju odluku bez obzira da li je rad prihvaćen ili odbijen.

Kategorija (tip) članka. U skladu sa Aktom o uređivanju naučnih časopisa, članci koji se objavljuju u časopisu *Godišnjak za pedagogiju* biće razvrstani u neku od sledećih kategorija: Naučni članci: 1. originalan naučni rad (rad u kome se iznose prethodno neobjavljivani rezultati sopstvenih istraživanja naučnim metodom); 2. pregledni rad (rad koji sadrži originalan, detaljan i kritički prikaz istraživačkog problema ili područja u kome je autor ostvario određeni doprinos); 3. kratko ili prethodno saopštenje (originalan naučni rad punog formata, ali manjeg obima ili preliminarog karaktera); 4. Naučna kritika, odnosno polemika (rasprava na određenu naučnu temu, zasnovana isključivo na naučnoj argumentaciji) i osvrti; Stručni članci: 1. stručni rad (prilog u kome se nude iskustva korisna za unapređivanje profesionalne prakse, ali koja nisu nužno zasnovana na naučnom metodu); 2. informativni prilog (uvodnik, komentar i sl.); 3. prikaz (knjige, računarskog programa, slučaja, naučnog događaja i sl.).

Autorska prava. Na sve radove koji su objavljeni, izdavač časopisa *Godišnjak za pedagogiju* zadržava autorska prava, uz napomenu da autori mogu da koriste sopstveni materijal bez dozvole izdavača. Od autora koji nameravaju da publikuju svoje radove u časopisu *Godišnjak za pedagogiju* očekuje se da sami obezbede i poštuju autorska prava drugih (npr., za korišćene instrumente, softvere i sl.), kao i prava i dostojanstvo ostalih učesnika u istraživačkom procesu, u skladu sa osnovnim etičkim normama objavljivanja. U skladu sa navedenim, autori članaka nakon potvrde o prihvatanju i objavljivanju članka potpisuju Autorsku izjavu.

Napomena: Uz rad je potrebno redakciji dostaviti sledeće informacije: informacije o autoru (autorima): ime, srednje slovo i prezime autora, godina rođenja, (naučno) zvanje, radno mesto, e-mail adresa, kontakt telefon.

AUTHOR GUIDELINES

Journal *Godišnjak za pedagogiju* publishes theoretical studies, review papers, original research papers, professional papers and book reviews in the field of education, that have not been previously published or submitted for publication in any other journal. Social relevancy of the researched issues makes the important criteria for selection of papers. Papers should be edited in accordance with the author guidelines. Manuscripts that fail to comply with this guidelines may be rejected without review. Received papers will not be returned to the authors and should be submitted exclusively online via e-mail pedagogija.godisnjak@filozofski.rs.

Publishing frequency. Journal is published twice a year with the six month period between two issues (June and December). Submission deadline for June edition is March 15th, and September 15th for the December issue, of the current year.

Papers should be prepared in accordance with the following guidelines:

Length of the paper. Papers should be written in text processor Microsoft Word, page format A4, in *Times New Roman* font (size 12 pt.). Page setup margins should be 2.54 cm (1") with line spacing at 1.5. All pages should be numbered. Recommended paper length is of one author's sheet (16 pages or up to 30.000 characters with spaces, excluding abstract, references and appendices) Exceptions are made for review papers that may have up to 50.000 characters with spaces, and book reviews that should not exceed 5.000 characters with spaces. Editorial Board retains discretion to publish papers beyond this length in cases when clarity of scientific content presentation requires greater length, that is, space.

Language of the paper. Journal accepts the papers written in Serbian and English language.

Title. Paper title should be as precise as possible, followed by the author's full name and affiliation. The footnote containing the e-mail address of the corresponding author should be inserted after the full name of the first author.

Abstract. Abstract should be placed at the beginning of the paper, be informative and range between 150 and 250 words. It should include research goal, method, results and conclusion. By the rule, abstract should not contain references or statistical data. Papers written in Serbian language should contain abstract and key words in English as well.

Key words. Abstract should be followed by up to five keywords or phrases. When choosing between keywords, authors are encouraged to choose words that are more often used in search engines when researching the journals.

Tables, figures and pictures. Tables and figures should be made in MS Word or MS Word compatible format. Tables from statistical packages should be translated into Word. Each table, figure or picture should be numbered, with a self-explanatory title, and understandable even without reading the text. Pictures should be submitted in digital form with resolution of 300dpi and in .jpg format. Unnecessary lines and

shadings should be avoided. Same data should not be presented in both tables and figures. References to each table, figure or picture should be made in the text.

Statistics. The results of statistical tests should be written in the following form: $F(1,8) = 19.53$; $p < .01$ and similar for other tests, e.g. $\chi^2(3) = 3.55$, $p < .01$ or $t(253) = 2.06$, $p < .05$. Lower number of conventional p levels should be stated (e.g.: .05, .01, .001).

Quotations. Any quotation, regardless of its length, should be followed by a reference and page number (Example: Thomas, 2012: 65). Authors must obtain written permission from copyrights owner for any quotation longer than 350 characters, and submit it to the Journal.

Footnotes and abbreviations. Footnotes should be avoided. Abbreviations should be avoided as well, except the fairly usual and international acknowledged ones (Example: IKT/ICT). The abbreviations used in tables and pictures should be explained.

In-text references. In papers in Serbian, foreign authors' names are recommended to be cited in Serbian transcription, adapted and written phonetically, and followed by original spelling written in parentheses together with the year of publication, for example: Djui (Dewey, 1904). Multiple citations should be given alphabetically, not chronologically (e.g., Appleton, 1997; Đorđević, 1983; Radulović, 2016). If a paper has two authors, both names are cited in the text (e.g., Bender & Waller, 2011; Stanisavljević Petrović i Pavlović, 2017). In the case of a reference with more than two authors, the surname of the first author is cited followed by the abbreviation „i sar.” or „et al.” (e.g., Joksimović i sar, 2007; Paradies et al., 2012).

References. References should conform to APA (APA Citation Style – American Psychological Association) instructions and should be listed at the end of the paper, in the section entitled REFERENCES. The list should include only the references mentioned in the text, listed alphabetically by the authors' surnames. References not mentioned in the text should not be listed. The basic reference formats are listed in the following way:

Book; should contain surname and initials of (each) author, year of publication in parentheses, book title (in italic), place of publication and a publisher.

General form: Author, A., Author, B. and Author, C. (year). *Title of the book*. Place of publication: Publisher.

Example: Lillard, A. S. (2005). *Montessori: The Science Behind The Genius*. New York: Oxford University Press.

Book chapter or edited book; should contain surname and initials of (each) author, year of publication in parentheses, chapter title, name initial and surname of the editor, book title (in italic), chapter pages in parentheses, place of publication and a publisher.

General form: Author, A. and Author, B. (year). Title of the chapter. In A. Editor, B. Editor and C. Editor (Eds.), *Title of the book* (pp. xxx—xxx). Place of publication: Publisher.

Example: Semel, S. F. (2002). Helen Parkurst and The Dalton School. In Sadovnik, A. R. & Semel, S. F. (eds.), *Founding Mothers and Others: Women Educational Leaders During the Progressive Era* (pp. 77 -93). New York: Palgrave.

Article in a journal; should contain surname and initials of (each) author, year of publication in parentheses, title of the article, journal title in full (in italic), volume (in italic), number and pages.

General form: Author, A., Author, B., & Author, C. (year). Title of article. Title of the Journal, xx, pp – pp.

Example: Oelkers, J. (2006). Reformpädagogik vor der Reformpädagogik. *Paedagogica Historica*, 42 (1 – 2), 15 – 48.

Conference paper; should contain surname and initials of (each) author, year and month of the meeting or symposia in parentheses, title of the presentation (in italic), conference name and location.

General form: Author, A. (Year, Month). Title of paper. Paper presented at the Name of the Conference, Location.

Example: Ševkušić S., Maksić S. (2008, November). *Qualitative analysis of creative products of primary school pupils*. Paper presented at International Scientific Conference: Holistic view of giftedness, Ptuj.

Web document; should contain surname and initials of (each) author, year, document title (in italic), Web site address and the date document was retrieved.

General form: Author, A., Author, B., & Author, C. (year). Title of document. Retrieved (date) from <http://xxxxxxx>.

Example: Draper, S. W. (2003). *Tinto's model of student retention*. Retrived (15.3.2005.) from <http://www.psy.gla.ac.uk/~steve/localed/tinto.html>

Unpublished Master's or PhD thesis; should contain surname and initials of the author, year in parentheses, title of the thesis, identification of the work as a thesis in parenthesis, name of the institution and location.

General form: Author, A. A. (year). *Title of doctoral dissertation or master's thesis* (Unpublished doctoral dissertation or master's thesis). Name of Institution, Location.

Example: Ingram, D. (2012). *College students' sense of belonging: dimensions and correlates* (Unpublished doctoral dissertation). Stanford University, Stanford.

Official documents (legislations, acts, laws); should contain the name of the act (in italics), year of publishing, name of the media in which it was published and number of the publication

General form: Title of document (year). Name of the media. Number.

Example: *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2009). Službeni glasnik RS, br. 72/2009.

If multiple references of one author are used, they should be listed chronologically, starting with the oldest one. References of the same author published in the same year have to be written in alphabetical order of the titles and marked with letters after the year for example: (2012a), (2012b). References to secondary sources should be avoided and used only in cases when primary sources are not available, or are not available in any of the widely spoken languages. In that case, the reference list should contain only secondary source.

Reviewing and publishing. All papers are reviewed anonymously by two competent reviewers. On the basis of reviews, The Editorial Board makes one of the possible three decisions: to accept the paper for publication without changes, to accept the paper after the author made revisions to the manuscript in accordance with reviewer's suggestions, or to reject the paper. The Editorial Board sends both reviews to the authors and informs them about the final decision within the period of three months from paper reception. If the authors decide to revise the paper in accordance with recommendations and resubmit it for publishing, it is obligatory for them to inform the Editorial Board in a letter format about the corrections made in the text (with page numbers on which the revisions were made). If authors consider some suggestions unjustified or impossible to fulfill for some reason, they are expected to elaborate their reasons in detailed letter. The Editorial Board holds the right to independently make a decision on acceptance of the paper. The editorial board is under no obligation to provide justification of its decision regardless of whether the paper is accepted or rejected.

Article category (type). In accordance with the General act on editing of scientific journals, articles published in Journal *Godišnjak za pedagogiju* will be categorized in one of the following categories: Scientific articles: 1) original research paper (a paper presenting previously unpublished data of author's original research applying scientific method); 2) review paper (a paper containing an original, detailed and critical presentation of the research problem or the field in which the author has made a certain contribution); 3) brief or preliminary communication (an original research paper of full format, but of smaller volume or of preliminary character); 4) scientific criticism, i.e. polemics (discussion about a certain topic, based exclusively on scientific argumentation) and comments.

Professional articles: 1) professional paper (contribution based on experience aimed at improving professional practice, but not necessarily based on a scientific method); 2) informative contribution (an editorial, commentary etc.); 3) review (of a book, computer program, case, scientific event etc.).

Copyright. For all the papers published in Journal *Godišnjak za pedagogiju* the journal reserves the copyright, with the note that authors can use their own material without the permission of the publisher. Authors who intend to publish papers in the journal *Godišnjak za pedagogiju* are expected to obtain and respect the copyright of others (e.g., for the used instruments, software etc.), as well as the rights and dignity of research participants, complying with basic ethical guidelines of publishing.

After the manuscript has been accepted for publication, authors are obliged to sign the Authors' Statement made in accordance with previously named conditions.

Note. Following information on authors should be provided with the submitted paper: name, middle name initial, surname, year of birth, academic title, work position, e-mail address, and telephone number.

ГОДИШЊАК ЗА ПЕДАГОГИЈУ

излази два пута годишње

Издавач

ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ
УНИВЕРЗИТЕТА У НИШУ

За издавача

Проф. др Владимир Ж. Јовановић, декан

Координаторка издавачког Центра

Проф. др Михаило Антовић, продекан за научноистраживачки рад

Лектура

Маја Д. Стојковић (српски језик)

Техничко уредништво

Дарко Јовановић (Дизајн корице)

Милан Д. Ранђеловић (Прелом)

Издавачки центар (Дигитализација)

Формат

17 x 24 cm

Тираж

10 примерака

Штампа

SCERO Print

Ниш 2026.

ISSN 1821-4770

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37

ГОДИШЊАК за педагогију / главни и
одговорни уредник Јелена Петровић. - Год.
1, бр. 1 (2010) ; год. 2, бр. 1 (2017)- . - Ниш :
Филозофски факултет Универзитета у Нишу,
2010; 2017- (Ниш : Scero print). - 24 cm
Полугодишње.

ISSN 1821-4770 = Годишњак за педагогију
COBISS.SR-ID 174017804