

НОРМА

*часопис за теорију и праксу
васпитања и образовања*

1/2026

Н БР. 1 ГОД. XXXI Стр. 1-117 Сомбор 2026. Јун

Педагошки факултет у Сомбору

НОРМА
Часопис за теорију и праксу васпитања и образовања

ISSN 0353-7129
UDK 37

Издавач
Педагошки факултет у Сомбору

За издавача
Проф. др Саша Марковић, декан

Главни и одговорни уредник
Проф. др Гордана Рудић

Адреса редакције
Педагошки факултет Сомбор
25000 Сомбор
Подгоричка 4
Тел.: (025) 412-030, 460-595
Факс: (025) 416-461
e-mail: norma@uns.ac.rs
Жиро рачун: 46300-603-0-2002047

Часопис излази два пута годишње у тиражу од 100 примерака.
Радови се рецензирају и категоришу. Рукописи се не враћају.

Штампа
„Сајнос“ д.о.о.
Момчила Тапавице 2
Нови Сад 21 000

Секретар редакције
МА Данка Ивошевић, асист.

Технички уредник
Ален Милошевић

Преводацац за енглески језик
Боривоје Петровић

Часопис је насловљен по Норми, првој школи за учитеље, основаној у Сомбору 1778. године.
Решењем Министарства за информације Републике Србије, бр. 632-1215/94-03
од 16. 01. 1995. часопис Норма је регистрован под бројем 1844.
Издавање часописа Норма финансијски је подржало
Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

Универзитет у Новом Саду
Педагошки факултет у Сомбору

UDK 37

ISSN 0353-7129

НОРМА

часопис за теорију и праксу
васпитања и образовања

XXXI – 1/2026



Сомбор, 2026.

САДРЖАЈ

МЕТОДИКА НАСТАВЕ

Тијана Милић

Квалитет наставног процеса из перспективе музичких педагога. 9

Адмир Ђ. Метић

Структурисани модели интегрисаног курикулума
у нижим разредима основне школе 25

Милош Вучић, Зорана Лужанин

Ране генерализације као извор математичких заблуда:
примери нуле и разломака 41

Јасмина Дамњановић, Марта Дедај, Данијела Радловић Чубрило

Игра деце предшколског узраста у природном окружењу
– педагошки аспекти и могућности учења 55

САВРЕМЕНА ШКОЛА

Зорица Станисављевић Петровић, Ива Сотиров, Марија Марковић

Образовна биографија у функцији развоја
професионалних компетенција студената педагогије 67

Адријана Грмуша

Ставови о одобравању насилног понашања и
испољавање вршњачког насиља у београдским средњим школама 83

Амела Б. Муратовић, Кимета Ђ. Хамидовић

Менторска подршка у професионалној пракси будућих васпитача и наставника 97

CONTENTS

TEACHING METHODOLOGY

Tijana Milić

Quality of the Teaching Process From the Perspective of Music Educators 9

Admir Ć. Metić

Integrated Curriculum as the Content of Educational

Work in the Younger Grades of Primary Schools 25

Miloš Vučić, Zorana Lužanin

Early Generalizations as a Source of Mathematical

Misconceptions: Examples of Zero and Fractions 41

Jasmina Damnjanović, Marta Dedaj, Danijela Radlović Čubrilo

Preschool Children's Play in the Natural Environment

– Pedagogical Aspects and Learning Opportunities 55

CONTEMPORARY SCHOOL

Zorica Stanisavljević Petrović, Iva Sotirov, Marija Marković

The Role of Educational Biography in the Development

of Professional Competencies of Pedagogy Students 67

Adrijana Grmuša

Attitudes Toward Bullying and Bullying Perpetration in Belgrade Secondary Schools 83

Amela B. Muratović, Kimeta Ć. Hamidović

Mentorship Support in the Professional Practice of Future Educators and Teachers 97

МЕТОДИКА НАСТАВЕ

ТИЈАНА МИЛИЋ¹
ОМШ „Корнелије Станковић“
Трстеник, Србија

ОРИГИНАЛНИ НАУЧНИ ЧЛАНАК
UDK: 37.091.3:7.071.4
BIBLID: 0353-7129, 31(2026)1, p.9-24
DOI 10.5937/norma31-67046

КВАЛИТЕТ НАСТАВНОГ ПРОЦЕСА ИЗ ПЕРСПЕКТИВЕ МУЗИЧКИХ ПЕДАГОГА

Резиме: Предмет овог рада усмерен је на анализу остварености прописаних стандарда квалитета рада установе у области Настава и учење из перспективе музичких педагога. Истраживање је засновано на самопроцени наставника и његов циљ је да сагледа у којој су мери индикатори стандарда реализовани у музичким школама. За потребе истраживања конструисан је упитник са скалом Ликертовог типа која обухвата индикаторе стандарда 2.1, 2.3, 2.4. и 2.5, при чему је утврђена висока релијабилност инструмента ($\alpha = 0,86$). Узорак је чинило 65 наставника из 20 музичких школа. Резултати показују да наставници високо вреднују прописане стандарде, при чему су највише процењени стандарди: 2.5. Сваки ученик има прилику да буде успешан; 2.1. Наставник ефикасно управља процесом учења; 2.3. Ученици стичу знања, усвајају вредности и развијају вештине и компетенције; 2.4. Поступци вредновања су у функцији даљег учења. Применом параметријских техника утврђене су статистички значајне разлике ($p < 0,05$) у односу на пол наставника, тип наставе и такмичарско искуство у педагошком раду, посебно у контексту израженог педагошког оптимизма и могућности избора у наставном раду. Резултати истраживања указују на значај професионалног искуства наставника, нарочито у оквиру стандарда који уважава индивидуалне карактеристике ученика, узајамно поштовање, изражени педагошки оптимизам, квалитет повратне информације као ефикасне методе у остваривању дугорочних циљева у којима наставници имају кључну улогу.

Кључне речи: настава и учење, стандарди квалитета, самопроцена наставника, музичко образовање, музичка школа

Увод

У индивидуалној настави у музичкој школи наставник има кључну улогу у покретању и усмеравању процеса учења и музичког развоја ученика. Правилно планирање наставе и примена педагошких стратегија прилагођених индивиду-

¹ tmlilic6@gmail.com

алним могућностима ученика значајно доприносе њиховом образовном и професионалном развоју (Богуновић, 2008; Богуновић и Мировић, 2014). Полазиште овог истраживања представљају наставници као кључни актери музичког образовања, као и наставни процес и интеракција наставника и ученика.

Истраживање је усмерено на испитивање ставова наставника музичких школа о наставној пракси и њеној повезаности са стандардима у области Настава и учење (Правилник о стандардима квалитета рада установе, 2024). Циљ је да се сагледа на који начин наставници вреднују прописане индикаторе, у којој мери препознају образовно-васпитне циљеве свог рада и како оцењују усклађеност стандарда са специфичностима музичког образовања. Добијени резултати могу послужити као основа за унапређивање квалитета наставе и учења, као и за боље разумевање потреба наставне праксе у музичким школама.

Теоријски оквир

Квалитетан наставни процес и улога наставника

Квалитет наставног процеса је сложен и условљен бројним факторима, међу којима су карактеристике ученика, компетенције наставника и наставне методе, као и институционални контекст. OECD (2019) наглашава улогу наставника у развоју критичког мишљења, самосталности и креативности ученика. У контексту концепта доживотног учења задатак наставника требало би да буде усмерен и на подстицање стратегија саморегулисаног учења, јер ученици чије је учење саморегулисано остварују позитивније образовне исходе, успешнији су у решавању проблема, интринзично су мотивисани и постижу боље академске резултате (Zimmerman, 2002). У контексту музичког образовања, где вежбање игра главну улогу, нужно је зацртати конкретне циљеве напретка и пратити разне аспекте учинка (Ericsson & Lehmann, 1999).

У националном образовном контексту Правилник о стандардима квалитета рада установе у области Настава и учење дефинише пет кључних стандарда за вредновање квалитета наставног процеса. Стандард 2.1. *Наставник ефикасно управља процесом учења* односи се на јасно постављање циљева и исхода, примену различитих наставних метода, подстицање интеракције и функционалну употребу наставних средстава. Стандард 2.2. *Наставник прилагођава рад на часу образовно-васпитним потребама ученика* наглашава индивидуализацију наставе кроз прилагођавање захтева, материјала и темпа рада. У оквиру стандарда 2.3. *Ученици стичу знања, усвајају вредности, развијају вештине и компетенције* на часу истиче се разумевање и функционална примена знања, критичко мишљење, креативност и самосталност ученика. Стандард 2.4. *Поступци вредновања су у функцији даљег учења* наглашава значај формативног и сумативног оцењивања, јасних критеријума и повратне информације у функцији учења и саморегулације.

Стандард 2.5. *Сваки ученик има прилику да буде успешан* усмерен је на подстицајну климу, једнаке могућности за успех и примену различитих стратегија мотивације ученика (Правилник о стандардима квалитета рада установе, 2024)

Нове улоге савременог наставника

Савремени наставник се суочава са новим улогама и одговорностима које произлазе из динамичних промена у образовном систему и друштву. Од њега се очекује да управља процесом учења, подстиче критичко мишљење и саморегулисано учење, уважава индивидуалне карактеристике ученика, примењује различите облике вредновања и активно учествује у планирању, евалуацији и развоју школског рада, уз сарадњу са родитељима и широм заједницом (Министарство просвете Србије, 2010).

У музичкој школи главни предмет се најчешће реализује кроз индивидуални облик рада, који омогућава ближи однос наставника и ученика, већу посвећеност и индивидуализацију наставе. Наставници имају кључну улогу у развоју извођачких вештина и често функционишу као музички узор ученицима (Леман и др., 2012). Компетентност наставника музике заснива се на споју дидактичко-методичких и уметничко-емоционалних способности, па се наставник музике може посматрати кроз двојни идентитет – педагошки и уметнички (Јовановић и Јовановић, 2025).

Наставник индивидуалне наставе преузима партнерску, мотивациону и евалуациону улогу у процесу усавршавања ученика (Zdravić-Mihailović, 2020). У литератури се издвајају два модела односа наставника и ученика: модел „мајстора и шегрта”, заснован на демонстративној методи и угледању на наставника, и модел „саветника и пријатеља”, који наглашава дијалог, подршку и већу аутономију ученика (Reid, 1997, према Леман и др., 2012). Савремени образовни трендови преферирају демократски стил рада, заснован на партнерском односу, поштовању личности ученика и примени различитих стратегија, метода и средстава у настави. Кључна активност у настави музике јесте вежбање, које се заснива на циклусу извођења, евалуације и корекције извођења. У том процесу наставник има значајну улогу, јер његове повратне информације усмеравају промишљено вежбање, засновано на јасно дефинисаним циљевима и евалуацији која је у функцији учења и напредовања ученика као извођача (Леман и др., 2012).

Методологија истраживања

Истраживачки проблем и предмет истраживања

Истраживачки проблем дефинисан је у виду питања: да ли наставници у музичким школама препознају и вреднују значај прописаних образовно-васпит-

них стандарда из области квалитета Настава и учење на основу самопроцене реализације просечног часа? Предмет истраживања усмерен је на анализу стандарда квалитета у оквиру области Настава и учење, на основу самопроцене наставног часа у музичким школама.

Циљ и задаци истраживања

Посебан циљ истраживања јесте да се утврди у којој мери наставници препознају, освешћују и вреднују прописане стандарде и индикаторе квалитета образовно-васпитног рада, кроз самопроцену сопствене наставне праксе.

Задаци истраживања су дефинисани на следећи начин: испитати релијабилност конструисане скале; извршити самопроцену остварености индикатора и процену у оквиру стандарда 2.1., 2.2., 2.3., 2.4. и 2.5. од стране музичких педагога на часовима индивидуалне и групне наставе; утврдити евентуалне потешкоће у реализацији прописаних индикатора у оквиру области Настава и учење на основу процене наставника; испитати да ли постоји статистички значајна разлика у односу на независне варијабле (пол наставника, облик рада, педагошки рад са такмичарима,) проценом ставова наставника на тему стандарда квалитета рада из области Наставе и учења. Општа хипотеза истраживања полази од претпоставке да наставници у музичким школама позитивно вреднују примену индикатора квалитета рада у области наставе и учења, као и сопствену праксу у погледу реализације наставног процеса усмереног ка постигнућима и развоју ученика.

Појединачне хипотезе су: метријске карактеристике конструисане скале су задовољавајуће; наставници позитивно вреднују индикаторе у оквиру стандарда (M > 4.00) 2.1. *Наставник ефикасно управља процесом учења на часу*; наставници позитивно вреднују индикаторе у оквиру стандарда 2.2. *Наставник прилађује рад на часу образовно-васпитним потребама ученика*; наставници позитивно вреднују индикаторе у оквиру стандарда 2.3. *Ученици стиичу знања, усвајају вредности, развијају вештине и компетенције на часу*; наставници позитивно вреднују индикаторе у оквиру стандарда 2.4. *Посиујци вредновања су у функцији даље учења*; наставници позитивно вреднују индикаторе у оквиру стандарда 2.5. *Сваки ученик има прилику да буде усешан*; постоји статистички значајна разлика у ставовима наставника у односу на такмичарско искуство у педагошком раду и тип наставе.

Инструмент истраживања

За потребе истраживања конструисан је упитник који је обухватио питања затвореног и отвореног типа, као и петостепену Ликертову скалу (од 1 – уопште није присутно до 5 – у потпуности је присутно), засновану на индикаторима области Настава и учење у складу са Правилником о стандардима квалитета рада установе (2024). Скала је примењена на индикаторе стандарда 2.1, 2.3, 2.4. и

2.5, док су питањима вишеструког избора наставници процењивали значај свих 28 индикатора за остваривање циљева музичког образовања и васпитања. За стандард 2.2, који се односи на индивидуализацију и диференцијацију наставе, предвиђено је питање отвореног типа како би наставници могли детаљније да образложе своја искуства и ставове.

Релијабилност инструмента

На узорку од 65 наставника, применом петостепене Ликертове скале на 22 ајтема, утврђено је да вредност Кронбаховог алфа коефицијента износи 0,86, што указује на добру унутрашњу сагласност инструмента. С обзиром на то да је добијена вредност већа од 0,70, може се закључити да је конструисана скала релијабилна, чиме је потврђена прва хипотеза истраживања.

Узорак, поступак истраживања и обрада података

Истраживањем су обухваћени наставници музичких школа у Србији. Подаци су прикупљени путем анонимног и добровољног онлајн упитника, дистрибуираног музичким школама током школске 2024/25. и 2025/26. године.

Пригодан узорак чинило је 65 наставника из 20 музичких школа, од чега је 47 жена и 18 мушкараца. Индивидуалну наставу реализује 45, а групну 20 наставника. Најзаступљенији су наставници клавира и теоријских предмета (по 20), затим виолине (8), хармонике (7), гитаре (4), флауте (4), соло певања (1) и ударачких инструмената (1).

Нормалност дистрибуције података проверена је Колмогоров–Смирнов тестом, при чему није утврђено статистички значајно одступање од нормалне дистрибуције ($p = 0,056$). Због тога су у анализи примењене параметарске статистичке процедуре, укључујући дескриптивну статистику и тестове за поређење група. Подаци су обрађени у програму СПСС.

Резултати истраживања

Наставници у основним и средњим школама на узорку од 65 испитаника процењивали су оствареност стандарда анализом просечног школског часа: 2.1. Наставник ефикасно управља процесом учења; 2.2. Наставник прилагођава рад на часу образовно-васпитним потребама ученика; 2.3. Ученици стичу знања, усвајају вредности, развијају вештине и компетенције на часу; 2.4. Поступци вредновања су у функцији даљег учења; 2.5. Сваки ученик има прилику да буде успешан. Резултати истраживања биће приказани табеларно помоћу дескриптивне статистике.

Наставник ефикасно управља процесом учења на часу

У табели 1 приказани су добијени резултати на узорку од 65 испитаника на основу самопроцене шест индикатора. Тражили смо од наставника да на основу анализе просечног часа процене оствареност индикатора у оквиру области 2.1. На основу добијених података можемо направити дистрибуцију највише вреднованих (остварених) индикатора на основу самопроцене наставника у музичким школама: наставник поступно поставља питања/задатке/захтеве различитог нивоа сложености ($M = 4,76$); наставник функционално користи постојећа наставна средства и ученицима доступне изворе знања ($M = 4,73$); ученику су јасни циљеви часа/исходи учења и зашто то што је планирано треба да научи ($M = 4,69$); наставник успешно структурира и повезује делове часа користећи различите методе ($M = 4,63$); наставник усмерава интеракцију међу ученицима тако да је она у функцији учења ($M = 4,63$); ученик разуме објашњења, упутства и кључне појмове ($M = 4,62$).

Табела 1: Приказ остварености индикатора у оквиру стандарда 2.1.

Индикатори у оквиру стандарда 2.1.	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>Sd</i>
2.1.1.	65	1,00	5,00	4,69	0,68
2.1.2.	65	3,00	5,00	4,52	0,58
2.1.3	65	2,00	5,00	4,63	0,65
2.1.4	65	3,00	5,00	4,76	0,55
2.1.5.	65	1,00	5,00	4,63	0,80
2.1.6.	65	3,00	5,00	4,73	0,53

Такође, у оквиру области 2.1. наставници су процењивали индикаторе, односно имали су могућност вишеструког избора индикатора који су битни за остваривање музичког образовања и васпитања. У табели 2 приказани су подаци који нам омогућавају да направимо дистрибуцију индикатора по степену значајности за остваривање циљева у музичком образовању и васпитању према мишљењу наставника: ученик разуме објашњења, упутства и кључне појмове (86,6% је потврдних одговора); наставник поступно поставља питања/задатке/захтеве различитог нивоа сложености (80%); ученику су јасни циљеви часа/исходи учења и зашто то што је планирано треба да научи (73,8%); наставник усмерава интеракцију међу ученицима тако да је она у функцији учења (67,7%)

Табела 2: Приказ ставова наставника о процени индикатора у оквиру области 2.1. за остваривање циљева музичког образовања и васпитања

Индикатори у оквиру стандарда 2.1.	Н – поштован одг. (да)	Н – поштован одг. (да)	%
2.1.1.	65	48	73,8%
2.1.2.	65	55	86,6%
2.1.3.	65	40	61,5%
2.1.4.	65	52	80%
2.1.5.	65	44	67,7%
2.1.6.	65	40	61,5%

Наставник прилагођава рад на часу образовно-васпитним потребама ученика

С обзиром на доминантно присуство индивидуалне наставе у музичким школама, у оквиру другог стандарда примењено је питање отвореног типа о начинима прилагођавања образовно-васпитног рада ученицима. Одговори наставника обухватили су све индикаторе стандарда 2.2. и указали на различите облике индивидуализације наставе. Највећи број наставника (75,3%) истакао је да полази од способности и индивидуалних карактеристика ученика (индикатор 2.2.1), док је 50,7% навело да посвећује време и пажњу сваком ученику у складу са његовим потребама. Прилагођавање темпа рада истакло је 38,4% наставника, а прилагођавање начина рада и наставног материјала 26,1% испитаника. Поједини одговори посебно наглашавају значај учења из сопствених грешака, што указује на развојно и подстицајно усмерење наставног процеса.

У табели 3 приказана је дистрибуција индикатора у оквиру области 2.2 према степену значајности за остваривање циљева музичког образовања и васпитања, из перспективе наставника. Као најзначајнији издвојен је индикатор који се односи на прилагођавање захтева могућностима сваког ученика (84,6%). Следи прилагођавање темпа рада различитим образовним и васпитним потребама ученика (70,8%). Половина испитаника (50,8%) указује на значај укључивања ученика којима је потребна додатна подршка у заједничке активности које подстичу њихов напредак и интеракцију са вршњацима. Прилагођавање начина рада и наставног материјала индивидуалним карактеристикама ученика, као и посвећивање времена и пажње сваком ученику у складу са његовим потребама, издваја 42,3% наставника. Најмањи проценат наставника (33,8%) истиче примену специфичних задатака, активности и материјала на основу ИОП-а и плана индивидуализације.

Табела 3: Приказ ставова наставника о процени индикатора у оквиру области 2.2. за остваривање циљева музичког образовања и васпитања

Индикатори у оквиру стандарда 2.2.	<i>N</i>	<i>N</i> – појављивање одг. (га)	%
2.2.1.	65	55	84,6%
2.2.2.	65	47	42,3%
2.2.3.	65	47	42,3%
2.2.4.	65	22	33,8%
2.2.5.	65	33	50,8%
2.2.6.	65	46	70,8%

Ученици стичу знања, усвајају вредности, развијају вештине и компетенције на часу

У табели 4 приказани су резултати добијени на узорку од 65 испитаника, на основу самопроцене шест индикатора од стране музичких педагога. Од наставника је тражено да на основу анализе просечног часа процене степен остварености индикатора у оквиру области 2.3. На основу добијених података могуће је извршити дистрибуцију највише вреднованих (остварених) индикатора према самопроцени наставника у музичким школама. Највише је вреднован индикатор који се односи на то да активности и радови ученика показују разумевање предмета учења на часу, способност примене наученог и образлагање начина доношења до решења ($M = 4,73$). Следи индикатор који подразумева повезивање предмета учења са претходно стеченим знањима из различитих области, професионалном праксом и свакодневним животом ($M = 4,60$). Високо је вреднована и способност ученика да примењује повратну информацију ради решавања задатка и унапређивања учења ($M = 4,56$), као и да прикупља, критички процењује и анализира идеје, одговоре и решења ($M = 4,46$). Нешто ниже вредновани су индикатори који се односе на излагање сопствених идеја и изношење оригиналних и креативних решења ($M = 4,24$), као и на планирање, реализацију и вредновање пројекта у настави, самостално или уз подршку наставника ($M = 4,03$).

Табела 4: Приказ остварености индикатора у оквиру стандарда 2.3.

Индикатори у оквиру стандарда 2.3.	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>Sd</i>
2.3.1.	65	3,00	5,00	4,73	0,50
2.3.2.	65	3,00	5,00	4,60	0,60
2.3.3	65	2,00	5,00	4,46	0,68
2.3.4	65	2,00	5,00	4,24	0,77

Индикатори у оквиру стандарда 2.3.	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>Sd</i>
2.3.5.	65	2,00	5,00	4,56	0,66
2.3.6.	65	1,00	5,00	4,03	0,88

У табели 5 приказани су подаци који омогућавају дистрибуцију индикатора у оквиру области 2.3. према степену значајности за остваривање циљева у музичком образовању и васпитању, према мишљењу наставника: активност ученика као показатељ разумевања предмета учења и примене наученог (80%); ученик примењује повратну информацију да реши задатак/унапреди учење (67,7%); ученик повезује предмет учења са претходно наученим у различитим областима, професионалном праксом и свакодневним животом (64,6%); ученик излаже своје идеје и износи оригинална и креативна решења (58,5%); ученик прикупља, критички процењује и анализира идеје, одговоре и решења (56,9%); ученик планира, реализује и вреднује пројекат у настави, самостално или уз помоћ наставника (49,2%).

Табела 5: Приказ ставова наставника о процени индикатора у оквиру области 2.3. за остваривање циљева музичког образовања и васпитања

Индикатори у оквиру стандарда 2.3.	<i>N</i>	<i>N</i> – појављивање одг. (га)	%
2.3.1.	65	52	80%
2.3.2.	65	42	64,6%
2.3.3.	65	37	56,9%
2.3.4.	65	38	58,5%
2.3.5.	65	44	67,7%
2.3.6.	65	32	49,2%

Поступци вредновања су у функцији даљег учења

У табели 6 приказани су резултати добијени на узорку од 65 испитаника, на основу самопроцене пет индикатора од стране музичких педагога. Од наставника је тражено да, на основу анализе просечног часа, процене оствареност индикатора у оквиру области 2.4. На основу добијених података може се извршити дистрибуција највише вреднованих (остварених) индикатора према самопроцени наставника у музичким школама: наставник даје потпуну и разумљиву повратну информацију ученицима о њиховом раду, укључујући јасне препоруке о наредним корацима ($M = 4,76$); ученику су јасни критеријуми вредновања ($M = 4,46$); наставник формативно и сумативно оцењује у складу са прописима, укључујући и оцењивање онога што су ученици приказали током рада на пракси ($M =$

4,46); ученик уме критички да процени свој напредак и напредак осталих ученика ($M = 4,20$); ученик поставља себи циљеве у учењу ($M = 3,78$).

Табела 6: Приказ остварености индикатора у оквиру стандарда 2.4.

Индикатори у оквиру стандарда 2.4.	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>Sd</i>
2.4.1.	65	1.00	5,00	4,46	0,88
2.4.2.	65	3.00	5,00	4,66	0,53
2.4.3.	65	3.00	5,00	4,76	0,45
2.4.4.	65	1.00	5,00	3,78	0,83
2.4.5.	65	2.00	5,00	4,20	0,73

У табели 7 приказани су подаци који омогућавају дистрибуцију индикатора у оквиру области 2.4. према степену њихове значајности за остваривање циљева у музичком образовању и васпитању, према мишљењу наставника: наставник даје потпуну и разумљиву повратну информацију ученицима о њиховом раду, укључујући јасне препоруке за наредне кораке (86,2%); ученику су јасни критеријуми вредновања (78,5%); ученик уме критички да процени свој напредак и напредак других ученика (66,2%); ученик поставља себи циљеве у учењу (58,5%); наставник формативно и сумативно оцењује у складу са прописима, укључујући и оцењивање онога што су ученици показали током рада на пракси (53,8%).

Табела 7: Приказ ставова наставника о процени индикатора у оквиру области 2.4. за остваривање циљева музичког образовања и васпитања

Индикатори у оквиру стандарда 2.4.	<i>N</i>	<i>N</i> – поштован одг. (га)	%
2.4.1.	65	35	53,8%
2.4.2.	65	51	78,5%
2.4.3.	65	56	86,2%
2.4.4.	65	38	58,5%
2.4.5.	65	43	66,2%

Сваки ученик има прилику да буде успешан

У табели 8 приказани су резултати добијени на узорку од 65 испитаника, на основу самопроцене пет индикатора од стране музичких педагога. Од наставника је тражено да, на основу анализе просечног часа, процене оствареност индикатора у оквиру области 2.5. На основу добијених података може се извршити дистрибуција највише вреднованих (остварених) индикатора према самопроце-

ни наставника у музичким школама: наставник/инструктор практичне наставе и ученици се међусобно уважавају, а наставник/инструктор практичне наставе подстиче ученике на међусобно уважавање и на конструктиван начин успоставља и одржава дисциплину у складу са договореним правилима ($M = 4,93$); наставник користи разноврсне поступке за мотивисање ученика, уважавајући њихове различитости и претходна постигнућа ($M = 4,83$); наставник показује поверење у могућности ученика и има позитивна очекивања у погледу успеха ($M = 4,83$); наставник подстиче интелектуалну радозналост и слободно изношење мишљења ($M = 4,81$); ученик има могућност избора у вези са начином обраде теме, обликом рада или материјалом ($M = 4,06$).

Табела 8: Приказ остварености индикатора у оквиру стандарда 2.5.

Индикатори у оквиру стандарда 2.5.	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>Sd</i>
2.5.1.	65	4,00	5,00	4,93	0,24
2.5.2.	65	3,00	5,00	4,83	0,45
2.5.3	65	2,00	5,00	4,81	0,49
2.5.4	65	1,00	5,00	4,06	0,89
2.5.5.	65	3,00	5,00	4,83	0,41

У табели 9 приказани су подаци који омогућавају дистрибуцију индикатора у оквиру области 2.5. према степену значајности за остваривање циљева у музичком образовању и васпитању, према мишљењу наставника: наставник показује поверење у могућности ученика и има позитивна очекивања у погледу успеха (87,7%); наставник користи разноврсне поступке за мотивисање ученика, уважавајући њихове различитости и претходна постигнућа (83,1%); наставник подстиче интелектуалну радозналост и слободно изношење мишљења (64,6%); наставник/инструктор практичне наставе и ученици се међусобно уважавају (58,5%); ученик има могућност избора у вези са начином обраде теме, обликом рада или материјалом (53,8%).

Табела 9: Приказ ставова наставника о процени индикатора у оквиру области 2.5. за остваривање циљева музичког образовања и васпитања

Индикатори у оквиру стандарда 2.5.	<i>N</i>	<i>H</i> – пошврдан одг. (ga)	%
2.5.1.	65	38	58,5%
2.5.2.	65	54	83,1%
2.5.3.	65	42	64,6%
2.5.4..	65	35	53,8%
2.5.5.	65	57	87,7%

Разлике у процени индикатора у оквиру области Настава и учење у односу на пол, тип наставе и искуство у раду са такмичарима

За утврђивање статистички значајних разлика у ставовима наставника у процени индикатора у оквиру области Настава и учење коришћени су параметарски тестови за поређење група (t-тест). Хипотеза је делимично потврђена и то само у оквиру индикатора 2.5.4. у односу на тип наставе и педагошко искуство и 2.5.5. у односу на пол. На основу добијених резултата, приказаних у табели 10, може се закључити да наставнице, у односу на наставнике, показују веће поверење у могућности ученика и имају позитивнија очекивања у погледу успеха ($p < 0,05$). Утврђивање статистички значајне разлике у процени индикатора 2.5.4. у односу на тип наставе (индивидуална и групна настава) показало је да наставници индивидуалне наставе, у поређењу са наставницима групне наставе, пружају више могућности избора у вези са начином обраде теме, обликом рада или материјалом за рад ($p < 0,05$). Такође, на основу добијених података, утврђено је да наставници који имају искуство у раду са такмичарима и постижу позитивне резултате у раду са ученицима пружају више могућности избора у вези са начином обраде теме, обликом рада и материјалом, у поређењу са наставницима који немају такмичарско искуство у педагошком раду (табела 10).

Табела 10: Разлика у процени индикатора у оквиру области Настава и учење

Индикатори у оквиру стандарда Настава и учење	Независне варијабле	<i>M</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
2.5.5.	женски пол	4,93	0,24	-3,58	0,02
	мушки пол	4,55	0,61		
2.5.4.	Индивидуална	4,22	0,84	2,27	0,03
	групна настава	3,70	0,92		
2.5.4.	такмичарско искуство	4,17	0,81	2,01	0,04
	без такмичарског искуства	3,64	1,08		

Дискусија

Резултати истраживања указују да наставници музичких школа позитивно процењују прописане индикаторе квалитета рада у области наставе и учења. У оквиру стандарда 2.1. Наставник ефикасно управља процесом учења налази указују да наставници препознају значај структурираног вођења наставног процеса за остваривање исхода музичког образовања. Слично томе, Леман и сарадници (Леман и др., 2012) истичу да се ефикасна музичка настава заснива на јасном представљању задатака, њиховој реализацији и континуираној повратној информацији.

У оквиру стандарда 2.2. Наставник прилагођава рад на часу образовно-вапитним потребама ученика наставници су посебно нагласили значај индивидуализације наставе и прилагођавања рада могућностима ученика. Овај налаз је посебно значајан у контексту музичког образовања, где је настава често организована индивидуално или у мањим групама. Добијени резултати потврђују значај прилагођавања наставног процеса индивидуалним карактеристикама ученика и континуираног праћења њиховог напретка (Бојанин, 2016; Холцер, 2020).

У оквиру стандарда 2.3. Ученици стичу знања, усвајају вредности, развијају вештине и компетенције на часу издвојио се индикатор који се односи на разумевање предмета учења и функционалну примену знања. Налази потврђују значај повратне информације и функционалног учења у процесу музичког образовања (Леман и др., 2012). Постављена хипотеза је потврђена, односно наставници позитивно вреднују индикаторе ($M > 4.00$) у оквиру стандарда 2.3.

Када је реч о стандарду 2.4. Поступци вредновања су у функцији даљег учења, наставници су високо вредновали значај квалитетне повратне информације и препорука за даље учење. У том контексту, Хети и Тимперли (Hattie & Timperley, 2007) наглашавају да повратна информација има значајан утицај на мотивацију, ангажовање и успех ученика. Постављена хипотеза је потврђена, односно наставници позитивно вреднују индикаторе ($M > 4.00$) у оквиру стандарда 2.4. осим индикатора 2.4.4. који се односи на постављање циљева у учењу од стране ученика. С обзиром на то да се истраживање односи на наставнике који раде са ученицима основног и средњег музичког образовања, чији су развој и напредовање у великој мери условљени повратном информацијом наставника, добијени резултати у вези са индикатором 2.4.4. могу се посматрати у том контексту. За разлику од напредних музичара, који поседују већи степен самосталности и способности за критичко преиспитивање сопственог рада, млађим ученицима је потребно систематично вођење у процесу учења и вежбања. Леман и сарадници (2012) истичу да наставници на млађем узрасту треба да развијају менталне представе о извођењу које подстичу самосталност ученика, нарочито током вежбања. Према њиховом мишљењу, „способност да се ментално представи како композиција треба да звучи развија се док ученици раде са слушним моделима који потичу од наставника и техничких медија“ (Леман и др., 2012, стр. 221).

У оквиру стандарда 2.5. Сваки ученик има прилику да буде успешан, наставници су посебно истакли значај подстицајне атмосфере, међусобног поштовања и позитивних очекивања у погледу ученичког успеха. Постављена хипотеза је потврђена, односно наставници позитивно вреднују индикаторе ($M > 4.00$) у оквиру стандарда 2.5. емоционално подстицајна клима и висока очекивања представљају кључан предуслов ученичког напретка, што је у складу са савременим педагошким приступима, који наглашавају улогу наставничких очекивања у обликовању ученичких постигнућа (Dragojević i Letić-Lungulov, 2022; Jussim & Harber, 2005; Johnson et al., 2019; Kostović, 2008; Malinić, 2009; Rosenthal & Jacobson, 1968; Reeve & Jang, 2006).

Закључак

Резултати истраживања указују да наставници музичких школа позитивно процењују индикаторе у области Настава и учење, како у погледу њихове остварености у пракси, тако и значаја за постизање циљева музичког образовања. Као кључни издвајају се узајамно поштовање, изражени педагошки оптимизам у раду, јасноћа упутстава, поступност у раду, индивидуализација наставе, функционална примена знања и квалитет повратне информације. На основу добијених података можемо закључити да ставови музичких педагога више преферирају педагошки однос кроз модел „саветника пријатеља” који описују Леман и сарадници (Леман и др., 2012) који се одржава кроз интензивни дијалог између наставника и ученика, где су наставници пријемчивији за индивидуалне потребе ученика.

Резултати указују да наставници препознају исходе учења као централни показатељ квалитета наставе, при чему се ефикасност наставног процеса заснива на јасном вођењу, постепеном увођењу садржаја, захтева и континуираној евалуацији. Висок степен усаглашености између уверења наставника и њихове праксе указује на развијену професионалну свест о кључним аспектима наставе. Посебан значај имају индивидуализован приступ, формативно вредновање давањем потпуне информације и јасне препоруке за даље напредовање, подстицајна наставна клима, заснована на поверењу и позитивним очекивањима, као важни предуслови ученичког напретка.

Добијени налази указују на потребу за подизањем свести о значају саморегулисаног учења међу наставницима музике. Наиме, индикатор 2.4.4. *Ученик поставља циљеве у учењу* оцењен је најнижом просечном вредношћу међу свим процењеним индикаторима, што се може објаснити високим степеном зависности ученика од наставника током основног и средњег музичког образовања. У том дугогодишњем раду ученик постепено стиче способност саморегулације – способност да се прецизно чује сопствено извођење (Леман и др., 2012). Можемо закључити да наставници у великој мери примењују педагошке приступе у складу са прописаним стандардима квалитета рада (Настава и учење), а будућа истраживања могла би обухватити и ученичку перспективу ради потпунијег сагледавања квалитета наставе музике, као и проширивање узорка истраживања са акцентом на све нивое музичког образовања и шире, ради детаљније анализе и компарације са наставом у редовној основној и средњој школи, како бисмо утврдили све фазе развоја, кључне факторе и чињенице у циљу подизања квалитета наставе музике.

Литература

Богуновић, Б. (2008). *Музички таленат и успешност*. Београд: Институт за педагошка истраживања.

- Богуновић, Б. и Мирковић, Т. (2014). Високо образовање музички даровитих: студентске процене компетенције наставника. *Примењена психологија*, 7(3), 469-491. <https://doi.org/10.19090/pp.2014.3.469-491>
- Бојанин, С. (2016). *Тајне школе*. Београд: Одбор за верску наставу Архиепископије београдско-карловачке.
- Драгојевић, Т. и Летић-Лунгулов, М. (2022). Ефекти очекивања наставника на мотивацију ученика за учење. *Норма*, 27(1), 29-40. <https://doi.org/10.5937/norma27-37537>
- Јовановић, Д. и Јовановић, М. (2025). Педагошки профил наставника музике. *Узданица*, 22(2), 211-227. <https://doi.org/10.46793/Uzdanica22.2.211>
- Костовић, С. (2008). *Пигмалион у разреду*. Нови Сад: Филозофски факултет.
- Леман, А., Слобода, Џ. и Вуди, Р. (2012). *Психологија за музичаре – разумевање и стицање вештина*. Београд: Факултет музичке уметности.
- Малинић, Д. (2009). *Неуспех у школској клупи*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Министарство просвете Србије. (2010). *Наставници су битни: како привући, усавршавају и задржати ефикасне наставнике: политике образовања и усавршавања: извештај о истраживању*. Завод за уџбенике.
- Правилник о стандардима квалитета рада установе (2024), *Службени гласник Републике Србије*. Бр. 14/2018 и 1/2024.
- Холцер, Ј. (2020). *Успешно учење: практични приручник за учење*. Београд: Школа за родитеље.
- Ericsson, K. A., & Lehmann, A. C. (1999). Expertise. In M. A. Runco & S. R. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of Creativity*, Vol. 1 (pp. 695-707). New York: Academic Press.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Johnston, O., Wildy, H., & Shand, J. (2019). A decade of teacher expectations research 2008-2018: Historical foundations, new developments, and future pathways. *Australian Journal of Education*, 63(1), 44-73. <https://doi.org/10.1177/0004944118823893>
- Jussim, L., & Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Known and unknown, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9(2), 131-155. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0902_3
- OECD. (2019). *TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209-215. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209>
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*, 3(1), 16-20. <https://doi.org/10.1007/BF02322211>

- Zdravić Mihailović, D. (2020). The role of a teacher in music education of young professional musicians. *Facta Universitatis, Series: Teaching, Learning and Teacher Education*, 4(1), 57-66. <https://doi.org/10.22190/FUTLTE2001057Z>
- Zimmerman, B. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-71. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
-

QUALITY OF THE TEACHING PROCESS FROM THE PERSPECTIVE OF MUSIC EDUCATORS

Summary: The subject of this paper is the analysis of the extent to which the prescribed quality standards in the area of Teaching and Learning are achieved from the perspective of music educators. The study is based on teacher self assessment and aims to examine the degree to which the indicators of these standards are implemented in music schools. For the purposes of the research a questionnaire with a Likert type scale was designed covering the indicators of standards 2.1, 2.3, 2.4 and 2.5. The instrument demonstrated high reliability ($\alpha = 0.86$). The sample consisted of 65 teachers from 20 music schools. The results show that teachers highly value the prescribed standards. The highest ratings were given to standards 2.5 Every student has the opportunity to be successful; 2.1 The teacher effectively manages the learning process; 2.3 Students acquire knowledge, adopt values and develop skills and competencies; 2.4 Assessment procedures support further learning. Using parametric statistical techniques, statistically significant differences ($p < 0.05$) were identified regarding the teachers' gender, type of teaching and competition related experience in pedagogical practice. These differences were particularly evident in the context of pedagogical optimism and the degree of choice available in the teaching process. The findings highlight the importance of teachers professional experience especially in relation to standards that recognize students' individual characteristics, promote mutual respect, encourage pedagogical optimism and emphasize the value of quality feedback as an effective approach to achieving long term educational goals in which teachers play a central role.

Keywords: teaching and learning, quality standards, teacher self-evaluation, music education, music school

АДМИР Ђ. МЕТИЋ¹

Универзитет у Крагујевцу

Педагошки факултет у Јагодини

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

UDK: 37.016:373.046-021.64

BIBLID: 0353-7129, 31(2026)1, p.25-40

DOI 10.5937/norma31-63350

СТРУКТУРИСАНИ МОДЕЛИ ИНТЕГРИСАНОГ КУРИКУЛУМА У НИЖИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Резиме: Интегрисани курикулум је савремен приступ у нижим разредима основне школе који превазилази традиционалну дисциплинарну фрагментацију и промовише холистички развој ученика млађег школског узраста. У раду се анализирају теоријске основе, структура и примена интегрисаног курикулума, са фокусом на тематске, проблемске и пројектне моделе интеграције. Наглашене су кључне вредности приступа – развијање личног и социјалног идентитета, стваралаштва, одговорности, сарадње, аутономије и искуственог учења – засноване на конструктивистичким принципима и Колбовом циклусу искуственог учења. Посебно се истиче важност интердисциплинарног планирања, повезивања области, тематског организовања садржаја, пројектно-оријентисаних активности и улоге учитеља као фацили татора. Рад разматра динамичност планирања (од исхода учења до евалуације), индикаторе успешности и ефекте на мотивацију, критичко мишљење и социјалне компетенције ученика. Такође, указано је на ограничења и изазове: ригидност распореда, приоритет традиционалних предмета, недостатак ресурса, недовољна припремљеност наставника, институционални отпор и неједнакости у примени. Закључно, интегрисани курикулум показује значајан потенцијал за унапређење квалитета образовања у нижим разредима, али његова ефикасна реализација захтева системску подршку, континуиран професионални развој учитеља, флексибилне политике и сарадњу са породицом и заједницом, чиме се одговара захтевима савременог европског и националног образовног контекста.

Кључне речи: интегрисани курикулум, тематско планирање, искуствено учење, интердисциплинарна интеграција, холистички развој

Увод

Савремени васпитно-образовни системи настоје да превазиђу традиционалну дисциплинарну фрагментацију наставе и развијају моделе који подржа-

¹ admir.metic@gmail.com

вају холистички развој ученика, посебно у најранијим фазама школовања. У том контексту интегрисани курикулум постаје један од кључних концепата који тежи да учење учини смисленијим, функционалнијим и ближим развојним потребама ученика млађег узраста.

Идеја интегрисаног приступа јављала се током историјског развоја педагошке мисли у различитим варијантама. Модерне интерпретације заснивају се на конструктивистичким, интердисциплинарним и децјентричним принципима који повезују области учења у јединствену и динамичну целину. Интегрисани курикулум омогућава повезивање сродних садржаја и подстиче ученике да стечена знања примењују у реалним и развојно смисленим ситуацијама. Уместо усвајања изолованих чињеница, ученици се упућују на активну примену знања, критичко промишљање, сарадњу и истраживачко учење, што представља основу за развој компетенција неопходних за живот и рад у савременом друштву. Посебан значај интегрисаног курикулума у нижим разредима огледа се у томе што такав приступ подржава развој личног и социјалног идентитета, подстиче стваралаштво и негује позитивне вредности кроз искуствено и пројектно учење. Успешност примене интегрисаног курикулума зависи од прецизног планирања циљева, исхода, метода и стратегија наставе, као и од континуираног праћења и евалуације. Према томе, пажљиво структурисан интегрисани курикулум у нижим разредима основне школе не представља само дидактичку иновацију, већ и широку педагошку перспективу која образовно-васпитни рад усмерава ка добробити детета, његовој аутономији и целовитом развоју.

Теоријски оквир и мултидимензионални приступи интегрисаном курикулуму

Идеја интегрисаног курикулума појавила се као последица потребе да се образовно-васпитни процес осмишљава и процењује у складу са савременим иновацијама у настави. Појам интегрисаног курикулума почео је недавно да заузима значајно место у наставној теорији. Сматра се моделом који омогућава испуњавање различитих образовних циљева и који налази примену у многим предшколским и школским установама. Уместо да се курикулум посматра само као скуп садржаја, интегрисани приступ наглашава његову практичну примену и прилагођавање динамици савременог друштва (Маврић, 2023).

Иако су се бројне дефиниције курикулума временом мењале са намером да унесу новине, суштина свих остала је везана за организацију и припрему образовног рада у институцијама које воде школе. Да би се одредило шта интегрисани курикулум подразумева, може се кренути од анализе његових елемената. У самом темељу је област у оквиру које се одређује логички след усвајања садржаја, структура циљева распоређених у појединим образовним нивоима и груписаних према одговарајућим тематским целинама. Један од завршних сегмената интегрисаног курикулума односи се на искуства која ученик постепено гра-

ди током школовања, као и на различите наставне целине које мора да савлада кроз више међусобно повезаних курсева. Пре ових елемената, посебно место заузима наставни материјал (учбеници и пратећа литература) као подлога на којој се граде планирани исходи. Стандарди постигнућа – који представљају прецизно дефинисану листу знања, вештина и компетенција неопходних по завршетку образовног процеса – чине још један од кључних делова овог модела. Тек након тога следи систематизован приказ наставних садржаја који материјал организује по тематским целинама. Међутим, на почетку се обично поставља структура самог курса, силабус који одређује унутрашњу логику и ток учења (Posner, 2004). У школској пракси интегрисани курикулум добија улогу тек када се пажљиво осмисли које ће области развоја и учења бити понуђене деци млађег школског узраста и у ком распореду ће им се представљати. Ови садржаји постављају се тако да ученици кроз различите облике истраживачког, стваралачког и практичног рада, сами откривају и граде знања која касније постају основа за њихову даљу образовну сигурност. Историјски развој интегрисаног курикулума обухвата период од средњег века до данас, при чему се модерни облици појављују у првим годинама 21. века и од тада се непрестано прилагођавају новим образовним захтевима. „Јасноћа у дефинисању циљева и исхода учења постаје кључна, јер традиционални курикулуми често остављају простор за неодређеност. Задаци које ученици обављају морају бити директно повезани са постављеним циљевима, како би процес учења био смислен и ефективан. Континуирано осавремењивање таксономије образовно-васпитних циљева омогућава да интегрисани курикулум одржи своју релевантност и унапреди образовну праксу“ (Јелић и Зорић, 2017, стр. 62). Пракса интегрисаног курикулума постаје смислена тек када се сви кораци његове примене систематски бележе, прате и анализирају. Само кроз такво документовање могу се доносити одлуке о даљем обликовању образовно-васпитног рада у школама, што постепено води ка стварању универзалног приступа унутар концепта курикулума. Развој овог модела у великој мери зависи од више спољних и унутрашњих фактора и укључује резултате бројних истраживања која осветљавају различите начине дефинисања интегрисаног приступа. Употреба ових сазнања показује да интегрисани курикулум нуди нову димензију у планирању и праћењу развоја, као и у процени учења деце млађе доби. Може се рећи да интегрисани курикулум обухвата различите компоненте наставног процеса – од дефинисања циљева и садржаја, преко примене различитих метода и поступака, до праћења напретка и процене постигнућа – и све то осмишљено је тако да деца у школи постепено усвајају знања и вештине кроз практично искуство (Сучевић и Срдић, 2012). Уместо да се усредсреди на традиционалне образовне моделе, овај приступ поставља питање о самом почетку планирања елемената који служе као основа за развој наставног процеса. Свако појединачно полазиште има улогу у стварању континуиране и повезане наставне целине, а циљеви и садржаји обликују се кроз међусобно деловање различитих области. Концепт интегрисаног курикулума обједињује разне облике наставе у један функционалан систем:

комбинује тематске јединице, интердисциплинарне методе, холистичко планирање и координацију свих учесника у образовању (Рајчевић, 2020). Тако се учење из различитих научних дисциплина истовремено синхронизује, а активности деце постају средство за постизање очекиваних исхода и промовисање њихове добробити, како у школи, тако и у ширем друштвеном окружењу.

Од претходних наставних програма и планова интегрисани курикулум разликује се по основним принципима и карактеристикама, али и по специфичним изазовима примене у школској пракси као што су потреба за смисленим повезивањем наставних садржаја, сложеније планирање интегрисаних активности у складу са развојним могућностима ученика и континуирано професионално усавршавање наставног кадра (Sodergren et al., 2023). Упитна је оправданост тематског планирања и реалност примене интегрисаног приступа код најмлађих ученика, а сем тога, разматра се и да ли образовање засновано на пројектима за малу децу заиста постиже ефикасне образовне резултате, те да ли дуготрајне интервенције у школи могу бити ризичне у смислу да уложени труд и време не дају очекиван ефекат.

Темељне вредности интегрисаног курикулума

У нижим разредима основне школе пројектно усмерено учење препознаје се по спектру педагошких вредности које се у пракси преплићу. У том систему као посебно значајни истичу се развијање личног осећаја припадности и самосвојности, подстицање маштовитог стварања, неговање моралног односа према другима, усвајање одговорног приступа заједничким задацима и поступно формирање слободе у мишљењу и одлучивању. Сви ови елементи, заједно са знањем које се стиче у динамичним процесима учења, чине јединствену мрежу вредности на којој почива интегрисана школска пракса. Кроз широк простор различитих научних области провлачи се и појам *знања*, а две дисциплине издвајају се као његови најупорнији тумачи: епистемологија, која га поставља у само средиште разматрања, и дидактика, у којој оно гради темељ свих процеса учења. „У педагошкој литератури овај појам најчешће се описује као уређена и проверљива мрежа увида, појмова и принципа које појединац не само да је усвојио и задржао, већ их уме да активира у практичним околностима, претварајући их у делотворно разумевање света“ (Рајчевић и Круљ, 2020, стр. 47).

У најранијим годинама школовања управо се обим и квалитет ученичких сазнања јавља као осовина око које се гради сва логика интегрисаног курикулума. У тој фази развоја знање није само један од елемената наставне праксе, већ је и полазишна тачка која одређује смисао целокупног васпитно-образовног деловања и обликује вредносни систем на ком се темеље рани школски програми. У оквиру интегрисаног курикулума у нижим разредима основне школе једна од кључних педагошких вредности односи се на постепено обликовање ученичког личног и социјалног саморазумевања. Иако деца у нижим разредима још увек не-

мају рационализован осећај о сопственом идентитету, динамика њихових односа са окружењем стално производи искуства која постају темељ за његову каснију артикулацију. Од првих контаката с најужом породичном заједницом, преко интеракција у предшколским групама, па све до укључивања у школску средину, дете гради мрежу веза које обликују његов доживљај себе (Миленовић, 2020). Школа га затим уводи у нови систем односа са одељењем, учитељем и ширим кругом одраслих у образовној установи и заједници, при чему свака од тих интеракција делује као подстицај у процесу формирања личног идентитета. У настави у нижим разредима основне школе неопходно је обликовати курикуларни приступ који прожима различите области учења како би се подстакло формирање ученичког осећаја припадности и личног идентитета. У процесу подржавања раног развоја ученичког идентитета неопходно је пажљиво спречити да осећај индивидуалне издвојености потисне потребу за заједништвом. Такав приступ захтева да се целокупан васпитно-образовни рад темељи на принципима међусобног уважавања и културе прихватања различитости. „У том оквиру, интегрисани курикулум добија улогу механизма који ученицима омогућава да, кроз разноврсне заједничке активности, постепено развијају социјалне навике, сарадничке вештине и спремност за конструктивну интеракцију“ (Радовић, 2021, стр. 53). На тај начин, вредности хуманизма и толеранције постају суштински део њиховог васпитног и образовног искуства, што представља кључни предуслов за успешан тимски рад.

Развијање међусобне подршке и спремности да се затражи помоћ постаје одрживо тек када школско окружење систематски негује уважавање различитости и отвореност према другоме. У таквом амбијенту ученици се постепено ослобађају индивидуалистичких тенденција и уче да их заједнички рад не угрожава већ обogaђује. Зато је неопходно да се интегрисани курикулум у нижим разредима основне школе обликује тако да подстиче постепено прихватање одговорности. Савремена схватања пројектног и интегрисаног учења, која полазе од иновативних дидактичко-методичких приступа и обрнутог дизајна наставе, упућују на потребу да ученици буду равноправни учесници у планирању, праћењу и извођењу активности. Зато се сам процес обликовања васпитно-образовног рада не може заснивати на једносмерном преносу садржаја, већ на његовом заједничком осмишљавању и активном проживљавању у реалним ситуацијама. Овакво устројство наставе ствара простор да деца од најраније доби изграђују навике сарадње, да се упућују једни на друге и да развијају стабилан осећај одговорности као саставни део школског и социјалног искуства (Миленовић, 2013). Оваква организација рада омогућава да ученици рано искусе динамику групног функционисања, да препознају значај сарадње и схвате да њихова улога (ма колико мала деловала) има непосредан утицај на исход целокупне активности.

У савременом васпитно-образовном контексту самосталност ученика нижих разреда признато је и заштићено право, интегрисано у кључне принципе дeтeта. „Ови принципи обухватају приоритет најбољег интереса ученика, неговање

његове аутономије, забрану било какве дискриминације, могућност да се његово мишљење узме у обзир, као и управљање ситуацијама где долази до сукоба интереса. Оваква поставка наглашава значај активно укључене и оснажене улоге ученика у свим аспектима васпитно-образовног процеса“ (Ковачек-Станић, 2010, стр. 141). При осмишљавању интегрисаног курикулума за ниже разреде основне школе кључно је стварати услове у којима ће ученици активно учествовати у разноврсним задацима и иницијативама и истовремено осећати слободу, независност и самосталност у деловању.

Такав приступ омогућава развој аутономије, подстиче самостално мишљење и промовише активно укључивање у процес учења и васпитања. Један од кључних исхода интегрисаног курикулума у нижим разредима основне школе је подстицање стваралачких способности ученика. У центру оваквог васпитно-образовног приступа налази се холистички развој личности где се истовремено негују когнитивне, емотивне и социјалне димензије учења. Иновативни педагошки модели омогућавају интеграцију различитих активности тако да креативност постане основни инструмент у стицању знања, вештина и вредности (Миленовић, 2017). Учење засновано на иновативним моделима подразумева активно и равноправно учешће свих ученика и омогућава им да креативне и иновативне потенцијале претворе у конкретне активности. Такав приступ васпитно-образовном раду истиче значај самосталног промишљања, експерименталног деловања и иницијативе у процесу стицања знања и вештина.

Интердисциплинарни приступ као основа структуре курикулума у настави

У школском контексту интегрисани курикулум може се појавити у различитим облицима који деле одређене сличности, али имају и јединствене карактеристике. Истраживања указују на више приступа интеграцији наставног садржаја, међу којима се посебно издвајају тематски, проблемски и интердисциплинарни (пројектни) модел (Ye & Xu, 2023). Сваки од ових приступа доприноси интегрисаном учењу и омогућава повезивање различитих области образовно-васпитног рада, а истовремено истиче специфичности сваке варијанте. Прва варијанта обухвата годишње планове или прегледе по образовним областима који систематизују активности током целе радне године. Друга је фокусирана на тематске прегледе садржаја курса и пружа јасну структуру за сваку наставну јединицу. Трећа приступа кроз програм рада или силабус који дефинише садржаје и активности појединачних наставних циклуса и омогућава праћење напретка и јасно вођење процеса учења (Aoki et al., 2004). Прва варијанта интегрисаног курикулума фокусирана је на усвајање основних знања и вештина које представљају темељни део образовања са циљем да деци млађег школског узраста омогући лакше сналажење у процесу учења, али и да их припреми за решавање свакодневних изазова, како у кућном окружењу и школи, тако и у широј локалној заједници.

ци. Учитељи добијају улогу организатора и водича у оквиру интегрисаног (пројектног) учења са задатком да споје сличне и различите садржаје из више области у оквиру једне заједничке активности. Планирање, спровођење, праћење и процена учења морају бити усмерени ка тој синхронизацији и омогућити деци да активно уче и истражују. Ова варијанта курикулума такође наглашава важност наставе као преноса тековина претходних генерација. Стечена знања и искуства, позната као културно наслеђе, постају саставни део садржаја учења и пружају основу за развој вештина и компетенција нових генерација ученика (Aoki et al., 2004). Учитељи и родитељи имају задатак да кроз интегрисано (пројектно) учење успостављају везе између различитих садржаја и области. Таквим приступом деца могу да откривају темеље културних и образовних тековина заједнице којој припадају и истражују их кроз активности које одговарају њиховим способностима. Деца се кроз наставу упознају са историјским и културним наслеђем своје заједнице, што подразумева и видљиве, и скривене елементе културе. Ово учење фокусирано је на развијање способности ученика да разумеју и предвиђају своју будућност кроз практично истраживање и критичко промишљање. Да би се постигао овај циљ, неопходно је да ученици активно истражују и стварају и притом користе креативност и иницијативу. Учитељи тако постају водичи и организатори који вешто обликују и прате активности, процењују напредак и прилагођавају наставне стратегије у складу са принципима интегрисаног курикулума и интегрисаног (пројектног) учења (Дедај, 2018).

Када се као облик интегрисаног курикулума користи тематски преглед садржаја, акценат је на организовању развојних и образовних активности по тематским јединицама и појединачним темама. У планирању је важно следити основне принципе који осигуравају линеарност, систематичност и постепеност у усвајању знања. Таква структура омогућава да се раније усвојени садржаји користе као темељ за увођење нових концепата уз повезивање претходног знања са новим активностима. Осим тога, овај приступ пружа јасне смернице за иницирање тема у пројектном учењу, што укључује и механизме који подстичу спонтаност деце при одабиру и развијању пројектних идеја (Миленовић, 2021). При оваквом моделу, слободно иницирање тема од стране деце сведено је на минимум. Учитељи преузимају водећу улогу у усмеравању процеса и воде децу ка темама које су у складу са раније обрађеним садржајима или са активностима које се тренутно спроводе. Уместо да се ослањају на потпуну иницијативу ученика, учитељи стварају услове у којима деца могу да предложе идеје унутар јасно дефинисаних оквира, те обезбеђују континуитет и повезаност пројектних активности.

Динамика и њлан учења у оквиру интегрисаног курикулума

Планирање у оквиру интегрисаног курикулума подразумева системски приступ који организује све кључне аспекте учења. На самом почетку акценат је

на постављању јасних циљева и очекиваних исхода. Уместо да се циљеви дефинишу апстрактно, они морају бити повезани са стварним задацима који се спроводе у настави јер у супротном њихова реализација губи смисао. Интегрисано планирање прецизно формулише очекиване резултате који се могу посматрати као постигнућа или завршени продукти у редовној образовној пракси. Сем тога, ови исходи учења често обухватају специфичне вештине које ученици развијају током школских активности, а чиме се повезује теоријски циљ са практичним применама у настави (Миленовић, 2017). При планирању интегрисаног курикулума пажња је усмерена на начин повезивања садржаја и активности учења у оквиру пројектних иницијатива.

Комбиновање различитих или сличних елемената наставе омогућава да једна активност постане функционално интегрисана и смислена за ученике. Уколико се користе садржаји из исте области, али са различитим нивоима сложености, редослед њиховог усвајања мора пратити постепену линеарну структуру и водити рачуна о систематичности и поступности. Насупрот томе, када се комбинују сродни садржаји из више области, начин њихове примене зависи од конкретних образовно-васпитних ситуација и очекиваних исхода учења (Миленовић, 2022). Организација садржаја учења прилагођава се корацима у којима се налази текућа интегрисана (пројектна) активност. Овај приступ постаје нарочито важан када је реч о интегративном учењу у комбинованим групама јер омогућава да се активности прилагоде специфичним потребама и динамици различитих ученика. Кључни део интегрисаног курикулума који се ослања на план учења односи се на стратегије и методе наставе, као и на избор дидактичких средстава и материјала који подржавају процес учења. Опремљеност школа варира: неке су смештене у урбаним срединама, неке у сеоским, што утиче на ефикасност реализације одређених активности и на прилагођавање наставних метода конкретним условима окружења и свакодневним ситуацијама. Методе и дидактичке стратегије служе као водич учитељима приликом интегрисаног планирања и спровођења садржаја учења. Следећи аспект односи се на контекст у ком се наставне активности реализују јер смисао и избор садржаја зависе од очекиваних исхода учења. Циљ је да сваки процес учења допринесе добробити деце и омогући усвајање знања и вештина које су релевантне за њихов развој (Маројевић, 2016). Начин на који се учење организује у великој мери одређује избор метода и дидактичко-методичких стратегија које ће се користити. Сем тога, ове стратегије морају бити усклађене са свим осталим елементима интегрисане (пројектне) активности. Управо због овог узајамног утицаја, контекст у ком се учење одвија постаје суштински део плана интегрисаног курикулума.

Важно је напоменути да је интегрисано учење шири појам од пројектног учења – пројектно учење представља један од конкретних облика интегрисаних активности који омогућава примењивање интегративних принципа у пракси. Управо због овог узајамног утицаја, контекст у ком се учење одвија постаје суштински део плана интегрисаног курикулума. У процесу интегрисаног (и про-

јектног) учења праћење и евалуација имају кључну улогу, спроводе се у завршним фазама наставног циклуса и користе иновативне методе за прикупљање података (Yosepha, 2023). Резултати праћења откривају добре и слабе стране учења и пружају учитељима смернице за прилагођавање и побољшање будућих активности. Анализа свих компоненти плана учења показује да је крајњи циљ свих интегрисаних пројектних активности добробит деце остварена кроз њихово активно учешће и интеракцију у школском окружењу. Историјски, овај приступ био је познат као наставни рад усмерен ка ученику са фокусом на индивидуалним потребама и развоју сваког детета (Roeders, 2003). Кључ интегрисаног курикулума лежи у интеракцији свих учесника у процесу учења, при чему посебан акценат пада на сарадњу и међусобно деловање деце кроз креативне и истраживачке активности. Такво искуство омогућава ученицима млађег школског узраста да стекну основна знања која имају примену далеко изван школских просторија. Ови концепти служе као темељ за будуће учење и развој вештина потребних за решавање проблема у свакодневним, практичним ситуацијама, како у локалној заједници, тако и у ширем друштвеном окружењу.

Индикатори и ефекти учења у оквиру интегрисаног курикулума

Суштина интегрисаног курикулума огледа се у томе да све методе усмери ка подстицању добробити деце кроз њихово учешће и понашање у школском окружењу.

Овај концепт је у документу *Основе програма васпитања и образовања* за 2018. годину интегрисан тако што су исходи учења јасно повезани са различитим областима и темама наставног плана, а активности и методе предвиђене програмом осмишљене су тако да подстичу развој компетенција, социјалних вештина и добробити деце. На пример, програм обухвата повезивање садржаја из различитих области (као што су језик, математика и уметност) у оквиру тематских и пројектних активности, што омогућава интегрисано планирање и остваривање циљева учења. Сваки елемент наставног програма доприноси постизању ових исхода и чини их остварљивим у пракси (Рајчевић, 2020). Коначна одговорност за остваривање исхода учења лежи на образовним институцијама, пре свега на школи. Планирање и реализација наставних активности усмерени су ка резултатима који се очекују од ученика. Приликом дефинисања ових резултата разматрају се образовни квалитети, вредности и добробит ученика, као и начин на који ти исходи доприносе будућем учењу и развоју. Овај приступ интегрисаном курикулуму заснован је на жељеним резултатима, а не само на планираним активностима, због чега се често назива „интегрисани курикулум у обрнутом дијајну“. Исходи се не формулишу као апстрактне способности које ће дете моћи или знати након курса, већ као конкретни продукти учења који воде ка јасним и применљивим резултатима у пракси (Shaw, 2019). Осим учешћа деце и активно-

сти наставника, значајну улогу у остваривању циљева интегрисаног курикулума имају и породица и локална заједница. Родитељи и други чланови породице могу допринети учењу тако што подржавају активности код куће, укључују децу у пројектне и тематске активности и подстичу развој компетенција које се реализују у школи (Dardanou & Brito, 2024). Локална заједница кроз институције, организације, културне и спортске програме, пружа додатне могућности за практично повезивање знања, развијање социјалних вештина и подстицање добробити деце. Укључивање ових фактора омогућава да интегрисани курикулум не остане апстрактан већ да буде делотворан у свим окружењима у којима дете учи и расте, чиме се јача ефекат учења и остварују очекивани исходи (Moreira et al., 2023).

Исходи учења формулишу се као конкретни производи активности (на пример, ученик је способан да користи пољопривредне алатке у одговарајуће сврхе). Ако се овај принцип занемари, постоји опасност да циљеви и исходи учења постану практично идентични, што води конфузији приликом планирања. Погрешно тумачење може довести до мешања исхода и циљева, што није у духу интегрисаног курикулума заснованог на исходима учења. Иако на први поглед делује једноставно, овај модел захтева прецизно разумевање и пажљиву примену. Иако се исходи учења дефинишу на самом почетку планирања, њихова реализација долази тек на крају процеса, што носи значајан ризик од неуспеха. У ситуацијама када интегрисане (пројектне) активности трају краће или дуже време, непредвиђене последице могу озбиљно угрожавати ефикасност наставног процеса и постизање жељених резултата. Да би се смањили ризици и повећала ефикасност интегрисаног (пројектног) учења, планирање мора полазити од очекиваних исхода учења. Учитељи се тиме постављају као кључни актери, што захтева високу стручност, практично искуство и способност прилагођавања садржаја специфичним условима (Whitman, 2020). Редослед активности треба прилагодити различитим параметрима и природним ритмовима ученика. Активности које захтевају већу концентрацију и пажњу најбоље је планирати у јутарњим часовима, док су релаксационе, физичке или излетничке активности прикладније за послеподне или крај смене. Када се планира седмица потребно је водити рачуна о активностима којима су деца већ била изложена током викенда у породици или локалној заједници, како би нове активности биле свеже, мотивишуће и развојно смислене. Исти принцип важи и за планирање на нивоу семестра. Да би се смањили проблеми који се јављају приликом седмичног или дугорочног планирања, препоручује се да први сати у седмици буду посвећени адаптационим активностима за децу. При семестралном планирању период адаптације може обухватити једну седмицу или чак две, како би се ублажио утицај активности којима су деца била изложена током викенда или распуста (Roeders, 2003).

За постизање жељених ефеката неопходно је спроводити циљане вежбе и активности које подстичу концентрацију и тако припремају ученике за ефикасно учење у интегрисаним (пројектним) активностима.

Искусствено усвајање знања у оквиру интегрисаног курикулума

У основи интегрисаног курикулума који се ослања на искуство учења налази се организован приступ којим се кроз сам процес стичу и усвајају нова знања. Према концепту Колбовог модела, учење није само апстрактно усвајање информација, већ води до дубоких и трајних промена у развоју појединца. Сам процес учења описује се као циклус који укључује више међусобно повезаних фаза. Прво, ученик доживљава конкретно искуство које покреће процес учења. Следи рефлексивно посматрање тог искуства, а потом долази до концептуализације – формирања смислених објашњења и увида. На крају, знање се тестира кроз активно експериментисање, примену у новим ситуацијама и проверу импликација, чиме циклус постаје динамичан и непрекидно развојни (Кулић и Деспотовић, 2010). Учење се може посматрати као динамичан циклус у ком се информације активно обрађују и интерпретирају, а не само пасивно примају. Промене код деце током наставе саме по себи не значе да су стекли искуство: прави развој јавља се када примењују оно што су научили у конкретним ситуацијама и када показују самосталност и креативност. Кроз интегрисани курикулум заснован на искуственом приступу, планирање наставе фокусира се на очекиване исходе и њихову примену у реалним активностима, што омогућава остваривање коначних циљева учења. Наставни програми структурисани су тако да подстичу и индивидуални и групни рад, при чему ученици активно учествују и преузимају одговорност за свој напредак (Devi & Thendral, 2023). Улога учитеља у планирању је да створи окружење које подстиче истраживање и стваралаштво.

То обухвата усмерено посматрање објеката, појава, предмета и људи, као и организацију експеримената, истраживачких и проналазачких активности које подстичу децу на самостално учење и практично искуство. Начин на који учитељи воде наставу огледа се у примени дидактичко-методичких стратегија које у оквиру интегрисаног курикулума заснованог на искуству представљају конкретан облик искуственог учења. Овај приступ комбинује учење и васпитање и интегрише доживљено искуство у свакодневне активности (Рајчевић, 2017). На основу анализа, интегрисани курикулум може се описати као динамичан процес кроз који стицање искустава доводи до трајнијих промена у развоју појединца. Он захтева планирану и организовану интеракцију свих учесника у настави и обезбеђивање адекватних услова који омогућавају примену и усвајање нових знања и вештина. Кроз интегрисано планирање различите компоненте курикулума добијају конкретан облик кроз осмишљене сценарије учења који омогућавају ученицима активно учешће (Миленовић, 2022). Свака активност усмерена је на решавању конкретних проблема, при чему се циљеви учења повезују са добробити ученика и развојем њихових социјалних и когнитивних способности. У оквиру овог приступа, учење подразумева ангажовање деце у различитим формама активности: стваралачком и истраживачком раду, разменама идеја и искустава,

критичком промишљању и проналажењу алтернативних решења задатака. Експериментисање, разговори и промоција активности ученика чине интегрисани курикулум динамичним и прилагођеним развојним потребама деце и омогућава практичну примену знања у различитим школским ситуацијама.

Ограничења и изазови интегрисаној курикулума

Примена интегрисаног курикулума у школским системима наилази на низ комплексних изазова који проистичу из структурних и педагошких баријера. Један од кључних проблема је конкуренција између традиционалних предметних приоритета и интердисциплинарних садржаја, што ограничава простор за смислено интегрисано учење (Hughes et al., 2022).

Традиционалне дисциплине као што су математика, језик и природне науке доминирају школским распоредом и остављају мало времена за координисано планирање интердисциплинарних активности. Овај феномен појачава се стандардизованим исходима који наглашавају мерење појединачних компетенција по предметима, што често маргинализује интегрисане приступе. Уз то, недовољно развијени образовни материјали прилагођени узрасту и наставним циљевима додатно отежавају реализацију сложених интердисциплинарних садржаја (Ow-Yeong & Yeter, 2023). Други значајан изазов односи се на припремљеност наставника и њихову способност за кооперативно планирање. Недостатак систематског професионалног развоја и ограничене могућности за практичну обуку доводе до тога да наставници интегрисани курикулум често реализују на површан начин, без дубинских концептуалних синтеза. Различити нивои спремности наставника у различитим регионима Европе створили су неједнакости у усвајању интердисциплинарних пракси (Yeter et al., 2024). Осим тога, институционални отпор манифестује се као недостатак јасних политика које би подржале дугорочну интеграцију, а традиционалне структуре власти често инсистирају на очувању граница предметних оквира.

Ригидна логика распореда часова и недостатак времена за координацију интердисциплинарних активности отежавају имплементацију интегрисаног курикулума. Такође, системи оцењивања који инсистирају на стандардизованим тестовима могу одвраћати наставнике од примене пројектно-оријентисаних и интердисциплинарних задатака. Недостатак финансијских и дидактичких ресурса, посебно у руралним и мање развијеним подручјима, представља додатну препреку. Ови фактори могу довести до фрагментације праксе и смањења ефективности интегрисаног курикулума као средства за свеобухватно учење (Wieselmann et al., 2022). На крају, упркос свим овим изазовима, интегрисани курикулум има потенцијал да унапреди квалитет образовања ако се обезбеди системска подршка.

Потребне су кохерентне политике, континуирани професионални развој наставника и прилагођени ресурси који омогућавају наставницима да примењују интердисциплинарне методе са дубином и смислом. Само у условима системске координације и стратешког планирања интегрисани курикулум може постићи пун потенцијал и одговорити на захтеве савременог европског образовног контекста.

Закључак

Интегрисани курикулум у нижим разредима основне школе представља савремену педагошку парадигму која одговара развојним потребама ученика, логичко-менталним особеностима деце и захтевима савременог образовања. Анализа теоријских модела, структурних решења и практичних приступа показује да интеграција наставних садржаја доприноси дубљем разумевању, бољој мотивисаности и активнијем учешћу ученика у процесу учења. Повезивањем знања из различитих области ствара се функционална целина у којој ученици усвајају фактичка знања, али и развијају способности решавања проблема, критичког мишљења, стваралачког изражавања и социјалне кооперације. Истраживање и теоријска разматрања показују да интегрисани курикулум унапређује квалитет наставе, повећава ефикасност остваривања исхода учења и омогућава учитељима да флексибилније планирају и реализују наставни процес. Посебно је значајно што овај приступ обезбеђује природну повезаност наставних области, омогућава тематско планирање и подстиче искуствено и пројектно учење. Сумирајући све наведено, интегрисани курикулум показује се као одржив, функционалан и развојно оправдан модел који превазилази ограничења традиционалне, предметно фрагментиране наставе, па његова успешна примена захтева системску подршку, педагошку иницијативу, професионално усавршавање учитеља и континуирано праћење ефеката. Педагошке импликације за будуће унапређивање наставне праксе указују да је развој интегрисаног курикулума неодојив од системске подршке учитељима и континуираног јачања њихових компетенција за интердисциплинарно планирање, примену активних метода и стварање подстицајног окружења за учење. Неопходно је развијати школску културу у којој тимски рад, сарадња и заједничко планирање постају основни механизми педагошке иновације, а курикулумски оквири морају постати флексибилнији како би школе могле да обликују сопствене моделе интеграције у складу са потребама ученика и специфичностима средине.

Посебан значај има веће укључивање ученика у процес учења, подстицање истраживачког духа и развијање њихове улоге активних креатора пројеката, што захтева креирање модерних наставних материјала и дигиталних ресурса који подржавају тематско и искуствено учење. Одрживост интегрисаног приступа заснива се и на систематској евалуацији, праћењу ефеката и анализи његовог утицаја на академска постигнућа, креативност и социјалне компетенције уче-

ника. Коначно, будућа пракса мора тежити отворенијој школи која сарађује са локалном заједницом, културним и научним институцијама, која процес учења чини ближим реалним ситуацијама и која обезбеђује да интегрисани курикулум постане трајно релевантан и развојно оправдан дидактички модел.

Литература

- Дедај, М. (2019). Акциона истраживања у функцији рефлексивне праксе васпитача. *Синтезе*, 8(16), 87-94. <https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/2217-902X/2019/2217-902X1916087X.pdf>
- Јелић, М. и Зорић Вучина, М. (2017). Савремене концепције курикулума предшколског васпитања у Црној Гори. *Иновације у настави – часопис за савремену наставу*, 30(4), 14-34. <https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/0352-2334/2017/0352-23341704014J.pdf>
- Ковачек-Станић, Г. (2010). Аутономија детета у савременом породичном праву. *Зборник радова Правног факултета у Новом Саду*, 44(3), 141-162. https://zbornik.pf.uns.ac.rs/wp-content/uploads/2018/12/doi_10.5937_zrpfns44-0048.pdf
- Кулић, Р. и Деспотовић, М. (2010). *Увод у андрагогију*. Београд: Свет књиге.
- Маврић, М. (2023). Интегрисани курикулум као исход савремених методичких стратегија учења и поучавања васпитача и учитеља првог разреда основне школе у процесу формирања почетних математичких појмова [Докторска дисертација, Диплома за Педагошко-психолошке науке Универзитета у Новом Пазару]. Национални репозиторијум дисертација у Србији. <https://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/21513>
- Маројевић, Ј. (2016). Од епистемологије до скривеног курикулума – критичка vs. банковна педагошка перспектива. *Настава и васпитање*, 65(1), 125-138. <https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/0547-3330/2016/0547-33301601125M.pdf>
- Миленовић, Ж. (2013). *Наставник у инклузивној настави*. Београд: Задужбина Андрејевић.
- Миленовић, А. (2017). *Разредна настава: иновативни дидактичко-методички модели*. Београд: Задужбина Андрејевић.
- Миленовић, Ж. (2021). *Елементарна дидактика*. Лепосавић: Учитељски факултет.
- Миленовић, Ж. (2022). *Методика васпитно-образовног рада*. Лепосавић: Учитељски факултет.
- Радовић, В. (2021). *Дидактика расуђивања*. О развоју наставе и дидактике кроз историју. Београд: Учитељски факултет.
- Рајчевић, П. (2017). Демократичност као предуслов испољавања креативности у систему васпитања и образовања. *Педагогија*, 22(1), 39-47. <https://www.>

- forumpedagoga.rs/wp-content/uploads/2018/07/Pedagogija%20broj%201%20za%202017.pdf
- Рајчевић, П. и Круљ, Ј. (2020). *Речник дидактичких појмова*. Лепосавић: Учительски факултет.
- Рајчевић, П. (2020). Схватања дидактичара о примени метода наставног рада. *Зборник радова Училијској факултету Призрен – Лейосавић*, 14, 215-227. <https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/1452-9343/2020/1452-93432014215R.pdf>
- Сучевић, В. и Срдић, В. (2012). Структура новог курикулума у функцији европског концепта квалитетног основног образовања – отварање простора за аутономију школа и наставника. *Синтеза*, 1(1), 29-49. <https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/2217-902X/2012/2217-902x1201029S.pdf>
- Aoki, T., Pinar, W., & Irwin, R. (2004). *Curriculum in a New Key*. New York: Routledge.
- Dardanou, M., & Brito, R. (2024). Family involvement in early childhood education and care: Insights from Portuguese and Norwegian curriculum frameworks. *Social Sciences*, 13(12), 694. <https://www.mdpi.com/2076-0760/13/12/694>
- Devi, M. K. K., & Thendral, M. S. (2023). Using Kolb's Experiential Learning Theory to Improve Student Learning in Theory Course. *Journal of Engineering Education Transformations*, 37(1), 70-81. <https://doi.org/10.16920/jeet/2023/v37i1/23133>
- Hughes, S., Russo, J. A., Mansfield, J., Green, A., Jones, D., Vale, C., & Berry, A. (2022). Co-designing integrated mathematics and science lesson learning sequences for primary education. *International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education*, 30(4), 64-76. <https://openjournals.library.sydney.edu.au/CAL/article/view/15894>
- Moreira, T., Martins, J., Silva, C., & Berrocal de Luna, E. (2023). Building partnerships in education through a story-tool based intervention: Parental involvement experiences among families with Roma backgrounds. *Frontiers in Psychology*, 14, 1012568. <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2023.1012568/full>
- Ow-Yeong, Y. K., & Yeter, I. H. (2023). Learning data science in elementary school mathematics: A comparative curriculum analysis. *International Journal of STEM Education*, 10(1), 8. <https://link.springer.com/article/10.1186/s40594-023-00397-9>
- Posner, G. (2004). *Analyzing the curriculum*. Boston: McGraw-Hill.
- Roeders, P. (2003). *Interaktivna nastava*. Beograd: Filozofski fakultet.
- Shaw, J. (2019). Teaching Note-A Call for Including Theories of Evaluation in Program Evaluation Courses Taught in Schools of Social Work. *Journal of Social Work Education*, 55(3), 596-601. https://www.researchgate.net/publication/332391321_Teaching_Note-A_Call_for_Including_Theories_of_Evaluation_in_Program_Evaluation_Courses-Taught_in_Schools_of_Social_Work
- Sodergren, C. D., Kettler, T., Sulak, T., & Payne, A. (2023). Teacher Self-Efficacy, Innovativeness, and Preparation to Teach Cross-Curriculum Skills. *International Jour-*

- nal of Contemporary Educational Research*, 10(1), 197-209. <https://ijcer.net/index.php/pub/article/view/419>
- Ye, P. & Xu, X. (2023). A case study of interdisciplinary thematic learning curriculum to cultivate 4C skills. *Frontiers in Psychology*, 14, 1080811. <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2023.1080811/full>
- Yeter, I. H., Yang, W., & Sturges, J. B. (2024). Global initiatives and challenges in integrating artificial intelligence literacy in elementary education: Mapping policies and empirical literature. *Future in Educational Research*, 2(4), 382-402. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/fer3.59>
- Yosepha, A. (2023). Contribution of Project-based Learning and Integrated Learning to Develop Students' HOTS. *International Conference on Research in Education and Science*, 1628-1641. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED654461.pdf>
- Whitman, G. (2020). A Curricular Critique of School Dress Codes. *Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 93(2), 72-77. https://www.researchgate.net/publication/339055039_A_Curricular_Critique_of_School_Dress_Codes
- Wieselmann, J. R., Sager, M. T., & Price, B. C. (2022). STEM Project-Based Instruction: An Analysis of Teacher-Developed Integrated STEM PBI Curriculum Units. *Education Sciences*, 12(9), 626. <https://www.mdpi.com/2227-7102/12/9/626>
-

INTEGRATED CURRICULUM AS THE CONTENT OF EDUCATIONAL WORK IN THE YOUNGER GRADES OF PRIMARY SCHOOLS

Summary: The integrated curriculum represents a modern approach in the lower grades of elementary school that overcomes traditional disciplinary fragmentation and promotes the holistic development of students of younger school age. The paper analyzes the theoretical foundations, structure and implementation of the integrated curriculum, with a focus on thematic, problematic and project models of integration. The key values of the approach are emphasized - development of personal and social identity, creativity, responsibility, cooperation, autonomy and experiential learning based on constructivist principles and Kolb's experiential learning cycle. The importance of interdisciplinary planning, connecting areas, thematic organization of content, project-oriented activities and the role of the teacher as a facilitator is particularly emphasized. The paper considers the dynamism of planning (from learning outcomes to evaluation), indicators of success and effects on students' motivation, critical thinking and social competence. At the same time, limitations and challenges are pointed out: rigid schedule, priority of traditional subjects, lack of resources, insufficient preparation of teachers, institutional resistance and inequalities in implementation. In conclusion, the integrated curriculum shows a significant potential for improving the quality of education in lower grades, but its effective implementation requires systemic support, continuous professional development of teachers, flexible policies and cooperation with the family and community, thus responding to the requirements of the modern European and national educational context.

Keywords: integrated curriculum, thematic planning, experimental learning, interdisciplinary integration, holistic development

МИЛОШ ВУЧИЋ¹

Универзитет у Београду

Машински факултет

ЗОРАНА ЛУЖАНИН²

Универзитет у Новом Саду

Природно-математички факултет

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

UDK: 37.091.3::51

BIBLID: 0353-7129, 31(2026)1, p.41-54

DOI 10.5937/norma31-67723

РАНЕ ГЕНЕРАЛИЗАЦИЈЕ КАО ИЗВОР МАТЕМАТИЧКИХ ЗАБЛУДА: ПРИМЕРИ НУЛЕ И РАЗЛОМАКА³

Резиме: Предмет рада су ране генерализације као могући извор математичких заблуда у почетној настави математике, са посебним освртом на појмове нуле и разломака. Циљ рада је да се покаже како интуитивна правила, формирана на основу ограниченог броја примера и искустава у раду са природним бројевима, могу постати проблематична када се некритички пренесу у нове бројевне контексте. Применом теоријско-аналитичког приступа и разматрањем релевантне литературе анализира се однос процедуралног и концептуалног знања, као и типични облици ученичког резонувања. Резултати анализе указују да локално тачна правила могу прерасти у стабилне заблуде ако се не прецизирају услови њихове примене. Посебно се истиче да разумевање нуле и разломака захтева преиспитивање раних интуитивних правила, као и примену контрапримера, различитих репрезентација и критичке употребе дигиталних алата у развијању концептуалног разумевања.

Кључне речи: ране генерализације, математичке заблуде, нула, разломци, концептуално разумевање, методика наставе математике

Увод

Учење математике заснива се у великој мери на препознавању образаца, уочавању правилности и формирању генерализација. Већ у почетним разредима основне школе ученици, на основу ограниченог броја примера и искустава, развијају интуитивна правила о бројевима и рачунским операцијама. Таква правила имају важну дидактичку улогу, јер ученицима омогућавају да организују зна-

1 mvucic@mas.bg.ac.rs

2 zorana@dmf.uns.ac.rs

3 Истраживање је финансирао Министарство науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије (Ев. бр. 451-03-33/2026-03/200125 и 451-03-34/2026-03/200125).

ње, препознају стабилност у математичким поступцима и ефикасније решавају познате задатке. Међутим, тешкоће настају када се правила која су тачна у једном ограниченом домену почну примењивати као општа и безусловна. У том случају оно што је у почетку било ослонац за учење може постати извор каснијих математичких заблуда (Tall & Vinner, 1981).

Овај проблем је посебно изражен у почетној настави математике, јер се у том периоду формирају основне представе о бројевима, операцијама и математичким односима. Ученици се најпре ослањају на конкретна искуства, визуелне приказе и рад са природним бројевима, па могу формирати правила као што су: сабирање доводи до повећања, одузимање до смањења, множење до увећавања, а дељење до умањивања. Иако су ова правила често продуктивна у почетном домену, она постају проблематична када се без додатног разјашњења пренесу на нулу, разломке, рационалне бројеве, децималне записе или бесконачне процесе (Ni & Zhou, 2005; Vamvakoussi & Vosniadou, 2004).

Посебно значајни примери таквих тешкоћа могу се уочити код појмова нуле и разломака. Нула се у настави најчешће најпре повезује са одсуством количине, али у математичком смислу она није само ознака за „ништа”, већ број који има место у бројевном систему, цифра која носи позициону вредност и елемент рачунских операција. Слично томе, разломци захтевају превазилажење начина мишљења изграђеног у раду са природним бројевима, јер разломак може означавати део целине, количник, меру, однос, оператор или број на бројевној правој. Зато ученик може правилно користити појединачне симболе и поступке, а да притом још увек нема стабилно концептуално разумевање ових појмова (Ni & Zhou, 2005; Nieder, 2016; Wellman & Miller, 1986).

Полазећи од наведеног, циљ овог рада је да се анализира како рана математичка искуства и преурањене генерализације могу допринети формирању заблуда повезаних са појмовима нуле и разломака. Посебна пажња посвећена је питању како почетна настава математике подржава развој интуитивних правила, али и како та правила, уколико се не прецизирају и не ограниче, могу постати препрека за разумевање сложенијих математичких садржаја. Рад је усмерен на теоријско-аналитичко разматрање релевантне литературе из области методике наставе математике, математичког образовања и развоја математичких појмова. У раду се анализирају типични примери ученичког резонувања, улога процедуралног и концептуалног знања, као и методичке могућности за превенцију и превазилажење заблуда. Такав приступ омогућава да се грешка не посматра само као нетачан одговор, већ као траг начина на који ученик повезује старо и ново знање (Rittle-Johnson et al., 2001).

Теоријски оквир - Од ране генерализације до стабилне заблуде

Формирање математичких појмова у почетној настави

Ране генерализације настају када ученик, полазећи од ограниченог броја примера, учену правилност прихвати као стабилно правило. У почетној настави математике то је природан и неопходан део развоја мишљења, јер ученик на тај начин организује искуства и гради прве везе између бројева, операција и њихових резултата. Такве генерализације у почетку најчешће нису погрешне: оне су локално тачне у домену у ком су настале и зато имају важну наставну функцију. Међутим, њихова ограниченост постаје видљива тек када се промени бројевни домен или начин представљања математичког појма. Правило које је у раду са природним бројевима било поуздан ослонац може, при сусрету са нулом, разломцима или децималним записима, постати извор погрешног закључивања. Због тога формирање математичких појмова не подразумева само усвајање нових поступака, већ и постепено прецизирање услова под којима раније усвојена правила важе.

Концептуално и процедурално знање

Процедурално знање односи се на познавање алгоритама, правила и поступака, док концептуално знање подразумева разумевање односа, значења, принципа и повезаности између математичких идеја (Lenz et al., 2024; Rittle-Johnson et al., 2001). Ова подела је значајна зато што ученик може успешно извести одређени поступак, а да притом не разуме у потпуности зашто тај поступак функционише, у којим условима важи и када престаје да буде оправдан.

Ипак, концептуално и процедурално знање не треба посматрати као потпуно одвојене облике знања. Истраживања показују да се они развијају узајамно и итеративно: концептуално разумевање може подржати смисленију примену процедура, док рад са процедурама може допринети продубљивању разумевања математичких односа (Rittle-Johnson et al., 2001; Rittle-Johnson et al., 2015). Проблем у настави не настаје из саме употребе процедура, већ онда када се поступци уводе и увежбавају без довољно јасног концептуалног ослонаца. Тада знање може бити функционално у познатим задацима, али нестабилно када се промени контекст, репрезентација или бројевни домен.

Додатно, процедурално знање није нужно само механичко памћење. Стар [Star] истиче да оно може бити површно или дубље, у зависности од тога да ли ученик поступак примењује рутински или разуме његову структуру, услове примене и могуће варијације (Star, 2005). Слично томе, Баруди [Baroody] и сарадници

ци указују да се однос концептуалног и процедуралног знања не сме свести на једноставну супротност „разумевања” и „памћења правила” (Baroody et al., 2007). За наставу математике то значи да циљ није потискивање процедура, већ њихово повезивање са значењем, аргументацијом и свешћу о домену важења правила.

Математичке заблуде као последица преурањене јенерализације

Математичке заблуде се у наставној пракси често поједностављено тумаче као последица непажње, слабог памћења или недовољног вежбања. Иако поједине грешке могу настати услед брзоплетости или недовољне увежбаности, заблуде имају дубљу концептуалну основу: оне представљају стабилније обрасце мишљења који су за ученика смислени, интуитивно прихватљиви и усклађени са претходним искуствима. Зато их не треба поистоветити са сваком нетачном процедуром, јер грешка може бити тренутни пропуст, док заблуда означава концептуални модел из кога се сличне грешке понављано јављају. Кључни механизам њиховог настанка је преношење раније продуктивних правила у нови контекст. Увођењем нуле, разломака и рационалних бројева ученик се суочава са ситуацијама у којима раније интуиције више не дају поуздан ослонац. На пример, множење више не мора увек да увећава број, дељење не мора увек да га умањује, а већи број у запису не значи нужно већу бројевну вредност. Ако се ова промена не учини наставно видљивом, ученик може наставити да примењује раније правило и када су се услови његове примене променили.

Посматрано из развојне перспективе, разумевање нуле изграђује се постепено. Деца најпре препознају симбол и повезују га са одсуством објеката, а тек касније развијају разумевање нуле као броја који има место у бројевном систему и односе са другим бројевима (Wellman & Miller, 1986). Ниедер [Nieder] овај прелаз описује као захтеван когнитивни корак, јер дете треба да прихвати да „ништа” може постати математички објекат (Nieder, 2016).

Прелаз са природних бројева на разломке такође подразумева промену саме идеје броја. Разломак није само део целине, већ може означавати број, меру, количник, однос и оператор (Lamon, 2012). Управо ова вишезначност чини разломке једним од најзахтевнијих садржаја у основношколској математици. Ученици често преносе својства природних бројева на разломке, па бројилац и именилац посматрају као два независна дела броја, а не као делове једне бројевне вредности. Ова појава у литератури се описује као пристраност природних бројева, односно као тенденција да се рационални бројеви тумаче кроз правила која важе за природне бројеве (Ni & Zhou, 2005; Vamvakoussi & Vosniadou, 2004).

Таква пристраност нарочито долази до изражаја при поређењу разломака са истим бројоцем или истим имениоцем. Истраживања показују да ученици разломак често не тумаче као јединствену бројевну вредност, већ као два одвојена природна броја, због чега се при поређењу ослањају на величину бројилаца

или именилаца, а не на однос који они граде (Obersteiner et al., 2013; Stafylidou & Vosniadou, 2004). Зато ученик може закључити да је веће од, јер је 7 веће од 5, не уочавајући да већи именилац, при истом бројоцу, означава мање делове исте целине. Ова грешка показује да ученик правило из природних бројева механички преноси на разломке: у природним бројевима већи број заиста означава већу количину, али код разломака вредност не зависи од бројилаца и именилаца посматраних одвојено, већ од њиховог односа.

Слично томе, ученик који је дуго развијао интуицију да множење увећава број може тешко прихватити да множење позитивним разломком мањим од један смањује вредност, док дељење разломком мањим од један може довести до већег резултата. Зато разумевање разломака захтева развој осећаја за величину броја, рад на бројевној правој и повезивање различитих репрезентација (Siegler et al., 2013). Стабилност оваквих заблуда има и метакогнитивну димензију: ученик може бити сигуран у нетачан одговор ако се он ослања на раније потврђено искуство, па је за њихово отклањање потребно да препозна границе примене раније усвојеног правила у новом математичком контексту (Grenell et al., 2024).

Из тог разлога, математичке заблуде треба посматрати као показатеље начина на који ученик повезује старо и ново знање. Оне нису само знак незнања, већ често сведоче о томе да ученик покушава да нови садржај објасни помоћу раније изграђених правила. Наставни задатак, стога, није да се ране интуиције једноставно одбаце, већ да се прецизирају, ограниче и поставе у одговарајући математички контекст. Управо зато је важно да се у настави стално разматра не само да ли је неко правило тачно, већ и у ком домену, под којим условима и са којим ограничењима оно важи. У Табели 1 приказани су примери локално тачних раних генерализација које могу постати извор каснијих концептуалних тешкоћа ако се пренесу у нови бројевни контекст без додатног разјашњења.

Табела 1: Рана локално тачна правила и могући каснији концептуални ризици

Рана генерализација	Могући каснији ризик
Сабирање повећава	Ученик може теже уочити улогу нуле као броја који при сабирању не мења вредност израза.
Множење увећава.	Ученик може очекивати да множење увек повећава број, што отежава разумевање множења нулом, јединицом и бројем мањим од један.
Дељење умањује	Ученик може очекивати да дељење увек смањује број, што отежава разумевање дељења разломком мањим од један.
Већи природан број означава већу количину.	Ученик може исти начин поређења пренети на разломке и погрешно закључити да је разломак са већим имениоцем увек већи.
Разломак представља део целине.	Ученик може теже прихватити да разломак може бити и број на бројевној правој, количник или однос.

Анализа појмова нуле и разломка у контексту ученичких заблуда

Нула као извор математичких заблуда

Концепт нуле представља један од првих апстрактних математичких појмова са којима се ученици сусрећу у почетној настави. Иако се нула уводи рано и ученици релативно брзо усвајају основна правила њене употребе, њено разумевање често остаје претежно процедурално: ученик зна шта треба да уради у познатом задатку, али не мора разумети зашто правило важи и како се значење нуле мења у различитим математичким контекстима.

Ученици најпре препознају њен симбол и повезују га са одсуством количине, а тек касније развијају разумевање нуле као броја који има место у бројевном систему и односе са другим бројевима (Wellman & Miller, 1986). Ниедер овај прелаз описује као трансформацију одсуства у апстрактну категорију, односно као ситуацију у којој „ништа” постаје „нешто” у математичком мишљењу (Nieder, 2016). Управо у томе лежи концептуална сложеност нуле: она истовремено означава одсуство количине, али функционише и као број, цифра у позиционом запису, неутрални елемент за сабирање и елемент са посебним својствима у множењу и дељењу. Ако се ова различита значења не повежу, нула може остати схваћена као изолован симбол или скуп правила која се памте, а не као појам чије се значење мења у зависности од операције и контекста.

Посебан методички проблем представља то што се правила која укључују нулу често уводе као готове процедуре које ученици памте без дубљег концептуалног разумевања. Ученици рано усвајају да је $7 + 0 = 7$, $7 - 0 = 7$ или $7 \cdot 0 = 0$. Међутим, уколико не разумеју различито значење нуле у овим операцијама, могу настојати да пронађу једно интуитивно објашњење које би важило у свим случајевима. Због тога се у наставној пракси могу јавити и наизглед шаљива, али методички значајна тумачења, на пример да је „множење опасно за број 7” јер се при множењу нулом број „губи”. Такви примери показују да се операције често посматрају кроз конкретне последице над бројевима, а не кроз формалне односе у алгебарској структури.

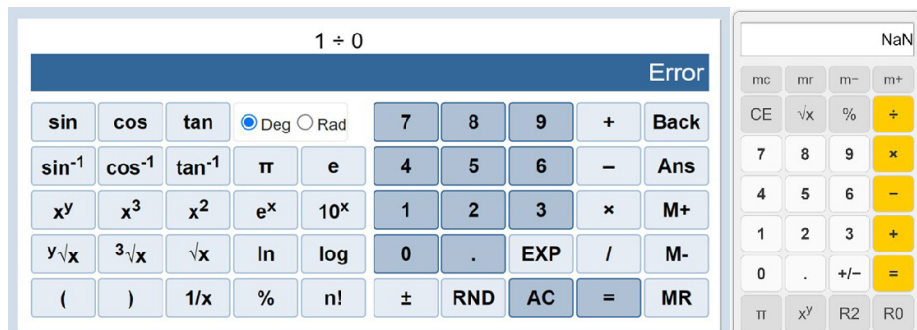
Једна од најизразитијих тешкоћа повезана је управо са дељењем нулом. У почетној настави ученици усвајају правила попут „нула може бити дељеник, али не може бити делилац”, при чему се ова тврдња често прихвата као формална забрана без дубљег образложења. Када покушају да јој пронађу смисао, најчешће се ослањају на раније развијене интуитивне моделе дељења као расподеле или груписања, који су делотворни у једноставним ситуацијама, али постају недовољни када се постави питање шта уопште значи „делити нулом”. У наставним програмима математике и уџбеницима за основну школу правило о дељењу нулом појављује се релативно рано: нула се већ у првом разреду појављује као број, у другом

разреду као чинилац, дељеник и недозвољени делилац, а у старијим разредима као саставни део разломака, целих и реалних бројева, алгебарских израза, једначина, неједначина и функција. Посебно је значајно што се забрана дељења нулом формулише у периоду у ком ученици још увек немају развијен концептуални оквир за разумевање разлога недефинисаности, па се правило памти и репродукује, али без разумевања његовог математичког упутишта.

Истраживања показују да тешкоће у разумевању нуле нису карактеристичне само за ученике. Вилер и Фегали [Wheeler & Feghali] показали су да и будући учитељи могу имати несигурно разумевање нуле, укључујући тешкоће у прихватању нуле као броја и у објашњавању израза у којима се нула јавља као делилац (Wheeler & Feghali, 1983). Расел и Черноф [Russell & Chernoff] додатно указују да и наставници могу задржати парцијална схватања нуле ако се ослањају претежно на свакодневно значење „ништа” или на изолована рачунска правила (Russell & Chernoff, 2011). Ови налази су методички значајни јер показују да разумевање нуле није само питање ученичког развоја, већ и питање квалитета наставничког математичког и дидактичког знања.

У савременом дигиталном окружењу проблем дељења нулом добија додатну методичку и концептуалну димензију. Ученици се са изразима облика $a : 0$ не сусрећу само у уџбенику и наставној пракси, већ и кроз калкулаторе, мобилне апликације, веб-алате и различите рачунарске програме. Будући да их ученици често доживљавају као поуздан извор тачних резултата, дигитални прикази могу снажно утицати на разумевање математичких појмова.

При покушају израчунавања израза $1 : 0$, различити дигитални алати могу приказати различите поруке и симболе, као што су „Error”, „Undefined”, „NaN” или „DivByZero” (Слика 1). Овакви прикази могу бити корисни као полазиште за разговор о недефинисаности израза, али без објашњења ученик може математику разумети као систем у коме алат операције једноставно „прихвата” или „одбија”, без увида у разлоге таквог исхода.



Слика 1: Приказ израза на калкулатору који даје поруку „Error” или „NaN”.

Посебну пажњу захтевају ситуације у којима дигитални алат, уместо поруке о грешци, приказује симбол бесконачности (Слика 2). Такав приказ може код ученика створити погрешан утисак да је дељење нулом дозвољено и да му је резултат бесконачност. Ова недоумица је додатно појачана тиме што дигитални алати могу користити различите програмске конвенције, нумеричке апроксимације и начине представљања граничних процеса, које ученици најчешће не могу самостално да разумеју без одговарајућег концептуалног предзнања.



Слика 2: Приказ израза у дигиталним алатима који као резултат приказују поруку „Infinity“ или симбол бесконачности ∞ .

Овакви примери показују да савремена настава математике мора укључивати и критичку анализу резултата које приказују дигитални алати. Уместо да калкулатор буде само средство за добијање одговора, он може постати подстицај за дискусију о значењу математичких појмова, ограничењима одређених процедура и разликама између формалне математике и рачунарске имплементације математичких операција.

Разломци као извор математичких заблуда

Почетно искуство ученика са разломцима најчешће је повезано са појмом половине. Ученици у нижим разредима уче да се „половина добија када једно цело поделимо на два једнака дела“, али и да је „половина од осам предмета једнака четири предмета“, чиме се већ отвара разлика између дела целине и односа две количине. Касније се исти појам јавља као број на бројевној правој, као количник, као оператор и као део симболичког записа. Ако се ова значења не повежу, ученик може знати појединачне процедуре, али не и разумети шта разломак уопште представља. Процес формирања ових значења обично пролази кроз више нивоа генерализације. Ученик најпре развија перцептивну генерализацију, да се једна јабука може поделити на две половине. Затим се јавља аритметичка генерализација заснована на једнаким сабирцима (на пример $4 + 4 = 8$), а потом и алгебарска генерализација у којој се број 8 посматра као производ 4×2 , па се закључује да је 4 половина броја 8. На тај начин ученик постепено прелази од конкретне предста-

ве дела целине ка симболичким релацијама међу бројевима. Међутим, током тог прелаза често долази до мешања различитих значења разломака и различитих нивоа репрезентације, па разломак понекад остаје схваћен само као „пар бројева“, а не као јединствена величина.

Један од типичних извора заблуда јесте преношење својстава природних бројева на разломке. При сабирању разломака то се може испољити у погрешном поступку, када ученик сабира бројилац са бројоцем, а именилац са имениоцем, ослањајући се на логику сабирања природних бројева. Оваква грешка указује на то да ученик разломак не разуме као јединствену бројевну величину, већ као два одвојена природна броја на која примењује раније усвојена правила.

Тешкоће додатно постају видљиве при преласку из скупа природних бројева у скуп позитивних рационалних бројева. У раду са природним бројевима ученици развијају стабилна процедурална правила: сабирање „повећава“, одузимање „умањује“, множење „увећава“, а дељење „смањује“. Међутим, при раду са разломцима исте операције више немају иста интуитивна значења. Пример показује да множење може дати мањи резултат, док дељење разломком доводи до још већег конфликта, јер резултат операције директно нарушава претходно формирану интуицију да дељење мора дати мањи број.

Пре увођења разломака, дељење се за ученике углавном посматра као поступак: постоје дељеник, делилац и количник као резултат операције. Код разломака запис истовремено означава и операцију и број. Дељеник и делилац постају бројилац и именилац, док запис који је раније означавао процес сада постаје математички објекат. Разумевање овог прелаза од процеса ка објекту кључно је за касније разумевање рационалних бројева, алгебарских израза и функција, али уједно представља један од најважнијих концептуалних изазова у учењу разломака.

Савремени приступи настави математике стога наглашавају потребу за развојем концептуалног разумевања разломака кроз коришћење различитих репрезентација, повезивање више значења разломака и подстицање ученика да образлажу своје закључке, а не само да правилно примењују алгоритме. Посебан значај имају контрапримери и задаци који доводе у питање раније формиране интуиције, јер управо такве ситуације доприносе развоју флексибилнијег математичког мишљења и дубљег разумевања рационалних бројева. Истраживања показују да успешно извођење поступка не мора да значи и разумевање величине разломака, његовог места на бројевној правој и односа са другим бројевима, па се разломци с правом посматрају као важан показатељ развоја математичке компетенције (Lenz et al., 2024; Xu et al., 2024). Додатне тешкоће настају када се разумевање разломака сведе на њихово претварање у децимални запис. Иако такав поступак може бити практичан, он често прикрива недовољно развијено концептуално разумевање, јер се ученици уместо на односе међу разломцима ослањају на процедуре и правила рада са децималним бројевима.

Дигитални алати и калкулатори могу додатно учврстити овакав приступ, јер разломке најчешће аутоматски приказују у децималном облику. Тако се значење разломка као величине потискује у други план, док се разломак све чешће доживљава као запис који треба „претворити“ у децимални број. Притом, правило да се децимални бројеви пореде „цифру по цифру“, односно да је број са већом цифром на првом месту разликовања већи, функционише у многим ситуацијама и представља процедурално ефикасан образац мишљења. Проблем настаје када ученици покушају да исто правило примене на бесконачне децималне записе. Тако, на пример, при поређењу бројева и ученици често закључују да је, јер интуитивно полазе од идеје да „увек постоји још једна цифра“ или да је „број који почиње нулом мањи од броја 1“. Овакво резонување показује како процедурално успешна правила, развијена у раду са коначним децималним записима, могу постати извор каснијих концептуалних заблуда при разумевању бесконачних процеса и реалних бројева (Vučić et al., 2026). На тај начин се заблуде о разломцима, децималним записима и бесконачности међусобно преплићу, док употреба аналогije при прелазу са целих бројева на разломке може бити ослонац само ако је методички вођена тако да ученици уоче границе раније усвојених правила (Siegler et al., 2011; Vamvakoussi & Vosniadou, 2004; Yu et al., 2024).

Методичке импликације и препоруке за наставу

Анализа нуле и разломака показује да се математичке заблуде не могу ефикасно превазилазити само додатним увежбавањем поступака. Ако је узрок тешкоће у начину на који ученик разуме број, операцију или домен важења правила, онда понављање истог алгорита може само учврстити површно знање. Зато наставу треба усмерити на повезивање процедуралног и концептуалног знања, као и на развијање навике да се математичка правила тумаче у односу на услове у којима важе. Ране генерализације не треба одбацити, јер су оне природан део почетног математичког мишљења, већ их треба прецизирати, ограничити и повезати са новим бројевним доменима.

Полазећи од таквог разумевања наставне улоге генерализација, различите улоге нуле потребно је систематски повезивати, а не уводити као низ одвојених правила. Нулу треба разматрати као број, цифру у позиционом запису, неутрални елемент за сабирање, чинилац у множењу, границу између позитивних и негативних бројева и координату на бројевној правој. Упоређивањем ових употреба ученици се усмеравају да нулу разумеју као математички појам чије се значење мења у зависности од операције или контекста у коме се јавља.

Исти принцип треба применити и у настави разломака. Разломке је потребно представљати не само кроз алгоритме за рачунање, већ и као број, део целине, количник, меру, однос и оператор. Посебну пажњу треба посветити задацима у којима ученици уочавају да правила из домена природних бројева не

важе увек у раду са разломцима, на пример да множење не мора увек да увећа број, нити дељење увек да га умањи.

У настави је корисно тражити од ученика не само резултат, већ и кратко објашњење поступка. Такво образложење наставнику омогућава да препозна да ли ученик разуме појам и услове примене правила или само механички примењује научени алгоритам. Ритл-Џонсон [Rittle-Johnson] истиче да подстицање ученика да објашњавају своје идеје у математици може допринети развоју концептуалног знања (Rittle-Johnson, 2024).

Важну улогу у настави треба да имају и пажљиво одабрани контрапримери, јер помажу ученицима да се суоче са погрешним уверењима и уоче границе ранијих генерализација (Zazkis & Chernoff, 2008). Када ученик очекује да правило важи у свим случајевима, пример у коме оно престаје да важи може постати полазиште за дубље разумевање. Тако задаци који укључују множење нулом, дељење разломком мањим од један или поређење разломака са истим бројоцем могу послужити као ситуације у којима се преиспитују почетне интуиције.

Савремени дигитални алати могу додатно подржати овакав приступ, али само ако се користе критички и у јасно осмишљеном наставном контексту (Drijvers, 2015). Различити прикази које калкулатори и софтвери дају при покушају дељења нулом могу бити драгоцен методички материјал, јер ученицима показују да дигитални приказ није исто што и математичко објашњење. Задатак наставника није само да покаже који је приказ математички прихватљив, већ да ученике усмери да разумеју шта значи да израз није дефинисан, зашто се у неким окружењима јавља симбол бесконачности и због чега рачунарска порука не може заменити математичко образложење.

Закључак

Разматрање нуле и разломака показује да појмови који се у настави уводе рано нису нужно и концептуално једноставни. Напротив, управо такви појмови могу постати извор трајних тешкоћа ако се њихова употреба сведе на памћење правила и извођење поступака, без разумевања значења, услова и граница њихове примене.

Нула је у том погледу посебно значајна јер од ученика захтева да повежу свакодневно значење одсуства количине са њеном улогом броја, цифре у позиционом запису и елемента рачунских операција. Дељење нулом јасно показује разлику између правила које се репродукује и правила које се разуме: тврдња „нулом се не дели“ има пуну математичку вредност тек када ученик разуме зашто та операција није дефинисана.

С друге стране, разломци откривају ограничења мишљења изграђеног у домену природних бројева. Када ученик разломак посматра као два независна цела броја или очекује да множење увек увећава, а дељење увек умањује, он не грешу случајно, већ примењује раније функционална правила у новом домену у

коме она више нису довољна. Зато задатак наставе није да ране генерализације једноставно одбаци, већ да их прецизира, ограничи и повеже са ширим математичким контекстом.

Настава усмерена на концептуално разумевање треба да омогући ученицима да уочавају услове важења правила, користе различите репрезентације, објасњају поступке и контрапримере сагледавају као средство за разјашњавање математичких односа. Дигитални алати у том процесу могу бити корисна подршка, али само ако се њихови прикази не прихватају као коначни одговори, већ као повод за математичко тумачење.

Значај анализе раних генерализација није само у препознавању могућих извора ученичких грешака, већ у усмеравању наставе ка развоју флексибилног и преносивог математичког знања. Рад са нулом и разломцима зато има шири методички значај: он показује да се математичка правила не усвајају као изоловане процедуре, већ као смислени односи чије важење зависи од домена, услова и начина представљања.

Литература

- Baroody, A. J., Feil, Y., & Johnson, A. R. (2007). An alternative reconceptualization of procedural and conceptual knowledge. *Journal for Research in Mathematics Education*, 38(2), 115-131. <https://doi.org/10.2307/30034952>
- Drijvers, P. H. M. (2015). Digital technology in mathematics education: Why it works (or doesn't). In S. J. Cho (Ed.), *Selected regular lectures from the 12th International Congress on Mathematical Education* (pp. 135-151). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-17187-6_8
- Grenell, A., Butts, J. R., Levine, S. C., & Fyfe, E. R. (2024). Children's confidence on mathematical equivalence and fraction problems. *Journal of Experimental Child Psychology*, 246, Article 106003. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2024.106003>
- Lamon, S. J. (2012). *Teaching fractions and ratios for understanding: Essential content knowledge and instructional strategies for teachers* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203803165>
- Lenz, K., Reinhold, F., & Wittmann, G. (2024). Transitions between conceptual and procedural knowledge profiles: Patterns in understanding fractions and indicators for individual differences. *Learning and Individual Differences*, 116, Article 102548. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2024.102548>
- Ni, Y., & Zhou, Y. - D. (2005). Teaching and learning fraction and rational numbers: The origins and implications of whole number bias. *Educational Psychologist*, 40(1), 27-52. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4001_3
- Nieder, A. (2016). Representing something out of nothing: The dawning of zero. *Trends in Cognitive Sciences*, 20(11), 830-842. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2016.08.008>
- Obersteiner, A., Van Dooren, W., Van Hoof, J., & Verschaffel, L. (2013). The natural number bias and magnitude representation in fraction comparison by expert

- mathematicians. *Learning and Instruction*, 28, 64-72. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.05.003>
- Rittle-Johnson, B. (2024). Encouraging students to explain their ideas when learning mathematics: A psychological perspective. *The Journal of Mathematical Behavior*, 76, Article 101192. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2024.101192>
- Rittle-Johnson, B., Schneider, M., & Star, J. R. (2015). Not a one-way street: Bidirectional relations between procedural and conceptual knowledge of mathematics. *Educational Psychology Review*, 27, 587-597. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9302-x>
- Rittle-Johnson, B., Siegler, R. S., & Alibali, M. W. (2001). Developing conceptual understanding and procedural skill in mathematics: An iterative process. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 346-362. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.2.346>
- Russell, G., & Chernoff, E. J. (2011). Seeking more than nothing: Two elementary teachers' conceptions of zero. *The Mathematics Enthusiast*, 8(1-2), 77-112. <https://doi.org/10.54870/1551-3440.1207>
- Siegler, R. S., Fazio, L. K., Bailey, D. H., & Zhou, X. (2013). Fractions: The new frontier for theories of numerical development. *Trends in Cognitive Sciences*, 17(1), 13-19. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.11.004>
- Siegler, R. S., Thompson, C. A., & Schneider, M. (2011). An integrated theory of whole number and fractions development. *Cognitive Psychology*, 62(4), 273-296. <https://doi.org/10.1016/j.cogpsych.2011.03.001>
- Stafylidou, S., & Vosniadou, S. (2004). The development of students' understanding of the numerical value of fractions. *Learning and Instruction*, 14(5), 503-518. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2004.06.015>
- Star, J. R. (2005). Reconceptualizing procedural knowledge. *Journal for Research in Mathematics Education*, 36(5), 404-411. <https://doi.org/10.2307/30034943>
- Tall, D., & Vinner, S. (1981). Concept image and concept definition in mathematics with particular reference to limits and continuity. *Educational Studies in Mathematics*, 12(2), 151-169. <https://doi.org/10.1007/BF00305619>
- Vamvakoussi, X., & Vosniadou, S. (2004). Understanding the structure of the set of rational numbers: A conceptual change approach. *Learning and Instruction*, 14(5), 453-467. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2004.06.013>
- Vučić, M., Lužanin, Z., & Kaplar, M. (2026). The intangible nature of actual infinity: A study of misconceptions among engineering students. *International Journal of Research in Undergraduate Mathematics Education*. <https://doi.org/10.1007/s40753-026-00302-z>
- Wellman, H. M., & Miller, K. F. (1986). Thinking about nothing: Development of concepts of zero. *British Journal of Developmental Psychology*, 4(1), 31-42. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1986.tb00995.x>

- Wheeler, M. M., & Feghali, I. (1983). Much ado about nothing: Preservice elementary school teachers' concept of zero. *Journal for Research in Mathematics Education*, 14(3), 147-155. <https://doi.org/10.2307/748378>
- Xu, C., Di Lonardo Burr, S., Li, H., Liu, C., & Si, J. (2024). From whole numbers to fractions to word problems: Hierarchical relations in mathematics knowledge for Chinese Grade 6 students. *Journal of Experimental Child Psychology*, 242, Article 105884. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2024.105884>
- Yu, S., Sidney, P., Kim, D., Thompson, C. A., & Opfer, J. E. (2024). From integers to fractions: The role of analogy in transfer and long-term learning. *Journal of Experimental Child Psychology*, 243, Article 105918. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2024.105918>
- Zazkis, R., & Chernoff, E. J. (2008). What makes a counterexample exemplary? *Educational Studies in Mathematics*, 68(3), 195-208. <https://doi.org/10.1007/s10649-007-9110-4>
-

EARLY GENERALIZATIONS AS A SOURCE OF MATHEMATICAL MISCONCEPTIONS: EXAMPLES OF ZERO AND FRACTIONS

Summary: The subject of this paper is early generalizations as a possible source of mathematical misconceptions in early mathematics education, with particular emphasis on the concepts of zero and fractions. The aim of the paper is to show how intuitive rules, formed on the basis of a limited number of examples and experiences with natural numbers, may become problematic when uncritically transferred to new numerical contexts. By applying a theoretical-analytical approach and reviewing relevant literature, the paper analyzes the relationship between procedural and conceptual knowledge, as well as typical forms of students' reasoning. The results of the analysis indicate that locally valid rules may develop into stable misconceptions if the conditions of their application are not specified. It is particularly emphasized that understanding zero and fractions requires a reexamination of early intuitive rules, as well as the use of counterexamples, different representations, and the critical use of digital tools in developing conceptual understanding.

Keywords: early generalizations, mathematical misconceptions, zero, fractions, conceptual understanding, methodology of mathematics teaching

ЈАСМИНА ДАМЊАНОВИЋ¹

МАРТА ДЕДАЈ²

Академија струковних студија Сирмијум
Сремска Митровица

ДАНИЈЕЛА РАДЛОВИЋ ЧУБРИЛО³

Висока школа струковних студија за
образовање васпитача, Кикинда

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

UDK: 37.091.33-053.4:796.1

BIBLID: 0353-7129, 31(2026)1, p.55-66

DOI 10.5937/norma31-67541

ИГРА ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА У ПРИРОДНОМ ОКРУЖЕЊУ – ПЕДАГОШКИ АСПЕКТИ И МОГУЋНОСТИ УЧЕЊА

Резиме: Са теоријског становишта у раду су разматрани педагошки аспекти игре, природна окружења за игру, као и стање у пракси у свету и код нас о могућностима учења деце предшколског узраста кроз игру у природи. Полази се од чињенице да се у домену структурирања просторних целина као подстицајних средина за игру могу наћи разноврсне структуре и на отвореном, а које пре свега треба да су безбедно окружење за децу. Простори за игру на отвореном могу се опремити различитим материјалима, средствима и играчкама. Када се пажња усмери на учење кроз игру у природном окружењу, природним материјалима, подстицајни простори за децу могу бити: двориште вртића, парк, ливада и слично, уз надзор и подршку васпитача, било да се ради о учењу кроз отворену, проширену или вођену игру. Приказани су примери различитог контекста игре и учења деце кроз игру у природи са посебним нагласком на подршку васпитача у игри, засноване на Основама програма предшколског васпитања и образовања „Године узлета“. Предложене могућности подршке васпитача у грађењу игре у природи могу да допринесу настојањима да се истраживање деце одвија на креативан начин и да се подстакне развој диспозиција учења.

Кључне речи: игра, могућности учења кроз игру, природно окружење, деца предшколског узраста, подршка васпитача

Увод

Учењем кроз игру, деца повезују своје претходно искуство са непосредним искуством. Циљ је да су деца ангажована целим својим бићем, односно да су сви аспекти развоја (когнитивни, емоционални, психомоторни, социјални) ин-

1 vs.jasmina.damnjanovic@gmail.com

2 vs.marta.dedaj@gmail.com

3 danijela.radloviccubril@gmail.com

тегрисани. „Дете у игри: гради идентитет и односе, истражује и (ре)конструише значење, ствара симболе, ужива и радује се“ (Министарство просвете, науке и технолошког развоја, 2019, стр. 26-27).

У зависности од начина на који васпитач подржава игру деце у Програму, разликују се: отворена игра (деца самостално граде игровни план, васпитач креира средину и прати игру ...), проширена игра (васпитач подржава игру својим учешћем у игри са децом ...), вођена игра (васпитач покреће игру – иницира, усмерава и учествује, подстиче, али не нарушава игровни образац ...) (Министарство просвете, науке и технолошког развоја, 2019). Значајно је да васпитачи приликом подршке у игри, разумеју своју улогу, као улогу одраслог, опажају заинтересованост деце, подрже и унапреде њихово игровно искуство (Мијаиловић, 2012).

Професионална компетенција васпитача у овом домену односи се најпре на педагошки приступ који обухвата: начин посматрања игровне ситуације, уношење провокације у простор, сагледавање дечијег искуства, односно начина на који рукују материјалом и начина на који се игра одвија, стварање прилика за нове могућности, проширивање игре, подстицање дизајнерских способности деце, подстицање учења кроз истраживање и креативности за решавање проблема, вештину комуницирања са децом и слично (Крњаја и Павловић Бренеселовић, 2022; Мијаиловић, 2012).

Природна средина у функцији подстицајног и безбедног окружења за игру

Боравак и игра деце на отвореном доприносе здрављу и целокупном развоју детета, а што је и потврђено у многим научним студијама (Chawla, 2015; Dankiw et al., 2020; Kiviranta et al., 2023). Природно окружење је широк појам, али суштински садржи све материјале из природе (гранчице, камење, лишће, песак, земља, шкољке итд.), материјале који су инспиративни за децу и пружају разноврсне могућности за испробавање, истраживање и игру са њима. С друге стране, дворишта вртића, разни спортски терени и игралишта, паркови опремљени су разним конструктивним елементима, било да се ради о материјалима из природе или да се ради о структурираним и полуструктурираним материјалима, представљају наменски структуриране просторне целине (Chawla, 2015) па тиме такође позивају на игру и истраживање. Сваки простор у природном окружењу показао се врло подстицајан за децу јер пружа различите прилике и могућности за игру (Adams & Savahl, 2017; Kuh et al., 2013). У литератури се често среће и термин отворени простор заснован на природи, а који се односи на травнате, песковите, шљунковите терене, дакле који потичу из природе. Било да се ради о природним просторима и природним материјалима, било да се ради о просторима у природи наменски структурираним за игру деце, квалитет дечје игре у природном окружењу показао се као врло инспиративан, посебно за отворену игру.

Када се сагледају досадашња истраживања о игри у природи, увиђају се значајни резултати на различитим аспектима развоја деце. У домену физичке активности, прегледом доступне релевантне литературе, аутор Мигинд и његови сарадници (Mygind et al., 2019) су дошли до резултата који показују да игра у природи позитивно утиче на васпитно-образовне исходе, посебно на развој моторичких вештина, које су веома значајне за целовит развој детета. Позитивни утицаји игре у природи на физичке активности деце и когнитивни развој потврђени су прегледом истраживања овог контекста у студији (Dankiw et al., 2020) где аутори сугеришу да треба да постоје јасне смернице за структурирање простора за игру деце и комплекснија истраживања овог домена.

Ефекти игре у природном окружењу значајно се увиђају и у домену емоционалног развоја. Неки аутори сматрају да игра деце у природном окружењу, материјалима из природе, доприноси развоју еколошке свести, односно осећају за природу у смислу бригае, љубави и поштовања према природи (Ernst & Burcak, 2019; Harvey et al., 2020). У прегледу истраживања (Kuo et al., 2019) аутори наводе да се природа описује као подстицајна средина за децу, да њихов боравак у природи доприноси позитивном понашању и да делује умирујуће на децу.

Богатство сензорних могућности за децу које пружа природа, аутор Кук и његови сарадници (Cooke et al., 2020) виде као добробит за децу. У контакту са природом, деца могу да посматрају, осећају, послушкују, додирују, а самим тим да истражују и да се осећају удобно.

У истраживачкој студији (Luchs & Fikus, 2013) аутори су испитивали утицај различитих структура игралишта у природи на активности деце током различитог контекста игре. У истраживању су учествовала деца предшколског узраста од пет до шест година. Посматрани простори су подразумевали савремено структурирани простор и природно структуриран простор. Резултати забележени посматрањем дечије игре у различитим просторима показали су значајне разлике у времену трајања игре, броју игара и у контекстима игре, а аутори указују на проширивање истраживања и додатне инструменте како би процена активности деце била прецизнија.

У једној студији (Prins et al., 2022) аутори су се бавили истраживањем којим се сагледава веза између игре деце у природи и заступљености употребе језика током игре, односно дечије међусобне комуникације. У истраживање су била укључена деца узраста од четири до седам година из три различите холандске образовне установе. Поређена је група деце која су се играла на игралиштима која нису у природи са групом деце чија се игра одвијала у природи уз употребу језика. Истраживачи су путем аудио записа у трајању од десет минута процењивали заступљеност комуникације међу децом током игре на различитим просторима. Истраживањем се дошло до сазнања да је група деце чија игра се одвијала на простору у природи више међусобно комуницирала и више помињала материјале из свог окружења у односу на групу деце која су комуницирала током игре у простору који није заснован на разноврсним природним материјалима. У

сличној истраживачкој студији (Richardson & Murrai, 2017) истраживачи су дошли до резултата који указују на међусобну повезаност употребе језика, односно повећан вокабулар током комуникације међу децом и игре у природи, шумском игралишту.

У истраживачком раду (Kiewra & Veselack, 2016) аутори су се бавили истраживањем утицаја игре на отвореном простору на креативност код деце предшколског узраста у смислу креативности за решавање проблема и проблемских ситуација и развијање идеја и маште у тим приликама. У студији су учествовала деца предшколског узраста од три до пет година. Резултати су показали да игра на отвореном, односно игра са природним материјалима пре свега у безбедном окружењу и уз подршку васпитача, подстиче дечију креативност и машту, јер природни материјали позивају на конструисање различитих идеја и могућности.

У истраживању (Yildirim & Özyilmaz Akamca, 2017) о ефектима дечје игре на отвореном, односно у природи, на различите аспекте развоја, учествовало је тридесет петоро деце предшколског узраста која нису имала могућност да похађају васпитно-образовну установу због неповољних услова округа у ком одрастају. Истраживање је обухватило програм у трајању од десет недеља, који је подразумевао игру деце на отвореном, где су примењени иницијални и финални тест као инструменти истраживања. Анализом добијених резултата истраживачи су дошли до закључка да су игре деце предшколског узраста на отвореном простору знатно утицале на развој когнитивног, моторичког, лингвистичког и социјално-емоционалног домена.

У истраживачкој студији (Olliff - Coper et al., 2021) аутори су се бавили истраживачким питањима на који начин природна средина, учење на отвореном, олакшава истраживање кроз игру и ствара прилике за „дизајнирање игре“ (развој вештина: метаучење, самосталност, рефлексивност итд.). У студији су учествовала деца узраста од 5 до 7 година и њихови наставници. Резултати су показали да су деца најпре била ангажована у отвореној игри, а потом, на основу стеченог искуства створили су нов контекст игре који је био истраживачког типа, јер како аутори закључују „намера је испровоцирала искуство“, те се уочавају креативни начини размишљања. Такође, аутори су сагледали и истраживачко питање које се односило на везу између учења путем игре у природи и редовног програма у васпитању и образовању, односно да ли се ова два приступа учењу могу комбиновати. Резултати указују да се процесом учења на отвореном поставља основа за надоградњу, односно другачији контекст игре. Посебно мишљење о овој спрези, истиче дискусија васпитача који су били укључени у процес учења на отвореном и који су могли да прате ток игре на отвореном и флуидност учења у затвореном простору, дефинисан одређеним циљевима образовања. Истиче се добробит за децу и њихово ангажовање.

Сумирајући резултате истраживања прегледаних чланака, приметно је да игра деце у природи позитивно утиче на њихово слободно изражавање, конструисање, различите врсте ангажовања, као и на развијање нових идеја.

Подршка васпитача у различитим контекстима игре

Улога васпитача у игри деце као посматрача, организатора физичког и социјалног окружења, предлагача алтернативне улоге деце, иницијатора, вође игре и слично је неизоставни сегмент васпитно-образовног рада. Његова активна улога је сложена и одговорна у том процесу, нарочито када се различите игре (отворена, проширена, вођена) комбинују (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2017). Посебно се од васпитача очекује да разуме игру и ствара услове за игру.

У једној студији случаја (McClintic & Petty, 2015) где су испитивана уверења васпитача о дечијим играма у природној средини аутори су дошли до резултата који показују да васпитачи сматрају да је такав вид активности значајан за развој деце предшколског узраста, али да су надзор и подршка од стране васпитача најважнији сегмент током игре на отвореном. Поред наведеног, о познавању игре на отвореном од стране васпитача као и о мотивација васпитача за заступљеност таквих игара није било уочљивих резултата.

Истражујући начине на које васпитачи учествују са децом током посматрања природне средине и активности у њој, аутор Мавсон (Mawson, 2014) истиче да васпитачи имају различите педагошке приступе код стицања дечијег искуства о конструисању природе.

Да би се сагледала подршка васпитача током игре у природи, аутор Смедсруд и његови сарадници (Smedsrud et al., 2024) су у свом систематском прегледу истраживања дошли до резултата који указују да би се врста и начин подршке васпитача могла јачати професионалном едукацијом васпитача и стицањем радног искуства. Такође, резултати прегледаних истраживања су показали да је подршка васпитача у отвореној игри слабо заступљена и видљива. Васпитачи треба да препознају степен своје подршке (Rüdisüli et al., 2023) неопходне у игри деце у отвореном простору заснованом на природи, односно на који начин и у којој мери је значајна њихова улога да би препознали заинтересованост деце.

Из прегледа доступне литературе уочава се да су импликације истраживања углавном у смеру континуиране едукације васпитача у домену подршке дечијој игри у природном окружењу, односно на „зеленој површини“.

Могућности интегрисаног учења деце предшколског узраста кроз игру

Полазећи од претходно разматраних бенефита за дете током учења кроз игру у природном окружењу и стратегије подршке васпитача у игри, а како се у доступној литератури не види већа заступљеност радова који се баве овом тематиком, намеће се идеја за разматрањем могућности које нуде различити контексти које би, пре свега, подржале интегрисано учење деце у природи.

Пре свега, стварање прилика за различите доживљаје деце је кључна компонента за повезивање искуства са природом и у природи. Обзиром да се деци

могу понудити разноврсне могућности за игру било да се ради о простору, било да се ради о материјалима из природе, процес учења кроз игру може стварати доживљај код деце као и истраживачки и стваралачки приступ. Сагледавајући досадашња искуства и примере из праксе у оквиру методичких вежби из наставног предмета Методика упознавања околине и вежби из наставног предмета Развијање курикулума у децем вртићу реализоване са студентима треће године студијског програма Васпитач деце предшколског узраста Академије струковних студија Сирмијум у Сремској Митровици, потекла је додатна идеја за тематиком рада. Део вежби из наставних предмета реализован је у Предшколској установи „Пчелица“ у Сремској Митровици у старијој и најстаријој васпитној групи деце. Примери су настајали спонтано у природном окружењу, а за потребе овог рада адаптирани су и приказани могући начини интегрисаног учења кроз игру у природи и моделовање начина учешћа васпитача у заједничкој игри са децом кроз отворену, проширену и вођену игру. Циљ ове идеје је да се укаже на могућу подршку васпитача у датим контекстима.

Пример 1: Природни материјали

Отворена игра

Контекст игре. Деца су у шетњи са васпитачем застала у оближњем парку и почела да скупљају лишће које им се нашло под ногама. Игра почиње спонтано, деца слажу лист на лист до одређене висине, а потом креће ужурбано тражење лишћа и гурање по терену.

Подршка васпитача у игри. Васпитач је уочио динамичну ситуацију и обезбеђује додатне природне материјале, минимално се укључује додавањем граници различите величине, тиме скреће пажњу деци да се фокусирају и на тражење граници и слагање у различитим формама. На тај начин је подржао игру и омогућио услове за нова истраживања и интегрисано учење (деца уочавају различите облике, боје и текстуре лишћа, облике, димензије, тврдоћу и боје граници, а потом и разне могућности током испробавања и конструисања природним материјалом). Природни материјали су посебно подстицајни за развој маште и креативности, јер дете унапред нема дефинисан план шта жели да сагради, нити му је васпитач то наметнуо, већ је потребно да користи своју машту, који материјал, на који начин, када и где ће употребити како би решио своју проблемску ситуацију (нпр. дете жели да сагради „замак“, „град“, „зоо-врт“, „фарму“ итд.).

Проширена игра

Контекст игре. Током боравка у парку деца су од опалог јесењег лишћа почела формирати стазу у виду мозаика, у том процесу поделили су улоге на „истраживаче“ који проналазе лишће одређене боје, „истраживаче“ који проналазе лишће разноврсног облика и „уметнике“ који ће да оформе „мозаик стазу“.

Подршка васпитача у игри. Пратећи ток игре, васпитач се ставља у улогу „надзорног органа“ који посматра радове и додаје каменчиће којим би се на пример могла оивичити стаза или формирати прелаз на нову стазу од другачијег материјала која би била инспиративна за додатне идеје. Васпитач се потом ставља у улогу „конструктора“ који ће да покуша да направи мозаик стазу која се наставља у низ од другог материјала. Том приликом, васпитач је саиграч, узима учешће у игри, не нарушава игровни образац, али подстиче децу на проширивање игре и додатне идеје и развој креативности. На пример, да се настави мозаик стаза и од других природних материјала, да се наставе различити облици путање (праволинијске и криволинијске), а по којој се деца могу кретати не нарушавајући њену структуру, уједно вежбајући координацију покрета и проширити игру. Кроз овакав начин подршке васпитача у игри, деца немају готова решења и правила игре, она постају креативнија, развијају способности решавања проблемских ситуација, вештине конструисања, промишљања и слично.

Вођена игра

Контекст игре. Васпитач је заједно са децом у оближњем парку формирао различите путање од различитог материјала (путању од лишћа, путању од гранчица, путању од кестења, путању од шишарки) како би деца учествовала у раздвајању и груписању различите врсте материјала.

Подршка васпитача у игри. Како би подржао игру, васпитач је унапред дефинисао правила игре. На знак васпитача „тим лишће“, тим гранчице“, „тим кестење“ или „тим шишарке“, деца из одређеног тима имају задатак да скупе у једну гомилу одређени материјал и рашчисте терен. Том приликом, васпитач одређује правила игре, када ће који тим бити ангажован и где ће се склонити материјал, дакле, правила су унапред дефинисана. Деца на тај начин уче да групишу материјал према врсти, да уређују своју околину, да сарађују са вршњацима, развијају комуникационе вештине, моторику и слично.

Пример 2: Светлост и сенка

Отворена игра

Контекст игре. Шетајући стазом изван дворишта вртића и пролазећи поред дрвореда, деца уз пратњу васпитача повремено скрећу са стазе и обилазе око сваког дрвета. У зависности под којим углом падају сунчеви зраци, деца повремено уочавају сенку својих покрета и покушавају да је „згазе“ или да „побегну“ од ње. Како ситуација одмиче и долазе нове идеје, игра се претвара у трчање и гурање по стази итд.

Подршка васпитача у игри. Да би подржао игру деце за истраживање сенке, која је у датој ситуацији заинтересовала децу, васпитач као активни посматрач игре, покушава да омогући деци довољан временски оквир и подстицајну

средину за наставак истраживања. Омогућава им да посматрају стабло са ниско спуштеним и савијеним гранама које се налази у близини и прича им причу о „жалосној врби“. Деца могу савијати поједине гране стабала које су им у висини руку и померати их лево – десно, што додатно подстиче на идеју да сами уочавају куда се сунчеви зраци пробијају, како да се направи заклон, како да се усмери сенка на другу страну, како да се удаљи или приближи сенка и слично. На тај начин деца могу наставити са својом игром уз нове могућности и прилике за свој истраживачки пут интегрисаних природних појава.

Проширена игра

Контекст игре. У игри на отвореном у природном окружењу, испод крошњи дрвећа, деца су се спонтано хватала за руке и формирала круг у ком су изводила разне покрете, а потом су се раздвајала и делила у парове правећи од покрета свога тела препреке за провлачење друге деце. Уочивши своје сенке, покушавали су да их „избришу“ („склоне руком“ или „згазе ногом“) како их не би ометале у изградњи свог замишљеног тунела.

Подршка васпитача у игри. У описаној ситуацији васпитач се укључује у игру доносећи каменчиће разних величина, боја и облика како би подржао игру, узео учешће у игри и усмерио дечију пажњу ка новим идејама. Уз помоћ каменчића васпитач покушава да оивичи сенку покрета једног детета, како би остао облик сенке пре него што је дете „избрише“ и на тај начин зближава децу у групи, подстиче их на уочавање и других могућности за игру на отвореном и уз помоћ материјала из природе. Затим им додаје неколико гранчица којима такође могу шарати по песковитој и земљаној површини, а потом и различите облике лишћа које могу слагати по оивиченој сенци у виду мозаика итд. Кроз овакав вид подршке деца су слободна у избору материјала за игру, у својим јединственим игровним обрасцима јер им је понуђен широк избор материјала које нуди природа, по врсти, текстури, облику, боји и слично.

Вођена игра

Контекст игре. У шетњи са васпитачем око вртића, на отвореном простору без икаквих реквизита, деца су застала и почела са својом игром. Спонтано су поделила улоге и почела да опонашају покрете разних животиња. Једна група деце је опонашала „лет птица“, друга група деце је опонашала „поскоке зеца“, трећа група деце је опонашала „скакање жабе“, четврта група деце је опонашала „пливање риба“, а пета група деце је опонашала „кретање корњаче“. Како су уочавали сенку својих покрета, игра је постајала занимљивија и динамичнија, с тим што деца нису могла сама интегрисати групе.

Подршка васпитача у игри. Васпитач се укључује у игру са одређеним правилима игре које уноси и које деца треба да прате и наставе са игром. Водећу улогу у контексту игре преузима васпитач, тако што на његов знак „прикажи лет

птица са дугим крилима“ и „лет птица са кратким крилима“, група деце треба да истрчи и да брзо пронађе место између дрвореда које ће правити сенке (велике и мале), потом на знак васпитача „прикажи поскок зеца“, деца треба да пронађу место које ће приказати дужу и краћу сенку и тако даље. Кроз овакав начин вођења игре деца се упознају са настанком и величином сенке, различитим начинима кретања животиња које могу повезати са стаништима, нпр. риба ће пливати у води, птица ће летети у ваздуху и слично, затим могу повезати који део тела треба да буде доминантан како би опонашали кретање одређене животиње, затим могу уочити ко се брже креће, размишљати које су заједничке особине наведених животиња и слично. Такође, могу послушквати различите звуке из природе како би се акценат ставио на учење интегрисаних природних појава у природном окружењу.

Закључак

Анализом сазнања проистеклих из досадашњих истраживања уочавају се, пре свега, предности дечије игре у природи, њихова мотивација за испитивање, испробавање и манипулисање природним материјалом, односно материјалом који потиче из природе. Иако оваква истраживања нису често заступљена у пракси, приметно је да резултати истих указују да игра у природи утиче на различите аспекте развоја, да делује умирујуће на децу и да подстиче њихову машту и креативност. У игри у природној средини деца могу и сама стварати нове прилике и нове идеје. Значај игре са природним материјалима огледа се у томе што деца самосталним ангажовањем и својом маштом стварају замишљен предмет, више су у социјалној интеракцији са вршњацима, развијају сензомоторну интелигенцију и сличне способности. Деци нису понуђена готова решења/предмети које би могли одмах употребити у замишљеном контексту.

Неизоставно је поменути и активно присуство васпитача током игре у природи, пре свега из безбедносних разлога, а потом и као подршке у игри деце. Васпитач се ставља у различите улоге, у зависности од игре, често је заинтересовани посматрач, помоћник, саиграч, модератор, води игру и сл. Наведеним прегледом доступних истраживања приказаним у овом раду уочава се да аутори указују на јачање професионалне улоге васпитача за подршку у игри деце кроз континуирану стручну едукацију. Посебно је у отвореној игри потребно да васпитач омогући деци простор и прилике за потпуније сазнавање и уочавање материјала, појава и могућности које пружа природа.

С обзиром да актуелни програми предшколског васпитања и образовања и код нас и у свету дефинишу контекст игре и њену важност за децу, као и подршку васпитача приликом игре, у овом раду приказане су неке могућности игара у природи за интегрисано учење, конкретно природних појава и процеса, као и могући начини подршке од стране васпитача у отвореној, проширеној и вођеној игри. Предложене могућности су идеја аутора и примери из праксе који

могу послужити као модел истраживачима и практичарима за даље сагледавање приступа и подршке васпитача у игри са децом, али свакако нису јединствено и готово решење. Пре свега, ови примери интегрисаног учења могу се сагледати и проширити и у другачијем контексту, у сврху подршке учењу деци кроз игру у природном окружењу.

Литература

- Министарство просвете, науке и технолошког развоја (2019). *Године узлета: основе програма предшколског васпитања и образовања*. Београд: Просветни преглед.
- Adams, S., & Savahl, S. (2017). Nature as children's space: A systematic review. *The Journal of Environmental Education*, 48(5), 291-321. <https://doi.org/10.1080/00958964.2017.1366160>
- Chawla, L. (2015). Benefits of Nature Contact for Children. *Journal of Planning Literature* 30(4), 433-452. <https://doi.org/10.1177/0885412215595441>
- Cooke, E., Karen, T., Andrew C., Sandy H., Candice O., & Sally S. (2020). "Lie in the Grass, the Soft Grass": Relaxation Accounts of Young Children Attending Childcare. *Children and Youth Services Review*, 109. doi:10.1016/j.childyouth.2019.104722
- Dankiw, K. A., Tsiros, M. D., Baldock, K. L., & Kumar, S. (2020). The impacts of unstructured nature play on health in early childhood development: A systematic review. *PLoS ONE*, 15(2), e0229006. doi: 10.1371/journal.pone.0229006
- Ernst, J., & Burcak, F. (2019). Young Children's Contributions to Sustainability: The influence of Nature Play on Curiosity, Executive Function Skills, Creative Thinking, and Resilience. *Sustainability*, 11(15), 4212. <https://doi.org/10.3390/su11154212>
- Harvey, D. J., Montgomery, L. N., Harvey, H., Hall, F., Gange, A. C., & Watling, D. (2020). Psychological Benefits of a Biodiversity-Focussed Outdoor Learning Program for Primary School Children. *Journal of Environmental Psychology*, 67, 101381. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2019.101381>
- Kiewra, C., & Veselack, E. (2016). Playing with Nature: Supporting Preschoolers' Creativity in Natural Outdoor Classrooms. *The International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 4(1), 70-95.
- Kiviranta, L., Lindfors, E., Rönkkö, M. L., & Luukka, E. (2023). Outdoor learning in early childhood education: exploring benefits and challenges. *Educational Research*, 66(1), 102-119. <https://doi.org/10.1080/00131881.2023.2285762>
- Krnjaja, Ž. i Pavlović Breneselović, D. (2022). *Priručnik za dokumentovanje. Pedagoška dokumentacija i dokumentovanje u Osnovama programa PVO „Godine uzleta“*. Београд: Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.
- Krnjaja, Ž. i Pavlović Breneselović, D. (2017). *Kaleidoskop: projektni pristup učenju*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију.

- Kuh, L. P., Ponte, I., & Chau, C. (2013). The impact of a natural playscape installation on young children's play behaviors. *Children, Youth and Environments*, 23(2), 49-77.
- Kuo, M., Barnes, M., & Jordan, C. (2019). Do Experience with Nature Promote Learning? Converging Evidence of a Cause And Effect Relationship. *Frontiers in Psychology*, 10, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00305>.
- Luchs, A., & Fikus, M. (2013). A comparative study of active play on differently designed playgrounds. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 13(3), 206-222. <https://doi.org/10.1080/14729679.2013.778784>
- Mawson, W. B. (2014). Experiencing the 'wild woods': The impact of pedagogy on children's experience of a natural environment. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(4), 513-524. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.947833>
- McClintic, S., & Petty, K. (2015). Exploring Early Childhood Teachers' Beliefs and Practices About Preschool Outdoor Play: A Qualitative Study. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 36(1), 24-43. <https://doi.org/10.1080/10901027.2014.997844>
- Mijailović, G. Ž. (2012). *Igra u predškolskom kurikulumu*. Beograd: Zadužbina Andrejević.
- Mygind, L., Kjeldsted, E., Hartmeyer, R., Mygind, E., Bølling, M., & Bentsen, P. (2019). Mental, physical and social health benefits of immersive nature-experience for children and adolescents: A systematic review and quality assessment of the evidence. *Health Place*, 58, 102136.
- Olliff Cooper, K., Lawler, T., Raymond, C., & Stables, K. (2021). Designerly Play and the Mud Pool: Using Designerly Play as a Lens to View Young Children Experiencing Forest School. *Techne Serien - Forskning I slöjdpedagogik Och slöjdvetsenskap*, 28(2), 166-172. <https://journals.oslomet.no/techneA/article/view/4367>
- Prins, J., van der Wilt, F., van Santen, S., van der Veen, C., & Hovinga, D. (2022). The importance of play in natural environments for children's language development: an explorative study in early childhood education. *International Journal of Early Years Education*, 31(2), 450-466. <https://doi.org/10.1080/09669760.2022.2144147>
- Richardson, T., & Murray, J. (2017). Are young children's utterances affected by characteristics of their learning environments? A multiple case study. *Early Child Development and Care*, 187(3-4), 457-468. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1211116>
- Rüdisüli, C., Duss I., Lannen, P., & Wustmann Seiler, C. (2023). External assessment of teachers' roles during children's free play and its relation to types of children's play. *Frontiers Education*, 8. 1287273. doi: 10.3389/feduc.2023.1287273
- Smedsrud, T. M., Kleppe, R., Lenes, R., & Moser, T. (2024). Early Childhood Teachers' Support of Children's Play in Nature-Based Outdoor Spaces A Systematic Review. *Education Sciences*, 14(1), 13. <https://doi.org/10.3390/educsci14010013>

Yildirim, G., & Özyilmaz Akamca, G. (2017). The Effect of Outdoor Learning Activities on the Development of Preschool Children. *South African Journal of Education*, 37(2), 1-10.

PRESCHOOL CHILDREN'S PLAY IN THE NATURAL ENVIRONMENT – PEDAGOGICAL ASPECTS AND LEARNING OPPORTUNITIES

Summary: From a theoretical point of view, the paper discusses the pedagogical aspects of play, natural play environments, as well as current practices worldwide and in Serbia regarding the learning opportunities of preschool children through play in nature. It starts from the fact that in the domain of structuring spatial units as stimulating environments for play, various structures can be found outdoors, which should above all be a safe environment for children. Outdoor play spaces can be equipped with various materials, equipment and toys. When attention is focused on learning through play in a natural environment, with natural materials, stimulating spaces for children can be: a kindergarten yard, a park, a meadow, etc., with the supervision and support of a teacher, whether it is learning through open, extended or guided play. Examples of different contexts of children's play and learning through play in nature are presented, with a special emphasis on the support of educators in play, based on the Foundations of the Preschool Education Program "Years of Ascent". The proposed possibilities for supporting educators in the construction of play in nature can contribute to efforts to ensure that children's exploration takes place in a creative way and to encourage the development of learning dispositions.

Keywords: play, learning opportunities through play, natural environment, preschool children, teacher support

МЕТОДИКА НАСТАВЕ

ЗОРИЦА СТАНИСАВЉЕВИЋ ПЕТРОВИЋ¹ ОРИГИНАЛНИ НАУЧНИ ЧЛАНАК

ИВА СОТИРОВ²

МАРИЈА МАРКОВИЋ³

Универзитет у Нишу

Филозофски факултет

UDK: 342.813: 37.01-057.875

BIBLID: 0353-7129, 31(2026)1, p.67-81

DOI 10.5937/norma31-67035

ОБРАЗОВНА БИОГРАФИЈА У ФУНКЦИЈИ РАЗВОЈА ПРОФЕСИОНАЛНИХ КОМПЕТЕНЦИЈА СТУДЕНАТА ПЕДАГОГИЈЕ⁴

Резиме: Циљ истраживања је да се испита како студенти педагогије разумеју улогу сопствених образовних искустава у обликовању кључних компетенција за будућу професионалну улогу. Истраживање је реализовано применом квалитативног приступа, а подаци су прикупљени путем полуструктурираног интервјуа у писаној форми, на узорку од 25 студената треће године Основних академских студија педагогије. Прикупљени подаци анализирани су применом тематске анализе. Резултати анализе показују да процес писања образовне биографије доприноси развоју саморазумевања, односно слике о себи, јер омогућава студентима да препознају сопствене особине, вредности и обрасце учења, као и да реинтерпретирају сопствени образовни пут. У домену професионалних компетенција, студенти као кључне елементе будуће педагошке улоге издвајају емпатију, стрпљење, комуникационе вештине, стручна знања и спремност на континуирано учење. Ове компетенције испитаници виде у директној вези са личним искуствима и рефлексijом о сопственом образовном развоју. Наглази истраживања указују да образовна биографија представља значајан рефлексивни алат у високошколском образовању будућих педагога, јер повезује искуствено учење, саморазумевање и развој професионалних компетенција. Тиме се доприноси дубљем разумевању процеса формирања професионалног идентитета током студија.

Кључне речи: образовна искуства, професионални развој, високо образовање, рефлексивно учење, саморазумевање

1 zorica.stanisavljevic.petrovic@filfak.ni.ac.rs

2 iva.sotirov@filfak.ni.ac.rs

3 marija.markovic@filfak.ni.ac.rs

4 Припремљено у оквиру пројекта „Наука, образовање педагога и тржиште рада у сусрет 55. годишњици рада Филозофског факултета Универзитета у Нишу“, који се изводи на Филозофском факултету Универзитета у Нишу (бр. 373/1-12-01). Ово истраживање подржало је Министарство науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије (Уговор бр. 451-03-34/2026-03/200165).

Увод

Савремени приступи образовању будућих педагога све више наглашавају значај повезивања личних образовних искустава са развојем професионалних компетенција и идентитета. У том контексту, образовање се посматра као динамичан и рефлексиван процес у коме студенти активно конструишу разумевање сопственог професионалног пута (Tot, 2020). Такво разумевање подразумева интеграцију претходних искустава, личних вредности и професионалних захтева, чиме се омогућава потпунији приступ развоју будућих стручњака за рад у васпитно-образовним установама. У том контексту посебан значај придаје се рефлексивним праксама које омогућавају студентима да сагледају сопствена искуства, препознају обрасце учења и развију дубље саморазумевање, што представља важну основу за њихово професионално деловање у савременој школи. Кроз различите облике рефлексije, као што су вођење рефлексивних дневника, израде портфолија, писања образовне биографије, или анализе конкретних ситуација из праксе, студенти се подстичу да критички промишљају о сопственим поступцима, ставовима и уверењима (Dvir, 2024). На тај начин, рефлексija постаје кључни механизам повезивања теоријских знања са практичним искуствима (Pongračić i Marinac, 2020; Radulović, 2007). Посматрано са тог становишта, образовна биографија студената добија све већи значај као аналитички оквир за разумевање њиховог професионалног развоја. Разматрање сопствених образовних путева омогућава студентима да уоче континуитете и дисконтинуитете у сопственом учењу, као и утицај различитих контекста на формирање њихових професионалних аспирација.

Овакав приступ у образовању будућих педагога и наставника доприноси развоју критичке свести о сопственој улози у образовном процесу и оснажује студенте да активно учествују у обликовању свог професионалног идентитета. Сходно томе, јавља се потреба за дубљим истраживањима о примени образовне биографије и других савремених облика који доприносе оснаживању студената у припремању за различите педагошке улоге у области савременог образовања.

Теоријски приступ

Савремено високо образовање пролази кроз дубоке трансформације услед глобализације, дигитализације и потребе за развојем компетенција, уместо репродукције знања. Овај помак наглашавају међународни документи као што су извештаји који заговарају целоживотно учење и трансформативне компетенције (UNESCO 2021; 2022). Кључни оквир ових промена представља Болоњски процес, који промовише приступ заснован на компетенцијама у коме је студент активни учесник у процесу учења (Aref & Stensaker, 2025; Rome Ministerial Communiqué, 2020). Иако се Болоњски процес свучава са ограничењима у спровођењу реформи (Wagenaar, 2022), он пружа важне перспективе за будући развој

европског простора високог образовања, укључујући иновативне приступе учењу (Bergan & Matei, 2020). У Републици Србији ове принципе операционализује закон (*Закон о високом образовању*, 2017, чл. 5, чл. 24-27), где се поред других промена захтевају иновације у наставним методама, праксама оцењивања и генерално, обавезама студената током студирања. Значај професионалних компетенција за квалитет образовног рада наглашава се и у домаћој литератури, при чему се компетенције посматрају као важан предуслов успешног професионалног деловања у образовном контексту (Kalmar i Janković, 2021).

У складу са приступом заснованом на компетенцијама у коме је студент у центру образовног процеса, савремене промене у високом образовању подразумевају промене у настави и прелазак са традиционалних облика предавања и оцењивања ка иновативнијим облицима. То обухвата и домен предиспитних обавеза које више нису традиционалне, усмерене на репродукцију знања (колоквијуми и тестови), већ више формативне и аутентичне (Sirianansora, 2024). Уместо пасивне провере чињеница, предиспитне обавезе су све више оријентисане ка унапређивању процеса учења и активном позиционирању студената током учења (Bremner, 2021). На тај начин се подстиче развој рефлексije, саморегулације и професионалних компетенција. Иновативне предиспитне обавезе се односе на задатке као што су израда студија случаја, истраживачких пројеката, студентских портфолија, рефлексивних есеја и сл. (Cahyani et al., 2024; Sokhanvar et al., 2021). Новије студије показују да овакав приступ омогућава студентима активно учешће, континуирану повратну информацију и повезивање теорије са реалним искуством, чиме се директно операционализује парадигма у којој су студенти у центру учења (Li, 2022; Rutherford et al., 2025; Vallis, 2025). Сматра се да такви типови предиспитних обавеза доприносе изградњи професионалног идентитета и целоживотног учења (Alt et al., 2023; Urkia-Basterra et al., 2025). Посматрано у том контексту, иновативни облици предиспитних обавеза, као што је образовна биографија, који интегришу наративну рефлексiju и аутентично оцењивање, постају све актуелнији задаци за студенте.

Образовна биографија представља рефлексивни наративни алат, који омогућава студентима да сагледају, реинтерпретирају и повежу сопствена образовна искуства са развојем професионалних компетенција и идентитета (Dominicé, 2000). Њена примена интензивније се развија у оквиру реформи високог образовања које су уследиле након болошког процеса, где се посебан акценат ставља на активну улогу студената, рефлексивно учење и развој преносивих компетенција (European Commission, 2018). У том контексту, образовна биографија се нарочито користи у образовању будућих педагога и наставника, будући да омогућава повезивање личних образовних искустава са разумевањем професионалне улоге и педагошке праксе (Dvir, 2024; Shalev & Gidalevich, 2024). Полазећи од ових поставки, од 2025. године образовна биографија уведена је као предиспитна обавеза на Департману за педагогију Филозофског факултета у Нишу, у оквиру наставног предмета Предшколска педагогија. Студенти су на почетку семестра упознати

са циљем ове предиспитне обавезе, који се односи на подстицање рефлексije о сопственом образовном путу, развијање саморазумевања и повезивање личних искустава са будућом професионалном улогом педагога. Поред тога, студентима су дата јасна, али отворена упутства, која су подразумевала да у наративној форми прикажу кључне образовне и животне догађаје, значајне особе и ситуације које су утицале на њихов однос према учењу и избор професије, као и да рефлектују сопствене особине, вредности и компетенције. Наглашено је да форма писања није строго прописана, чиме се студентима омогућава слобода изражавања и аутентичан приступ задатку. У погледу вредновања ова предиспитна обавеза имала је формативни карактер, при чему је акценат био на дубини рефлексije, кохерентности наратива и способности повезивања искуства са професионалним развојем, а не на репродукцији теоријских садржаја.

Методолошки оквир

Циљ истраживања је да се испитају мишљења студената педагогије о улози сопствених образовних искустава у обликовању и разумевању кључних компетенција за будућу професионалну улогу. На основу овако дефинисаног циља формулисани су следећи истраживачки задаци:

(1) Испитати на који начин студенти кроз рефлексiju образовних искустава развијају разумевање сопствених личних особина, вредности и начина учења.

(2) Испитати које кључне компетенције за будућу професионалну улогу педагога студенти препознају и како их повезују са сопственим образовним искуствима.

Истраживање је засновано на квалитативном истраживачком приступу са циљем дубљег разумевања начина на који студенти педагогије интерпретирају сопствена образовна искуства и њихову улогу у обликовању професионалних компетенција (Liamputtong, 2020; Willig & Rogers, 2017). Инструмент истраживања конструисан је наменски за потребе овог истраживања и имао је форму полуструктурираног интервјуа у писаној форми. Питања су осмишљена у складу са циљем истраживања и односила су се на рефлексiju значајних образовних искустава, разумевање сопствених личних особина, вредности и начина учења, као и на перцепцију кључних компетенција за будућу професионалну улогу педагога. Избор писаног полуструктурираног интервјуа заснован је на његовој погодности за прикупљање богатих и рефлексивних описа личних искустава и значења које испитаници приписују тим искуствима (Adeoye-Olatunde & Olenik, 2021). Узорак истраживања је намерно изабран и чини га 25 студената треће године Основних академских студија педагогије. Испитаници су у оквиру наставног процеса претходно израдили образовну биографију, чиме је обезбеђена искуствена утемељеност њихових одговора. Учешће у истраживању је засновано на принципу добровољности, односно интервјуе су попуњавали само студенти који су желели да учествују у истраживачком процесу. Овај рад представља део обимнијег ис-

траживања, које је реализовано на Департману за педагогију на Филозофском факултету у Нишу, почетком 2026. године. У овом раду анализирају се одговори на питања која се односе на идентификацију значајних образовних искустава, увид у сопствене личне карактеристике и разумевање кључних компетенција за будућу професионалну улогу педагога. У обради података примењена је тематска анализа, која је спроведена је кроз више међусобно повезаних корака: упознавање са подацима, иницијално кодирање, формирање категорија и идентификовање тема (Braun & Clarke, 2021). Најпре су одговори испитаника више пута прочитани ради упознавања са садржајем и стицања целовитог увида у прикупљени материјал. Након тога приступљено је иницијалном кодирању, при чему су као јединице анализе издвајани делови текста који су садржали описе значајних образовних искустава, увиде о сопственим особинама, вредностима и начинима учења, као и ставове о компетенцијама важним за будућу професионалну улогу педагога. Кодови су формиран индуктивно, што је у складу са индуктивним приступом тематској анализи (Azungah, 2018), полазећи од садржаја и значења исказа испитаника, са циљем да што верније одражавају њихове перспективе и интерпретације сопствених искустава. Приликом кодирања, појединачни искази сврставани су у оне категорије које су најнепосредније одражавале њихово доминантно значење. У случајевима када је исказ садржао елементе више категорија тематско сврставање вршено је на основу контекста целокупног одговора и значења које је испитаник придавао описаном искуству (Clarke & Braun, 2017). У следећој фази анализе сродни кодови су груписани у шире категорије на основу тематске и садржајне блискости. Критеријуми за груписање кодова односили су се на заједничко значење исказа, сличност описаних искустава и њихову повезаност са истраживачким задацима. Тако су, на пример, кодови који су се односили на препознавање личних особина, вредности и образаца учења обједињени у категорије које описују развој саморазумевања, док су кодови који су се односили на емпатију, комуникацију, стрпљење, стручна знања и континуирано учење груписани у категорије повезане са професионалним компетенцијама. На основу формираних категорија идентификоване су теме које представљају доминантне обрасце значења у подацима и које су потом додатно преиспитиване у односу на целокупан корпус прикупљених исказа. На тај начин обезбеђено је да издвојене теме буду утемељене у подацима и усклађене са циљем истраживања.

Анализа је усмерена на интерпретацију односа између искуства, рефлексивности и перцепције професионалних компетенција, уз настојање да се сагледа начин на који студенти конструишу разумевање сопственог професионалног развоја.

Приказ резултата истраживања

Прва издвојена тема односи се на *развој интроспективности и увида у сопствене начине учења и размишљања*. У оквиру ове теме издваја се одговор једне од испитаница: „Док сам писала образовну биографију, научила сам да сам

изразито интроспективна и да много анализирам сопствена искуства. Такође сам увидела да најбоље учим када сам унутрашње мотивисана” (И1), док други истичу да су постали свеснији сопствених снага, слабости и начина функционисања: „Током писања научила сам да сам упорнија него што сам мислила. Схватила сам колико су моја искуства утицала на мој избор професије. Такође, постала сам свеснија својих снага и слабости. То ми је помогло у даљем развоју” (И2); „Схватила сам да су ме многа искуства обликовала више него што сам раније мислила. Постала сам свеснија својих особина и способности” (И8). У појединим случајевима студенти препознају стабилне особине личности, попут затворености, па тако једна испитаница наводи: „Ја сам генерално јако затворена особа по природи, тако да ми је овај задатак то додатно потврдио” (И11). Други детаљније описују промену у перцепцији себе и својих капацитета кроз процес писања: „Научила сам да су неке ствари и догађаји, који су можда деловали небитно, играли велику улогу у развоју моје личности. Са друге стране, догађаји који су деловали изузетно битно и фундаментално за мој развој, остали су у прошлости и били су битни само адолесцентској верзији мене. Схватила сам и да се сећам много више ствари него што сам мислила да ћу се сетити” (И13).

Друга тема односи се на *прејознавање личних особина* и њиховог утицаја на образовни и професионални развој, при чему испитани студенти истичу особине попут упорности, одговорности, организованости, емпатије и стрпљења. Примера ради, једна испитаница наводи: „Током писања научила сам да су моје особине, попут интровертности и организованости, значајно утицале на мој развој. Схватила сам да неке особине које сам раније сматрала слабостима могу бити и предности. То ми је помогло да себе сагледам на реалнији начин. Схватила сам колико су ме одређена искуства обликовала” (И14); „Док сам писала образовну биографију, схватила сам колико су моја искуства утицала на избор професије. Увидела сам да сам кроз различите ситуације развијала емпатију, стрпљење и способност разумевање других. Такође сам постала свесна своје склоности да преузимам одговорност и помажем другима. Препознала сам и своје слабости, попут претеране самокритичности. Све то ми је помогло да јасније сагледам своју личност” (И20).

Трећа издвојена тема односи се на *улогу искустава* у обликовању самоперцепције и животних одлука, при чему студенти препознају снажан утицај претходних искустава на избор професије и разумевање сопственог пута. У прилог томе, наводи се: „Док сам писала образовну биографију, схватила сам колико су моја искуства из детињства и школовања утицала на мој данашњи поглед на образовање и избор професије. Увидела сам да ми је јако важна подршка, разумевање и добар однос са другима у процесу учења” (И5); „Током писања образовне биографије, научила сам више о себи и свом начину размишљања. Схватила сам колико су моја рана искуства утицала на мене. Такође сам уочила колико је важна подршка у учењу” (И15); „Док сам писала образовну биографију, схватила сам колико су различита искуства из мог школовања утицала на мој развој и

формирање интересовања. Увидела сам да сам кроз образовање развила одговорност, упорност и способност прилагођавања различитим ситуацијама. Такође сам постала свеснија својих јачих страна, али и области у којима још могу да напредујем. Ово искуство ми је помогло да боље разумем себе и своје циљеве у будућности” (И16); „Такође сам видела колико сам заправо упорна и колико ме различита искуства нису сломила, већ ојачала. Научила сам и да више ценим себе. Писање ми је помогло да боље упознам себе” (И25)

Четврта тема односи се на *улоју йодришке и социјалној окружења* у развоју саморазумевања, при чему студенти истичу значај односа са другим људима, наставницима и породицом, као и утицај животних околности. Тако се наводи да је „мотивација често зависила од окружења и људи око мене“ (И10), док други испитаници наглашавају важност подршке, али и изазовних животних искустава која су допринела њиховом развоју: „Схватила сам да су ме највише обликовали односи са људима, посебно подршка и разумевање које сам добијала од појединих наставника и породице, али и изазовне ситуације које су ме учиниле емоционално зрелијом и отпорнијом. Писање образовне биографије ми је помогло да препознам колико су и нека лична искуства, попут бриге о млађем брату или суочавања са личним губицима, утицала на мој избор професије и поглед на образовање” (И12); „Схватила сам колико су односи са другима утицали на мој развој и мотивацију.

Пета тема обухвата *йрансформатйивне увиде и реконстйрукцију сойстйвеноей иденитййшейта*, где студенти описују како је писање образовне биографије довело до дубљег разумевања себе, својих циљева и животног пута. Једна студенткиња је навела: „Такође, препознала сам да имам изражену потребу да помажем другима и да будем подршка, што ми додатно потврђује да је педагогија добар избор за мене. Овај процес ми је помогао да боље упознам себе и своје вредности” (И5); „Такође сам увидела своје јаке стране, попут емпатије и стрпљења. Постала сам свеснија својих циљева. То ми је помогло у личном развоју” (И14); „Приликом писања приметила сам колико сам напредовала од самог почетка. Образовна биографија ми је показала да само треба да наставим да пратим свој циљ и да ћу у једном тренутку успети да га достигнем. Враћање уназад и сагледавање ствари никада није на одмет. Увек помаже да видимо како напредујемо и докле смо стигли” (И21); У појединим случајевима изражава се и снажан интегративни увид, попут тврдње: „Пишући образовну биографију, освестила сам да је мој пут ка педагогији био много смисленији него што сам то раније мислила, те да су чак и „неуспеси“ били неопходни. Научила сам да поседујем снажну потребу за правдом и емпатијом, која се калила управо кроз негативна искуства са појединим наставницима. Схватила сам да моја креативност, видљива још у дечјим представама, и даље представља мој главни ресурс у учењу и раду. Овај процес ми је потврдио да сам спремна да постанем педагог, који не само да преноси знање, већ активно слуша и разуме дете, јер сам кроз писање схватила колико је мени таква фигура била значајна” (И6). Једна од испитаница наводи и да „лоша” искуства

и негативни догађаји могу да нас науче нешто и да из тога извучемо најбоље. Увидела сам колико сам се променила” (И18), што такође указује на присуство трансформативних увида.

Конечно, поједини одговори указују на стабилизацију самоперцепције без значајних промена, где једна од испитаница наводи да није научила: „... ништа ново. Сматрам да довољно познајем себе и кроз живот сам и сама радила рефлексију свог образовног пута” (И4). Премда је реч о једном испитанику, овај исказ представља важан налаз у контексту различитих нивоа рефлексивности. Свеукупно посматрано, резултати добијени у оквиру првог истраживачког задатка указују да писање образовне биографије функционише као снажан рефлексивни алат, који омогућава студентима да препознају, реинтерпретирају и интегришу сопствена искуства у кохерентан наратив о себи.

Анализа одговора студената у односу на други истраживачки задатак показује да се кључне компетенције за будућу професионалну улогу педагога препознају кроз неколико доминантних тематских целина, и то: *емпајичност, стрпљење и разумевање као основне професионалне особине педагога*; комуникационе и реалационе вештине и стручна знања; *рефлексивност, саморазвој и стремност на континуирано учење и личне особине и шире професионалне диспозиције*.

Прва и најизраженија тема у оквиру другог задатка односи се на *емпајичност, стрпљење и разумевање као основне професионалне особине педагога*, при чему студенти готово једногласно истичу значај емоционалне осетљивости и разумевања потреба деце. Тако се наводи да: „Најважније особине за педагога су, према мом мишљењу, емпатија, стрпљење и способност посматрања. Такође су важне комуникационе вештине и флексибилност. Сматрам да педагог треба да разуме индивидуалне потребе сваког детета. Важно је и стално усавршавање” (И1). Слично томе, у одговорима се наводи да су кључне професионалне особине педагога „... стрпљење, комуникативност и разумевање” (И2). Већи број испитаника наводи да су емпатија, стрпљење и разумевање за потребе других основне професионалне карактеристике педагога: „Сматрам да су ми за будућу професију педагога најважније особине емпатија, стрпљење и комуникативност, јер омогућавају бољи однос и разумевање деце” (И5); „Најважнијим сматрам комуникационе вештине, емпатију и способност разумевања других. Такође је важно имати стрпљење и отвореност за континуирано учење. Сматрам да педагог треба да буде флексибилан и прилагодљив различитим ситуацијама” (И18); „Сматрам да су кључне особине педагога стрпљење, комуникативност и емпатија. Поред тога, важна је и способност да се разуме индивидуалност сваког детета. Знање је основа, али начин приступа је оно што прави разлику” (И11); „За будућу професију педагога сматрам да су најважније особине стрпљење, емпатија и одговорност” (И15). Ове особине се додатно допуњују ставовима да је неопходно „разумети индивидуалне потребе сваког детета” (И1) и „препознати потребе сваког детета” (И9), чиме се наглашава индивидуализовани приступ као централни елемент педагошке компетенције.

Друга тема у оквиру другог истраживачког задатка односи се на *комуникационе и релационе вештине* као кључни професионални алат педагога, при чему студенти истичу значај активног слушања, сарадње и квалитетне интеракције. Тако се наводи да су значајне „комуникационе вештине и способност слушања” (И1); „Важне су и комуникационе вештине, јер омогућавају квалитетан однос са ученицима, наставницима и родитељима” (И16); „Способност комуникације. Љубав према ономе што радимо, спремност на разне изазове, знања која нису везана за нашу професију, већ и многа друга” (И21); „Издвојила бих активно слушање и решавање проблема” (И7), као и „способност да се препознају невербални знаци и разумеју потребе деце” (И19). У више одговора наглашава се и важност сарадње са различитим актерима: „...комуникационе вештине и способност активног слушања, као и спремност на сарадњу са децом, родитељима и колегама” (И12), што указује на разумевање педагошке улоге као изразито релационе и интерактивне професије.

Трећа издвојена тема односи се на *стручна знања* из педагогије, психологије и сродних области, при чему студенти препознају теоријско знање као основу професионалног рада, али не и као његов једини аспект. У том контексту наводи се „...сматрам да су важна знања из области педагогије и психологије. Ове особине и вештине видим као основу за одговоран и квалитетан педагошки рад” (И5). Слично томе, у одговорима испитаника наводи се да су кључна „педагошка и психолошка знања” (И7); „Такође су ми важна педагошко-дидактичка знања, јер ми помажу да боље разумем процес учења и развоја” (И11), као и да су важна знања из „Развојне психологије, Дидактике, Педагошке превенције поремећаја у понашању и Породичне педагогије” (И3); „Важна су знања из области социјалне заштите и превентивног рада, која су ме заинтересовала кроз хуманитарне акције. Сматрам их кључним за рад педагога у установама где је деčја добробит најугроженија” (И6). Посебно се истиче став да „Теорија и знање немају сврху ако педагог не уме да разуме децу” (И13), чиме се наглашава интеграција теоријског и практичног знања.

Четврта тема односи се на *рефлексивност, саморазвој и спремност на континуирано учење*, при чему студенти истичу да је професионални развој процес који траје. Тако се наводи да је стално усавршавање неопходно: „Важно је стално стручно усавршавање” (И1, И5) „Такође, сматрам да је важно стално учити и усавршавати се.” (И8), „И спремност на стално учење је неопходна” (И11); „Сматрам да је битно и стално усавршавање” (И15), као и да је важно „стално учити и развијати се” и „повезивати теоријско знање са праксом” (И14). У појединим исказима наглашава се и значај интроспективности и рефлексije као професионалне компетенције: „Сматрам да је потребна развијена способност промишљања и интроспективности која је важна јер помаже да сагледам ситуације из различитих углова и боље разумем процесе учења и развоја” (И12), као и потреба за „рефлексijом и смиренним приступом у практичним ситуацијама” (И3).

Пета тема у односу на други истраживачки задатак обухвата *личне особине и шире професионалне диспозиције*, при чему студенти издвајају одговорност,

организованост, флексибилност, креативност и емоционалну стабилност. Тако се наводи да су важне „организационе вештине“ (И2), „флексибилност и прилагођавање различитим ситуацијама“ (И14); „Сматрам да је познавање техника решавања конфликта неопходно за стварање здраве атмосфере у школи“ (И19), као и „Креативност је веома важна јер доприноси занимљивијем и приступачнијем раду са децом“ (И6). Ове особине се посматрају као допуна основним релацијским и стручним компетенцијама. Синтеза добијених налаза приказана је у шеми 1.

Шема 1: Шемајски приказ шемајске анализе



У шеми 1 приказан је процес развоја професионалних компетенција студената педагогије кроз рефлексију образовних искустава (шема 1, лево). У основи шеме налази се развој интроспективности и увида, под утицајем личних искустава, као и подршке социјалног окружења. Кроз тај процес студенти препознају сопствене особине, вредности и начине учења, што доводи до трансформативних увида и реконструкције личног и професионалног идентитета.

Истовремено, студенти идентификују кључне компетенције за будућу професионалну улогу педагога (шема 1, десно), које обухватају стручна знања из педагогије и психологије, комуникационе и релационе вештине, као и емпатичност, стрпљење и разумевање као основне професионалне особине. Ове компетенције се даље развијају кроз рефлексивност, саморазвој и континуирано учење, уз подршку ширих личних и професионалних диспозиција.

Дискусија резултата

Резултати овог истраживања указују да студенти педагогије своја образовна искуства доживљавају као значајан ресурс у разумевању и обликовању професионалних компетенција будућих педагога. Наиме, добијени налази у односу

на први истраживачки задатак показују да процес писања образовне биографије има изражен рефлексивни потенцијал, јер омогућава студентима да реинтерпретирају сопствена искуства и развију дубље саморазумевање. Студенти уочавају промене у перцепцији себе, препознају личне особине, вредности и обрасце учења, као и начин на који су њихова искуства обликовала професионалне изборе. Овакви налази указују да образовна биографија функционише као рефлексивни алат који подстиче интеграцију личног и професионалног идентитета, што је посебно значајно у периоду студија када професионални идентитет још увек није стабилизovan. Трећи ниво резултата односи се на перцепцију кључних професионалних компетенција, при чему студенти доминантно истичу емпатију, стрпљење, комуникационе вештине и стручна знања као централне елементе педагошке професије, на шта указују и друга истраживања (Spasenović i Kraguljac, 2023; Stanisavljević Petrović i Marković, 2024; Šimek i dr., 2020). Важно је нагласити да студенти ове компетенције не разумеју као изоловане или искључиво теоријске, већ их директно повезују са сопственим искуствима, личним особинама и процесом рефлексije. Тиме се потврђује да се професионалне компетенције не формирају само кроз формалну едукацију, већ кроз континуирану интерпретацију личног образовног пута, свакодневне животне и образовне активности, што је у сагласности са другим истраживањима (Ćetojević, 2023). Када се резултати посматрају интегративно, уочава се јасна повезаност између два нивоа: образовна искуства омогућавају боље разумевање себе, што доприноси јаснијој артикулацији професионалних компетенција. На тај начин, писање образовне биографије показује се као значајан педагошки алат који не само да подстиче критичко промишљање сопственог образовног пута, већ и доприноси развоју професионалног идентитета кроз процес повезивања искуства, рефлексije и будуће професионалне улоге. Ови налази могу се интерпретирати и у ширем контексту савремених приступа образовању наставника и педагога, који наглашавају важност рефлексивног учења и искуствено заснованог професионалног развоја (Simel Pranjić, 2021; Станчић и др., 2023). У том смислу образовна биографија се може посматрати као метод који омогућава транзицију од имплицитног, често недовољно освешћеног искуства ка експлицитном професионалном знању и самоперцепцији.

Закључак

Резултати овог истраживања указују да студенти педагогије образовна искуства посматрају као комплексан процес значајан за разумевање сопственог образовног пута и будуће професионалне улоге. Процес писања образовне биографије показао се као значајан рефлексивни подстицај, јер је омогућио студентима да реинтерпретирају сопствена искуства, препознају личне особине и вредности, као и да сагледају сопствени развој из нове перспективе. На тај начин, образовна биографија функционише као алат који подстиче развој слике о себи и доприноси увиђању повезаности између прошлих искустава и будућих професи-

оналних избора. У домену професионалних компетенција, резултати показују да студенти као кључне елементе педагошке професије издвајају емпатију, стрпљење, комуникационе вештине, стручна знања и спремност на континуирано учење. Посебно је значајно то што се ове компетенције не разумеју као апстрактне или одвојене од личног искуства, већ као резултат процеса рефлексije и интерпретације сопствене биографије.

Ограничења овог истраживања огледају се у величини и специфичности узорка, будући да су подаци прикупљени у оквиру једне установе, што може ограничити могућност шире генерализације резултата. Поред тога, ослањање на самопроцену испитаника може утицати на присуство субјективних интерпретација и социјално пожељних одговора, што треба имати у виду приликом интерпретације налаза.

Свеукупно посматрано, налази истраживања потврђују да образовна биографија као задатак може имати значајну улогу у високошколском образовању будућих педагога, јер повезује искуствено учење, рефлексiju и развој професионалних компетенција.

Литература

- Закон о високом образовању (2017), *Службени гласник РС*. Бр. 88/2017, 27/2018, 73/2018, 67/2019, 6/2020, 11/2021, 67/2021, 76/2023, 19/2025.
- Adeoye-Olatunde, O. A., & Olenik, N. L. (2021). Research and scholarly methods: Semi-structured interviews. *Journal of the American College of Clinical Pharmacy*, 4(10), 1358-1367. <https://doi.org/10.1002/jac5.1441>
- Alt, D., Naamati-Schneider, L., & Weishut, D. J. N. (2023). Competency-based learning and formative assessment feedback as precursors of college students' soft skills acquisition. *Studies in Higher Education*, 48(12), 1901-1917. <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2217203>
- Aref, L., & Stensaker, B. (2025). How is student-centred learning translated within the European Higher Education Area? *Studies in Higher Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/03075079.2025.2605101>
- Azungah, T. (2018). Qualitative research: deductive and inductive approaches to data analysis. *Qualitative Research Journal*, 18(4), 383-400. <https://doi.org/10.1108/QRJ-D-18-00035>
- Bergan, S., & Matei, L. (2020). The future of the Bologna process and the European Higher Education Area: New perspectives on a recurring topic. In A. Curaj, L. Deca, & R. Pricopie (Eds.), *European higher education area: Challenges for a new decade* (pp. 361-373). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-56316-5_23
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.

- Bremner, N. (2021). The multiple meanings of 'student-centred' or 'learner-centred' education, and the case for a more flexible approach to defining it. *Comparative Education*, 57(2), 159-186. <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1805863>
- Cahyani, V. P., Ahmad, F., Soekarman., & Nawi, M. Z. M. (2024). Authentic assessment as a solution to enhance deep learning and maintain academic integrity in higher education. *Journal of Educational Analytics*, 3(3), 531-544. <https://doi.org/10.55927/jeda.v3i3.12393>
- Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic analysis. *The Journal of Positive Psychology*, 12(3), 297-298. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262613>
- Ćetojević, H. (2023). Evaluation of informal education in higher education. *Norma*, 28(2), 167-180. <https://doi.org/10.5937/norma28-47755>
- Dominicé, P. (2000). *Learning from our lives: Using educational biographies with adults*. Jossey-Bass.
- Dvir, N. (2024). Using narrative pedagogy for novice teachers' professional development. *Professional Development in Education*, 50(4), 625-637. <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1895285>
- European Commission. (2018). *European higher education area and Bologna process implementation report*. Publications Office of the European Union.
- Kalmar, L. i Janković, A. (2021). Kompetencije nastavnika razredne nastave kao činilac efikasnosti obrazovanja u savremenoj školi. *Norma*, 26(2), 149-157. <https://doi.org/10.5937/norma2102149K>
- Li, M. (2022). Student-centred learning and formative assessment: a possible answer to online language and literature teaching and learning. In C. Hampton & S. Salin (Eds.), *Innovative language teaching and learning at university: facilitating transition from and to higher education* (pp. 93-102). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2022.56.1376>
- Liamputtong, P. (2020). *Qualitative research methods* (5th ed.). Oxford University Press.
- Pongračić, L. i Marinac, A. M. (2020). Metoda refleksije kao metoda za unapređenje odgojno-obrazovnog procesa. *Časopis za odgojne i obrazovne znanosti Foo2rama*, 4(4), 91-104.
- Radulović, L. R. (2007). Istraživanje i razvijanje obrazovanja nastavnika za refleksivnu praksu-kritički prikaz jednog istraživanja kao građenja obrazovnog programa. *Pedagogija*, 62(4), 597-609.
- Rome Ministerial Communiqué. (2020). *Rome Ministerial Communiqué. European Higher Education Area*. https://ehea2020rome.it/storage/uploads/5d29d1cd-4616-4dfe-a2af-29140a02ec09/BFUG_Final_Draft_Rome_Communique-link.pdf
- Rutherford, S., Pritchard, C., & Francis, N. (2025). Assessment is learning: developing a student-centred approach for assessment in higher education. *FEBS Open Bio*, 15, 21-34. <https://doi.org/10.1002/2211-5463.13921>
- Shalev, M., & Gidalevich, S. (2024). Social emotional learning in teacher education: Biographical narrative as a method for professional development. *Education Sciences*, 14(8), 821. <https://doi.org/10.3390/educsci14080821>

- Simel Pranjić, S. (2021). Brižnost nastavnika iz perspektive učenika i nastavnika: Implikacije za inicijalno obrazovanje nastavnika. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, 28(2), 121-149. <https://doi.org/10.21464/mo.28.2.8>
- Sirianansopa, K. (2024). Evaluating students' learning achievements using the formative assessment technique: a retrospective study. *BMC Medical Education*, 24, 1373. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-06347-5>
- Sokhanvar, Z., Salehi, K., & Sokhanvar, F. (2021). Advantages of authentic assessment for improving the learning experience and employability skills of higher education students: a systematic literature review. *Studies In Educational Evaluation*, 70, 101030. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101030>
- Spasenović, V. i Kraguljac, N. (2023). Autoportret profesionalne uloge pedagoga. *Nastava i vaspitanje*, 72(2), 169-184. <https://doi.org/10.5937/nasvas2302169S>
- Stančić, M., Radulović, L. i Jovanović Milanović, O. (2023). Zašto (ne) istraživati sopstvenu praksu: perspektiva praktičara u obrazovanju. *Inovacije u nastavi*, 35(2), 16-29. <https://doi.org/10.5937/inovacije2202016S>
- Stanisavljević Petrović, Z. i Marković, M. (2024). Kreativne prakse u razvoju kompetencija budućih pedagoga. *DHS*, 1(25), 759-782. <https://doi.org/10.51558/2490-3647.2024.9.1.759>
- Šimek, L., Ledić, J. i Martinac Dorčić, T. (2020). Kompetencije pedagoga za inkluzivnu praksu. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 161(3-4), 291-314.
- Tot, D. (2020). Studentska sjećanja i refleksija u izgradnji profesionalnog identiteta nastavnika. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 161(3-4), 221-236.
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- UNESCO. (2022). *Knowledge-driven actions: Transforming higher education for global sustainability*. <https://doi.org/10.54675/YBTV1653>
- Urkia-Basterra, I., Imaz Agirre, A., & Álvarez-Huerta, P. (2025). Soft skills development in work-based learning: a systematic literature review. *Higher Education, Skills and Work-based Learning*, 15(4), 740-757. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-11-2024-0348>
- Vallis, C. (2025). Authentic assessment in higher education: the spectre of lost futures. *Teaching in Higher Education*, 30(3), 744-751. <https://doi.org/10.1080/13562517.2024.2362217>
- Wagenaar, R. (2022). The myth of power: Governing reform in the Bologna process of higher education. In M. Klemenčič (Ed.), *From actors to reforms in European higher education: A Festschrift for Pavel Zgaga* (pp. 45-63). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-09400-2_4
- Willig, C., & Rogers, W. S. (Eds.). (2017). *The SAGE handbook of qualitative research in psychology*. Sage.
-

THE ROLE OF EDUCATIONAL BIOGRAPHY IN THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF PEDAGOGY STUDENTS

Summary: The aim of this study was to examine how pedagogy students understand the role of their own educational experiences in shaping key competencies for their future professional roles. The research was conducted within a qualitative framework, and data were collected through a written semi-structured interview on a sample of 25 third-year undergraduate students of pedagogy. The collected data were analyzed using thematic analysis.

The results indicate that the process of writing an educational biography contributes to the development of self-understanding, that is, self-concept, as it enables students to recognize their own traits, values, and learning patterns, as well as to reinterpret their educational trajectories. In the domain of professional competencies, students identified empathy, patience, communication skills, professional knowledge, and readiness for continuous learning as key elements of their future pedagogical role. These competencies are perceived by the participants as being directly related to their personal experiences and reflection on their own educational development. The findings suggest that the educational biography represents an important reflective tool in higher education for future pedagogues, as it connects experiential learning, self-understanding, and the development of professional competencies. In this way, it contributes to a deeper understanding of the process of professional identity formation during studies.

Keywords: educational experiences, professional development, higher education, reflective learning, self-understanding

АДРИЈАНА ГРМУША¹
Институт за политичке студије
Београд

ОРИГИНАЛНИ НАУЧНИ ЧЛАНАК
UDK: 364.636:373.5057.874
BIBLID: 0353-7129, 31(2026)1, p.83-96
DOI 10.5937/norma31-67591

СТАВОВИ О ОДОБРАВАЊУ НАСИЛНОГ ПОНАШАЊА И ИСПОЉАВАЊЕ ВРШЊАЧКОГ НАСИЉА У БЕОГРАДСКИМ СРЕДЊИМ ШКОЛАМА²

Резиме: У раду су представљени резултати студије пресека о повезаности ставова ученика о одобравању насилног понашања са испољавањем вршњачког насиља, као и о разликама у овим ставовима у зависности од пола, разреда и улоге ученика у вршњачком насиљу. Истраживање је спроведено школске 2020/ 2021. године на узорку од 2008 ученика од I до IV разреда из 19 средњих школа у Београду. Резултати показују да је већи степен испољавања вршњачког насиља повезан са већим одобравањем насилног понашања. Девојчице су у мањој мери одобравале насилно понашање у односу на дечаке, док разлике према разреду нису утврђене. Према улози у вршњачком насиљу, насилници и насилници-жртве одобравали су насилно понашање у већој мери, док су неукључени ученици и жртве најснажније исказивали ставове противљења таквом понашању. Налази указују на значај превентивних активности усмерених на насилнике и насилнике-жртве, пре свега кроз преиспитивање уверења којима се насиље оправдава или нормализује и развијање социјално-емоционалних компетенција.

Кључне речи: вршњачко насиље, ставови о одобравању насилног понашања, испољавање вршњачког насиља, улоге ученика у вршњачком насиљу

Увод

Школа као образовно-васпитна институција представља један од кључних контекста развоја деце и младих. У школском окружењу ученици бораве са

1 adrijana.grmusa@ips.ac.rs

2 Истраживање представљено у овом раду реализовано је у оквиру ширег истраживања спроведеног за потребе израде докторске дисертације аутора под насловом „Вршњачко насиље као безбедносни ризик у средњим школама“, одбрањено 30. 9. 2022. године на Факултету безбедности Универзитета у Београду под менторством проф. др Слађане Ђурић. У односу на узорак приказан у дисертацији, ово истраживање обухвата шири узорак ученика, будући да су у анализу укључени и ученици првог разреда средње школе.

вршњацима, испуњавају различите задатке и усвајају права и обавезе под надзором и вођством наставника. На тај начин школа не доприноси само стицању знања, већ и стицању моралних начела, социјалних вештина и вредности које обликују понашање ученика у односима са другима. Међутим, за неке ученике школа постаје и окружење у ком се суочавају са вршњачким насиљем, што може имати значајне последице по њихов психо-физички и социјални развој. Вршњачко насиље је специфичан облик агресивног понашања међу ученицима, а подразумева намерне и понављане негативне поступке једног или више ученика усмерене према ученику који се налази у позицији стварне или перципиране неравнотеже моћи (Olweus, 1993; Olweus & Limber, 2010). Међутим, дискрепанса у концептуализацији и операционализацији вршњачког насиља отежава утврђивање његове распрострањености. Мета-анализа 80 студија из различитих региона света, спроведена на узорку ученика старости од 12 до 18 година, показала је да је 35% ученика било укључено у насилну вршњачку интеракцију (Modecki et al., 2014). Истраживање реализовано у 144 државе показало је да је 32% ученика у доби од 11 до 15 година било изложено вршњачком насиљу (UNESCO, 2019). Када је реч о Србији, истраживања реализована у основним школама показују да је између 24% и 25% ученика било изложено вршњачком насиљу, док је између 7,5% и 10,7% ученика испољавало насилно понашање према вршњацима (Pejović Milovančević et al., 2007; Попадић и др., 2014).

У најпознатијој класификацији улога ученика у вршњачком насиљу разликују се насилници, жртве и насилници-жртве (Olweus, 1993). Истраживања показују да се насилно понашање започето у основној школи често наставља и током средњошколског периода (Farrington, 1993), те да су насилници под већим ризиком од употребе психоактивних супстанци (Arcadepani et al., 2020) и учешћа у кривичним делима у каснијем животном добу (Klomek et al., 2015). Код жртава се чешће уочавају депресивност, анксиозност, осећај усамљености, суицидалне мисли и покушаји самоубиства (Ren et al., 2023). Насилници-жртве сматрају се групом ученика са највећим ризиком од интернализованих и екстернализованих проблема (Copeland, 2013).

Имајући у виду распрострањеност вршњачког насиља и последице које оставља на ученике који су у њега укључени, испитивање фактора повезаних са његовим испољавањем значајно је за његово разумевање и превеницију. У оквиру социјално-еколошког приступа, заснованог на Бронфренбренеровој теорији еколошких система (Bronfrenbrenner, 1979), вршњачко насиље сагледава се као резултат сложене интеракције различитих фактора који делују на више нивоа, а то су индивидуални ниво, ниво непосредног окружења ученика (породица, школа и вршњачка група) и шири друштвени ниво. У оквиру индивидуалног нивоа, посебно место имају ставови ученика о одобравању насилног понашања.

У ширем смислу, ставови се могу одредити као релативно трајне предиспозиције појединца да одређену појаву процењује позитивно или негативно. Они обухватају когнитивну компоненту, односно уверења о појави, афективну

компоненту, односно осећања која се за њу везују и бихејвиоралну компоненту, односно спремност на одређени начин понашања према тој појави (Petty & Cacioppo, 1986). У ужем смислу, у истраживањима вршњачког насиља ставови ученика о одобравању насилног понашања најчешће се операционализују као уверења и морални судови ученика о прихватљивости или неприхватљивости испољавања насилног понашања (Salmivalli & Voeten, 2004). Испитивање ових ставова значајно је за разумевање њихове потенцијалне склоности ка таквом понашању, будући да ставови могу бити повезани са начином на који ученици процењују и поступају у вршњачким интеракцијама (Pickens, 2005). Претходна истраживања показују да су ученици који у већој мери одобравају и подржавају насилно понашање чешће испољавали вршњачко насиље у поређењу са другим ученицима (Espelage et al., 2018; Rigby, 2005; Salmivalli & Voeten, 2004; Van Goethem et al., 2010). Ригби (Rigby, 2005) је на узорку ученика основних и средњих школа у Аустралији показао да негативни ставови према ученицима који су изложени вршњачком насиљу позитивно доприносе предвиђању испољавања вршњачког насиља. Једно од малобројних истраживања у Србији усмерених на ставове ученика о одобравању насилног понашања, спроведено на узорку ученика средњих школа, показало је да ученици који у већој мери одобравају насилно понашање чешће испољавају физичко и вербално вршњачко насиље. Међутим, налази истраживања указују да овај однос није једнозначан, већ да зависи од облика насилног понашања и индивидуалних карактеристика ученика, посебно агресивности (Ољача и др., 2015).

Ови налази су конзистентни са резултатима истраживања о карактеристикама ученика који испољавају насилно понашање. Наиме, насилници су у већој мери пријављивали да је забавно и пријатно учествовати у физичком вршњачком насиљу, да жртве често заслужују оно што им се дешава и да је учествовање у вршњачком насиљу извор високог статуса и популарности у вршњачкој групи (Cook et al., 2010; McConville & Cornell, 2003). Претходна истраживања указују и на постојање разлика у ставовима о одобравању насилног понашања у односу на пол, разред и улогу ученика у вршњачком насиљу. Девојчице и млађи ученици показују већу склоност ка подржавајућим ставовима према ученицима који су изложени вршњачком насиљу (Dymnicki et al., 2011; Salmivalli & Voeten, 2004; Swearer & Cary, 2003) и имају израженије ставове противљења насилном понашању у поређењу са дечацима и старијим ученицима. Поводом улога у вршњачком насиљу утврђено је да су насилници имали најизраженије ставове одобравања вршњачког насиља, затим насилници-жртве, док су жртве показивале најнижи степен одобравања (Wang et al., 2015).

Имајући у виду да у Србији до сада није било довољно истраживања која су истовремено обухватила ставове ученика о одобравању насилног понашања, испољавање вршњачког насиља и улоге ученика у његовој динамици, постојала је потреба за истраживањем које би повезало ове аспекте. Одговарајући на ту потребу у контексту ширег истраживања описаног у методолошком делу, предмет

истраживања представљеног у овом раду односи се на ставове ученика о одобравању насилног понашања и њихову повезаност са испољавањем вршњачког насиља у београдским средњим школама. Циљ истраживања обухватио је утврђивање начина на који су ставови ученика о одобравању насилног понашања повезани са испољавањем вршњачког насиља, те повезаности тих ставова са полом, разредом и улогом ученика у вршњачком насиљу.

Методологија

Контекст истраживања

Резултати истраживања приказани у овом раду проистекли су из ширег истраживања о карактеристикама вршњачког насиља у београдским средњим школама које је спроведено за потребе израде докторске дисертације аутора. У односу на узорак приказан у дисертацији, у овом раду анализиран је шири узорак, будући да су укључени и ученици првог разреда средње школе.

Процедура истраживања

Истраживање је спроведено током школске 2020/2021. године. Реализовано је у условима примене посебних мера заштите у школама услед епидемије „ковид-19“, што је утицало на организацију прикупљања података. Упитник је даван у писаној форми ученицима који су присуствовали настави у време анкетирања, и то у најмање два одељења из сваког разреда. Будући да су, услед епидемиолошких мера, одељења била подељена у две групе, анкетирани су ученици који су тог дана похађали наставу у школи, док је друга група наставу пратила на даљину.

Пре попуњавања упитника ученицима је објашњена сврха истраживања, начин одговарања на питања, да је учешће анонимно и да ће подаци бити коришћени искључиво за потребе научноистраживачког рада. За попуњавање упитника било је предвиђено 30 минута, што је одговарало трајању једног школског часа у време реализације истраживања. У свим школама избегнуто је анкетирање током првог и последњег часа наставе.

Испитаници

Истраживањем је обухваћено 2008 ученика од I до IV разреда из 19 средњих школа са подручја Београдског статистичког региона, и то из 13 школа у градским и 6 школа у приградским општинама. Од укупног броја школа, 7 су биле гимназије, а 12 стручне школе. Посматрано према полу, структура узорка на нивоу целокупног узорка била је уравнотежена: 47,6% чинили су ученици мушког пола, а 52,4% ученици женског пола. Такође, и расподела узорка према

разреду била је уједначена, при чему су ученици I, II, III и IV разреда били заступљени са 23,2%, 24,1%, 23,7% и 28,9%, редом.

Инструмент исцртавања

Прикупљање података спроведено је техником анкетирања током школске 2020/2021. године. Као истраживачки инструмент коришћен је упитник који су ученици анонимно попуњавали у току једног школског часа. С обзиром на то да је овај рад проистекао из ширег истраживања, у анализи је коришћен само онај део упитника који је одговарао предмету и циљевима овог рада.

Испољавање вршњачког насиља процењивано је помоћу осам ставки заснованих на Олвеусовом упитнику о вршњачком насиљу (Olweus Bully/Victim Questionnaire – OBVQ) (Olweus, 1996). Учесталост испољавања вршњачког насиља процењивана је на четворостепеној Ликертовој скали са следећим одговорима: 1) никада; 2) једном или двапут; 3) више пута; и 4) скоро свакодневно. Анализом главних компоненти издвојен је један фактор, који је објаснио 54,64% укупне варијансе, док је Кронбахов коефицијент алфа износио 0,886. Изложеност вршњачком насиљу процењивана је на исти начин, помоћу осам ставки заснованих на Олвеусовом упитнику о вршњачком насиљу и исте четворостепене Ликертове скале. Анализа главних компоненти показала је једнофакторску структуру скале, при чему је издвојени фактор објаснио 45,20% укупне варијансе, а Кронбахова алфа износила је 0,817.

На основу одговора ученика формиране су четири категорије улога у вршњачком насиљу, а то су: жртве – ученици који су били изложени вршњачком насиљу и нису га испољавали; насилници – ученици који су испољавали вршњачко насиље и нису му били изложени; насилници-жртве – ученици који су били изложени вршњачком насиљу и испољавали су га; неукључени – ученици који нису били изложени вршњачком насиљу и нису га испољавали. Као критеријум за сврставање у одређену категорију примењена је гранична вредност „више од једном месечно“ (Olweus, 1996), која је на примењеној скали одговарала одговорима под 3 и 4.

За процену ставова о одобравању насилног понашања примењена је скала коју су дизајнирали Салмивали и Ветен (Salmivalli & Voeten, 2004). Скала је обухватала девет ставки, а ученици су степен слагања са наведеним тврдњама процењивали на петостепеној Ликертовој скали (од 1 – уопште се не слажем до 5 – потпуно се слажем). Укупан скор на скали израчунат је као просечна вредност одговора на свим ставкама. Фактор одобравања насилног понашања објаснило је 34% укупне варијансе. Виши скор на скали указивао је на нижи степен одобравања насилног понашања, односно на израженије неодобравање таквог понашања, док је нижи скор указивао на виши степен његовог одобравања. Одређене ставке биле су инверзно формулисане и пре анализа реверзно су кодиране тако

да виши скор доследно указује на више нивое испитиваног конструкта. Кронбахова алфа износила је 0,77.

Обрада података

У обради података коришћене су мере дескриптивне статистике, односно фреквенције, аритметичка средина и стандардна девијација. Од техника инференцијалне статистике примењени су Пирсонов коефицијент корелације, т-тест за независне узорке и једнофакторска анализа варијансе. Статистичка обрада података спроведена је у софтверском пакету SPSS (верзија 20.0).

Резултати

Од укупно 2008 испитаних ученика, за њих 57 недостајали су подаци неопходни за одређивање улоге у вршњачком насиљу, те је у даљу анализу укључен 1951 ученик. Од тог броја, жртве су чиниле 408 ученика (20,9%), насилници 67 ученика (3,4%), насилници-жртве 117 ученика (6,0%), док је 1359 ученика (69,7%) сврстано у категорију неукључених. Жртве су чиниле нешто више од петине укупног броја ученика и представљале су најбројнију групу међу ученицима укљученим у вршњачко насиље. Било их је приближно шест пута више него насилника. У улози насилника-жртве било је око 1,7 пута више ученика него у улози насилника, док је та група била око 3,5 пута мања у односу на групу жртава.

Дескриптивни показатељи за скалу *Ставови о одобравању насилног понашања* (Табела 1) показују да је просечан скор ученика износио $4,43 \pm 0,69$, у распону од 1,00 до 5,00. Овај резултат указује на то да у просеку ученици показују низак степен одобравања насилног понашања. Већина ученика исказује ставове противљења насиљу: 61% сматра да насиље треба пријавити наставнику, 78,8% противи се прикључивању насилнику, тј. понашању којим се охрабрује насилник, а 80,6% сматра да треба помоћи ономе ко је изложен вршњачком насиљу. Насупрот томе, мањи проценат ученика изражава ставове који одобравају насиље: 5% ученика верује да виктимизирани ученици заслужују да буду жртве насиља, а исти проценат ученика наводи да им је испољавање насиља према другима забавно.

Табела 1: Дескриптивне мере скале *Ставови о одобравању насилног понашања*

Тврдња	N	Min	Max	M	SD	Процентуални удео одговора				
						1	2	3	4	5
Ономе ко је изложен вршњачком насиљу треба помоћи да се заштити.	1.972	1,00	5,00	4,59	0,99	5,1%	1,2%	3,6%	9,6%	80,6%

Тврдња	N	Min	Max	M	SD	Процентуални удео одговора				
						1	2	3	4	5
Малтретирање слабијег од себе може да буде забавно. (P)	1.984	1,00	5,00	4,65	0,96	84,7%	6,4%	3,1%	1,3%	5,0%
Ако малтретирају или исмевају неког ко је слабији, он је сам за то крив. (P)	1.979	1,00	5,00	4,43	1,07	71,6%	12,0%	9,4%	2,0%	5,0%
Бесмислено је малтретирати или задиркивати слабије од себе.	1.978	1,00	5,00	4,16	1,49	14,9%	3,6%	3,8%	5,5%	72,2%
Погрешно је прикључити се онима који малтретирају или исмевају слабије од себе.	1.1976	1,00	5,00	4,31	1,43	14,0%	1,6%	2,9%	2,7%	78,8%
Нема ништа лоше у томе да се смејем са другима када малтретирају неког. (P)	1.973	1,00	5,00	4,70	0,89	86,8%	5,1%	3,0%	1,3%	3,8%
Када малтретирају или исмевају неког, то треба пријавити наставнику.	1.971	1,00	5,00	4,10	1,35	10,2%	4,1%	12,5%	12,1%	61,0%
Забавно је када неко често исмева исту особу у одељењу. (P)	1.969	1,00	5,00	4,66	0,91	84,4%	5,8%	4,7%	1,7%	3,4%
Они који су изложени вршњачком насиљу се због тога осећају лоше.	1.962	1,00	5,00	4,37	1,26	9,5%	1,7%	4,7%	5,8%	84,4%
Ставови о одобравању насилног понашања – скор	1.993	1	5	4,43	0,69	/	/	/	/	/

Напомена: P = реверзно кодирана ставка.

Повезаност ставова о одобравању насилног понашања и испољавања вршњачког насиља

Пирсонов коефицијент линеарне корелације показао је умерену негативну повезаност између ставова о одобравању насилног понашања и испољавања вршњачког насиља (Табела 2). То указује да је већи степен испољавања вршњач-

ког насиља повезан са нижим скором на скали ставова, односно са већим одобравањем насилног понашања.

Табела 2: Дескриптивна статистика и Пирсонова корелација између испољавања вршњачког насиља и ставова о одобравању насилног понашања

Варијабла	N	M	Min	Max	SD	1	2
1. Испољавање вршњачког насиља	2000	1,12	1	4	0,33	–	-0,384 ***
2. Ставови о одобравању насилног понашања	1993	4,44	1	5	0,69	-0,384 ***	–

Легенда: N – број испитаника; M – аритметичка средина; SD – стандардна девијација; Min – минимална вредност; Max – максимална вредност; приказан је Пирсонов коефицијент корелације (r). *** $p < .001$.

T-тест је показао да постоји статистички значајна разлика у ставовима о одобравању насилног понашања у односу на пол ученика (Табела 3). Девојчице су имале више скорове на скали ставова о одобравању насилног понашања у поређењу са дечама, што, имајући у виду смер скале, указује на нижи степен одобравања насилног понашања код девојчица, односно на виши степен одобравања насилног понашања код дечака. Величина ефекта, изражена Коеновим d коефицијентом, указује на умерену разлику између дечака и девојчица у ставовима о одобравању насилног понашања.

Табела 3: Разлике у ставовима о одобравању насилног понашања у односу на пол ученика

Варијабла	Мушки пол ^a M (SD)	Женски пол ^b M (SD)	df	t	p	Cohen's d
Ставови о одобравању насилног понашања	4,24 (0,77)	4,63 (0,54)	1623,16	-12,74	< 0,001	0,59

Легенда: ^a $n = 914$; ^b $n = 1008$. M = аритметичка средина; SD = стандардна девијација; df = степени слободе; t = вредности t-теста; p = ниво статистичке значајности; Коенов d = величина ефекта

Једнофакторска анализа варијансе показала је да не постоји статистички значајна разлика у ставовима о одобравању насилног понашања када је реч о разреду који ученик похађа (Табела 4). Иако су ученици IV разреда остварили највише, а ученици III разреда најниже скорове на скали, утврђене разлике нису статистички значајне. Величина ефекта, изражена ета квадратом (η^2), веома је мала, што указује на занемарљив допринос разреда разликама у ставовима о одобравању насилног понашања.

Табела 4: Разлике у ставовима о одобравању насилног понашања
у односу на разред ученика

Варијабла	I разред ^a M (SD)	II разред ^b M (SD)	III разред ^c M (SD)	IV разред ^d M (SD)	F (df1, df2)	p	η ²
Ставови о одобравању насилног понашања	4,41 (0,70)	4,45 (0,67)	4,39 (0,76)	4,50 (0,65)	2,48 (3, 1970)	0,060	0,004

Лејенда: ^a n = 458; ^b n = 475; ^c n = 470; ^d n = 571. M = ариџметичка средина; SD = стандардна девијација; F = вредност F-тестова; df1 = степени слободе између група; df2 = степени слободе унутар група; p = ниво статистичке значајности; η² = етa квадрат, односно величина ефекта

Једнофакторска анализа варијансе показала је да постоји статистички значајна разлика у ставовима о одобравању насилног понашања када је реч о улози коју ученик има у вршњачком насиљу (Табела 5). Сидаков *post hoc* показао је да су жртве оствариле статистички значајно више скорове на скали у односу на насилнике (p < 0,001) и насилнике-жртве (p < 0,001), као и да су неукључени ученици остварили статистички значајно више скорове у односу на насилнике (p < 0,001) и насилнике-жртве (p < 0,001). Притом, разлике између жртава и неукључених ученика (p = 0,983), као и између насилника и насилника-жртава (p = 0,552), нису статистички значајне. Имајући у виду смер скале, резултати указују на то да насилници и насилници-жртве у већој мери одобравају насилно понашање, док неукључени ученици и жртве најснажније исказују ставове противљења насилном понашању. Иако су неукључени ученици остварили највиши просечан скор, њихово противљење насилном понашању није статистички значајно израженије у односу на жртве. Величина ефекта, изражена етa квадратом (η²), указује на умерен ефекат, што значи да улога ученика у вршњачком насиљу у умереној мери доприноси разликама у ставовима о одобравању насилног понашања.

Табела 5: Разлике у ставовима о одобравању насилног понашања у односу на улогу
ученика у вршњачком насиљу

Варијабла	Насилник ^a M (SD)	Жртва ^b M (SD)	Насилник- жртва ^c M (SD)	Неукључени ^d M (SD)	F (df1, df2)	p	η ²
Ставови о одобравању насилног понашања	3,88 (0,79)	4,50 (0,61)	3,72 (1,03)	4,52 (0,63)	69,23 (3, 1936)	< 0,001	0,097

Лејенда: ^a n = 65; ^b n = 408; ^c n = 115; ^d n = 1352. M = ариџметичка средина; SD = стандардна девијација; F = вредност F-тестова; df1 = степени слободе између група; df2 = степени слободе унутар група; p = ниво статистичке значајности; η² = етa квадрат, односно величина ефекта

Дискусија

У београдским средњим школама утврђено је да ученици у просеку исказују низак степен одобравања насилног понашања. Већина ученика сматра да насиље треба пријавити и да је потребно помоћи жртви. Међутим, претходна истраживања указују да се ставови ученика не морају увек одразити на њихово поступање у конкретним ситуацијама вршњачког насиља. Наиме, велики број ученика, укључујући и половину посматрача, не предузима ништа када примети насиље, што указује на висок степен толеранције на насиље у конкретном школском контексту (Грмуша, 2024). Овај несклад између ставова и понашања Салмивали (Salmivalli, 2010) објашњава дифузијом одговорности. Када је у ситуацији вршњачког насиља присутно више посматрача, појединци могу имати смањен осећај личне одговорности да интервенишу, због чега се насилна интеракција може наставити. Осим тога, ученици често прате реакције других посматрача, па изостанак њихове реакције могу протумачити као знак да ситуација није довољно озбиљна да би се укључили.

Такође, у београдским средњим школама уочено је да је већи степен испољавања вршњачког насиља повезан са већим одобравањем насилног понашања, што је у складу са резултатима претходних истраживања (Espelage et al., 2018; Rigby, 2005; Salmivalli & Voeten, 2004; Van Goethem et al., 2010). Имајући у виду да је вршњачко насиље групни процес, ставови ученика о одобравању насилног понашања могу се тумачити у светлу хипотезе о хомофилији (Kandel, 1978). У оквиру овог теоријског становишта наглашава се тенденција ученика да се повезују са вршњацима сличних ставова, уверења и образаца понашања, чиме се унутар вршњачке групе одржава хомогеност ставова и понашања. С тим у вези, ученици који испољавају насилно понашање често се повезују са вршњацима сличних ставова и уверења, односно са онима који вршњачко насиље доживљавају као прихватљив облик понашања, што може додатно учврстити одобравање таквог понашања. Сем тога, ставови ученика могу се обликовати и под утицајем вршњачке групе и процеса конформизма (Berndt, 1979). Наиме, поједини ученици могу развијати позитивније ставове према вршњачком насиљу како би се прилагодили групним нормама и избегли изопштавање из вршњачке групе (Lam & Liu, 2007). С обзиром на то да индивидуални ставови ученика не могу у потпуности објаснити испољавање насилног понашања, будућа истраживања би, поред индивидуалних ставова, требало да обухвате и факторе на нивоу одељења и вршњачке групе.

У овом истраживању потврђени су налази претходних студија које указују да девојчице у већој мери исказују ставове противљења насилном понашању него дечаки. Добијени резултати могу се посматрати и у светлу истраживања која показују да су девојчице склоније просоцијалном понашању (Van der Graaff et al., 2018) и да испољавају емпатичније ставове према ученицима изложеним вршњачком насиљу (Garland et al., 2016; Gini et al., 2008).

Када је реч о разреду ученика, у ставовима о одобравању насилног понашања нису уочене разлике. Овај налаз није у складу са претходним истраживањима спроведеним на узорцима ученика основних школа, која указују да се са узрастом ставови ученика могу померати у правцу већег одобравања насилног понашања (Salmivalli & Voeten, 2004; Swearer & Cady, 2003). Одсуство разлика у овом истраживању може се делимично објаснити узрастом структуром узорка, будући да су истраживањем били обухваћени ученици средњих школа код којих ставови према вршњачком насиљу могу бити стабилнији него у млађем узрасту.

Поводом улога ученика у вршњачком насиљу, добијени резултати показују да насилници најснажније одобравају насилно понашање, затим следе насилници-жртве, док најизраженије ставове противљења таквом понашању исказују неукључени ученици, а потом жртве, што је у складу са претходним истраживањима (Salmivalli & Voeten, 2004; Wang et al., 2015).

Закључак

Главни закључак овог истраживања је да насилници и насилници-жртве у највећој мери одобравају насилно понашање, док најизраженије противљење показују ученици који нису укључени у вршњачко насиље. Из овог налаза произлази важна практична импликација, да би у оквиру превентивног рада посебну пажњу требало посветити насилницима и насилницима-жртвама јер управо ове групе ученика у највећој мери одобравају насилно понашање. Код насилника и насилника-жртва превентивне активности на индивидуалном нивоу могле би бити усмерене на преиспитивање уверења којима се насиље оправдава или нормализује, као и на развијање социјално-емоционалних компетенција, посебно способности да се покаже емпатија према ученику који је изложен насиљу, пружи подршку другима и усвоје ставови који јасно осуђују насилно понашање.

Прво ограничење овог истраживања односи се на попречни дизајн студије који омогућава сагледавање повезаности, али не и узрочно-последичних односа између ставова о одобравању насилног понашања и испољавања вршњачког насиља. Због тога налазе треба тумачити опрезно, јер није могуће са сигурношћу утврдити правац овог односа. Иако ставови могу утицати на насилно понашање ученика, могуће је и да ученици временом формирају уверења о насиљу која су у складу са њиховим понашањем, што се може објаснити механизмом когнитивне дисонанце (Festinger, 1957). С тим у вези, потребна су даља истраживања заснована на лонгитудиналном дизајну.

Друго ограничење везано је за усмереност истраживања искључиво на индивидуалне ставове ученика, те тако није обухватило одељенске и групне норме које могу бити повезане са испољавањем вршњачког насиља. Иако ученик може имати негативне ставове према насиљу, притисак вршњачке групе и прилагођавање групним нормама могу утицати на његово понашање у конкретним ситуацијама вршњачког насиља. Због тога би будућа истраживања требало да

обухвате, осим индивидуалних ставова ученика, и факторе на нивоу одељења и вршњачке групе.

Литература

- Ољача, М., Динић, Б. и Соколовска, В. (2015). Ефекти ставова према насиљу на насилно понашање ученика средњих школа: модераторска улога пола и агресивности. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 47(2), 285-304. <https://doi.org/10.2298/ZIPI1502285O>
- Попадић, Д., Плут, Д. и Павловић, З. (2014). *Насиље у школама Србије: анализа стања од 2006. године до 2013. године*. Београд: Институт за психологију.
- Arcadevani, F. B., Eskenazi, D. Y. G., Fidalgo, T. M., & Hong, J. S. (2021). An exploration of the link between bullying perpetration and substance use: A review of the literature. *Trauma, Violence, & Abuse*, 22(1), 207-214. <https://doi.org/10.1177/1524838019837593>
- Berndt, T. (1979). Developmental changes in conformity to peers and parents. *Developmental Psychology*, 15, 608-616.
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., & Kim, T. E. (2010). Variability in the prevalence of bullying and victimization: A cross-national and methodological analysis. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 347-362). New York, NY: Routledge.
- Copeland, W. E., Wolke, D., Angold, A., & Costello, E. J. (2013). Adult psychiatric outcomes of bullying and being bullied by peers in childhood and adolescence. *JAMA Psychiatry*, 70(4), 419-426. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2013.504>
- Dymnicki, A. B., Antonio, T., & Henry, D. B. (2011). Levels and growth of specific and general norms for nonviolence among middle school students. *Journal of Adolescence*, 34, 965-976. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.11.012>
- Espelage, D. L., Hong, J. S., Kim, D. H. et al. (2018). Empathy, attitude towards bullying, theory-of-mind, and non-physical forms of bully perpetration and victimization among U.S. middle school students. *Child Youth Care Forum*, 47, 45-60. <https://doi.org/10.1007/s10566-017-9416-z>
- Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. *Crime and Justice*, 17, 381-458.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Evanston: Row, Peterson.
- Garland, T. S., Policastro, C., Richards, T. N., & Miller, K. S. (2016). Blaming the victim: University student attitudes toward bullying. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 26(1), 1-19. <https://doi.org/10.1080/10926771.2016.1194>
- Gini, G. (2008). Italian elementary and middle school students' blaming the victim of bullying and perception of school moral atmosphere. *The Elementary School Journal*, 108, 335-354. <https://doi.org/10.1086/528975>

- Grmuša, A. (2024). Bystander behaviors in bullying incidents: A cross-sectional study in Belgrade secondary schools. *Journal of Articles of the Faculty of Education in Užice*, 26, 47-66. <https://doi.org/10.5937/ZRPFU2426047G>
- Kandel, D. B. (1978). Homophily, selection, and socialization in adolescent friendships. *American Journal of Sociology*, 84, 427-436.
- Klomek, A. B., Sourander, A., & Elonheimo, H. (2015). Bullying by peers in childhood and effects on psychopathology, suicidality, and criminality in adulthood. *The Lancet Psychiatry*, 2(10), 930-941. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(15\)00223-0](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(15)00223-0)
- Lam, D. O. B., & Liu, A. W. H. (2007). The path through bullying - a process model from the inside story of bullies in Hong Kong secondary schools. *Child and Adolescent School Work Journal*, 24, 53-75.
- McConville, D. W., & Cornell, D. G. (2003). Aggressive attitudes predict aggressive behavior in middle school students. *Journal of emotional and behavioral disorders*, 11(3), 179-187.
- Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: a meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 5(5), 602-611. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.06.007>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, UK: Blackwell.
- Olweus, D. (1996). Revised Olweus bully/victim questionnaire. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*.
- Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(1), 124-134.
- Pejović Milovančević, M., Ispanović Radojković, V., & Popović Deusić, S. (2007). Bullying in Serbia elementary schools – facts and future ideas. *European Psychiatry*, 22(1), 330. <https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2007.01.1100>
- Petty, R., & Cacioppo, J. (1986). *Communication and persuasion: Central and peripheral routes to attitude change*. New York: Springer-Verlag.
- Pickens, J. (2005). Attitudes and perceptions. In N. Borkowski (Ed.), *Organizational behavior in health care* (pp. 43-75). Jones and Bartlett.
- Ren P., Liu B., Xiong X., Chen J., & Luo F. (2023). The longitudinal relationship between bullying victimization and depressive symptoms for middle school students: A cross-lagged panel network analysis. *Journal of Affective Disorders*, 341, 42-51. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2023.08.048>
- Rigby, K. (2005). Why do some children bully at school? The contributions of negative attitudes towards victims and the perceived expectations of friends, parents and teachers. *School Psychology International*, 26(2), 147-161. <https://doi.org/10.1177/0143034305052910>
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112-120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>

- Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28(3), 246-258. <https://doi.org/10.1080/01650250344000488>
- Swearer, S. M., & Cary, P. T. (2003). Perceptions and attitudes toward bullying in middle school youth: A developmental examination across the bully-victim continuum. *Journal of Applied School Psychology*, 19, 63-79. http://dx.doi.org/10.1300/J008v19n02_05
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. <https://www.unicef.org/documents/behind-numbers-ending-school-violence-and-bullying>
- Van der Graaff, J., Carlo, G., Crocetti, E., Koot, H. M., & Branje, S. (2018). Prosocial behavior in adolescence: Gender differences in development and links with empathy. *Journal of Youth Adolescence*, 47, 1086-1099. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0786-1>
- Van Goethem, A. J., Scholte, R. H. J., & Wiers, R. W. (2010). Explicit and implicit bullying attitudes in relation to bullying behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 829-842. <https://doi.org/10.1007/s10802-010-9405-2>
- Wang, C., Swearer, S. M., Lembeck, P., Collins, A., & Berry, B. (2015). Teachers matter: An examination of student-teacher relationships, attitudes toward bullying, and bullying behavior. *Journal of Applied School Psychology*, 31(3), 219-238. <https://doi.org/10.1080/15377903.2015.1056923>
-

ATTITUDES TOWARD BULLYING AND BULLYING PERPETRATION IN BELGRADE SECONDARY SCHOOLS

Summary: This paper presents the results of a cross-sectional study examining the association between students' attitudes toward bullying and bullying perpetration, as well as differences in these attitudes by sex, grade level, and students' role in bullying. The study was conducted during the 2020/2021 school year on a sample of 2,008 students from grades 1–4 attending 19 secondary schools in Belgrade. The findings showed that higher levels of bullying perpetration were associated with greater approval of bullying. Girls showed lower levels of approval of bullying than boys, while no grade-level differences were found. With regard to bullying roles, bullies and bully-victims showed greater approval of bullying, whereas uninvolved students and victims expressed the strongest opposition to such behavior. The findings highlight the importance of preventive activities targeting bullies and bully-victims, particularly through challenging beliefs that justify or normalize bullying and promoting socio-emotional competencies.

Keywords: bullying, attitudes toward bullying, bullying perpetration, roles of students in bullying

АМЕЛА Б. МУРАТОВИЋ¹

Универзитет у Новом Пазару

Департман за педагошке и психолошке науке

КИМЕТА Ђ. ХАМИДОВИЋ²

Универзитет у Новом Пазару

Департман за умјетност и филолошке науке

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

UDK: 005.966.1:37.011.3-051-057.875

BIBLID: 0353-7129, 31(2026)1, p.97-110

DOI 10.5937/norma31-65281

МЕНТОРСКА ПОДРШКА У ПРОФЕСИОНАЛНОЈ ПРАКСИ БУДУЋИХ ВАСПИТАЧА И НАСТАВНИКА

Резиме: Менторска подршка у професионалној пракси будућих васпитача и наставника представља значајан фактор у процесу иницијалног образовања, у оквиру кога се теоријска знања повезују са практичним искуствима у реалном васпитно-образовном контексту. Посебна пажња посвећена је улози менторства у планирању, организацији и реализацији стручне праксе, као и његовом доприносу развоју професионалних компетенција студената. Улога ментора огледа се у дефинисању циљева и исхода учења, структурисању и усмеравању практичних активности, као и у континуираној подршци студентима током процеса праксе. Значајан сегмент менторског рада односи се на пружање повратних информација, подстицање рефлексивног приступа и развој професионалне самосталности. Закључује се да менторска подршка доприноси квалитетнијем повезивању теорије и праксе, развоју самосталности и одговорности, као и формирању професионалног идентитета будућих васпитача и наставника.

Кључне речи: менторство, професионална пракса, професионални идентитет, будући васпитачи и наставници, професионалне компетенције

Увод

Професионална пракса представља један од најзначајнијих сегмената студија, јер омогућава повезивање теоријских знања са непосредним педагошким искуством и развој компетенција. Образовање које укључује професионалну праксу и практичне облике учења доприноси развоју конкретних професионалних компетенција и вештина потребних за рад у васпитно-образовним устано-

1 amela.muratovic@uninp.edu.rs

2 kimeta.h@uninp.edu.rs

вама. На тај начин студенти стичу практична искуства која могу допринети њиховој већој конкурентности и лакшем укључивању на тржиште рада (Цвјетковић и др., 2025, стр. 76).

Образовни процес подстиче иновације, истраживање и развој, што се огледа у унапређивању педагошких пракси, развоју нових образовних метода и јачању професионалних компетенција будућих васпитача и наставника. На тај начин образовање не само да утиче на индивидуални професионални развој, већ има и шири друштвени значај кроз допринос економском и научном напретку. Савремена истраживања у области образовања указују да је квалитет професионалне праксе условљен њеном структурираношћу, јасно дефинисаним исходима учења и систематичном стручном подршком, што доприноси успешном професионалном развоју будућих васпитача и наставника (European Commission, 2020; Organisation for Economic Co-operation and Development, 2023). У том процесу важну улогу има менторска подршка, која омогућава повезивање теоријских знања са практичним искуством и доприноси професионалном учењу студената, при чему се менторство посматра као процес усмеравања, подршке и давања повратних информација током реализације професионалне праксе (Tyler, 2022).

Квалитетно менторство омогућава студентима да боље разумеју повезаност теорије и праксе, развијају професионалне компетенције и стичу самопоуздање у раду са децом предшколског узраста и ученицима. Истраживања показују да менторска подршка значајно доприноси развоју рефлексивне праксе и подстицању професионалног идентитета почетника у настави (Flores & Swennen, 2020; Hudson & Hudson, 2016). Циљ овог рада је да се анализира улога менторске подршке у професионалној пракси будућих васпитача и наставника, са посебним нагласком на њен допринос развоју професионалних компетенција, рефлексивне праксе и успешне интеграције студената у васпитно-образовни процес. Кроз теоријску анализу концепта професионалне праксе и менторства рад ће размотрити кључне елементе који доприносе квалитету праксе и професионалном развоју студената. Посебна пажња биће усмерена на значај индивидуалног приступа менторству, повратне информације и рефлексije као инструмената професионалног учења.

Методолошки оквир рада

Овај рад има карактер прегледног рада и заснива се на анализи и прегледу релевантне научне и стручне литературе. Циљ методолошког приступа није прикупљање емпиријских података, већ систематско сагледавање, повезивање и интерпретација постојећих теоријских сазнања и истраживачких резултата у области менторске подршке и професионалног развоја будућих васпитача и наставника.

У раду је примењен метод теоријске анализе, који омогућава разматрање и тумачење релевантних теоријских приступа и концепата у вези са менторством и

професионалним развојем. Поред тога, коришћен је метод синтезе, којим су интегрисани кључни налази различитих аутора ради добијања целовитијег увида у предмет разматрања.

Посебна пажња посвећена је анализи различитих теоријских ставова, са циљем сагледавања сличности и разлика у разумевању улоге менторства у образовању будућих васпитача и наставника. На основу тога, рад настоји да пружи критички осврт на постојећу литературу и укаже на значај менторства као фактора професионалног развоја.

Овакав методолошки приступ омогућава систематизацију постојећих знања и доприноси бољем разумевању односа између менторства, рефлексije и развоја професионалних компетенција у савременом образовном контексту.

Концепт професионалне праксе

Професионални развој представља континуиран и динамичан процес усвајања знања, вештина и компетенција који омогућава појединцу унапређење професионалне праксе и одговарање на захтеве савременог образовног окружења (Desimone, 2009). У суштини, професионални развој се може објаснити као скуп различитих искустава и вештина које могу бити резултат спонтаног учења или свесно планираних активности које су од користи у унапређивању васпитно-образовног рада (Радовановић, 2019, стр. 81). Овај процес није ограничен само на формално образовање, већ обухвата и неформално учење, стручно усавршавање и практично искуство које доприноси развоју професионалних капацитета. У образовању будућих васпитача и наставника професионални развој подразумева стицање педагошких, психолошких и методичких компетенција које су неопходне за квалитетан рад са децом предшколског узраста и са ученицима (Opfer & Pedder, 2011). Васпитач и наставник као професионалци морају бити у стању да разумеју развојне потребе деце, да планирају и реализују активности и час који подстичу њихов когнитивни, социјални и емоционални развој, као и да стварају подстицајно васпитно и образовно окружење. Професионална пракса представља кључни механизам професионалног развоја, јер омогућава студентима да примењују теоријска знања у реалним ситуацијама и постепено развијају професионалне улоге. Кроз практично искуство студенти стичу увид у захтеве струке, професионалне стандарде и динамику рада како у вртићима тако и у школама.

Практична пракса омогућава учење кроз искуство, што доприноси развоју критичког мишљења и способности решавања проблема у професионалном контексту (Darling-Hammond et al., 2020). Студенти кроз праксу имају прилику да посматрају рад искусних васпитача и дугогодишњих наставника, уче из њихових искустава и постепено преузимају професионалне одговорности. Педагошке компетенције представљају интегрисан систем професионалних знања, вештина, ставова и вредности који омогућавају наставнику или васпитачу да квали-

тетно планира, реализује и вреднује васпитно-образовни процес. Оне укључују способност креирања подстицајног окружења за учење, примену савремених дидактичких стратегија, као и развијену комуникацију са децом и родитељима уз уважавање индивидуалних разлика и принципа инклузивног образовања. Савремена литература у области образовања указује да су педагошке компетенције наставника динамичне, вишедимензионалне и снажно условљене контекстом професионалне праксе, при чему се оне развијају кроз континуирано учење, рефлексiju и професионално искуство (Caena & Redecker, 2019). Педагошке компетенције се не посматрају као статичан скуп знања, већ као процес сталног професионалног развоја који подразумева интеграцију теоријских знања и практичног деловања у васпитно-образовном процесу (Darling-Hammond, 2017). Међутим, емпиријски налази указују да унутар структуре ових компетенција постоји одређена хијерархија значаја: према процени експерата, највећу релевантност имају активно учешће у образовној заједници и развијене социјално-емоционалне компетенције (Pinya-Medina et al., 2024).

Педагошке компетенције нису статичне, већ се развијају кроз професионално искуство и континуирано усавршавање. Васпитачи и наставници морају бити способни да прилагођавају своје педагошке приступе у складу са потребама деце, ученика, као и да користе савремене методе и стратегије које доприносе квалитету рада са њима. Рефлексивне компетенције представљају способност критичког промишљања сопственог рада и искустава. Рефлексивна омогућава анализу сопствених поступака, препознавање области за унапређење и развој стратегија за побољшање професионалног деловања. Кроз процес рефлексивне студенти и васпитачи постају свесни својих јаких и слабих страна, што доприноси континуираном професионалном учењу и развоју. Рефлексивна пракса омогућава интеграцију теоријских знања са практичним искуством, чиме се унапређује професионална компетентност и способност доношења информисаних педагошких одлука. Међутим, критичка рефлексивна не задржава се искључиво на индивидуалном нивоу, већ има и ширу друштвену димензију: њена централна сврха огледа се у тражењу нових решења и путева, као и увођењу промена које доприносе трансформацији образовне заједнице ради бољег учења, рада и живота свих њених чланова (Šarić & Šteh, 2017, p. 81).

Такав процес подразумева међусобну подршку и одређени степен повећања у могућност професионалног раста и напретка. Рефлексивна доприноси развоју професионалног идентитета, јер омогућава појединцу да разуме своју улогу у професији и континуирано унапређује своје деловање (Farrell, 2015). Професионални развој васпитача и наставника, који се заснива на сталном унапређивању компетенција ради квалитетнијег обављања посла и јачања професионалности, представља основу за формирање и развој професионалног идентитета. Тај процес обухвата перманентно усавршавање знања, вештина и способности, што доприноси побољшању квалитета рада, мотивације и система вредновања и самовредновања (Радовановић, 2019, стр. 83). Професионални идентитет васпи-

тача и наставника развија се управо у оквиру тог континуираног процеса, кроз искуства стечена током професионалне праксе, менторску подршку и рефлексивно учење. Студенти и практичари постепено усвајају професионалне норме и вредности које обликују њихово разумевање улоге васпитача и наставника у целовитом развоју деце. Професионални идентитет није статичан, већ се мења и развија током каријере, што наглашава значај континуираног усавршавања и учења (Beijaard et al., 2004). Васпитач и наставник морају бити отворени за нова знања и искуства, јер савремени систем образовања захтева стално прилагођавање и унапређивање професионалних компетенција.

Менторска подршка у професионалној пракси будућих васпитача и наставника

Менторство је витална компонента образовања наставника, значајно утичући на развој будућих наставника док прелазе у професионалне едукаторе (Mwesigwa & Nakato, 2025, p. 15). Оно омогућава практичну примену теоријских знања и развој педагошких вештина које су неопходне за успешан рад у образовном процесу.

Кроз сарадњу са ментором будући васпитачи и наставници имају прилику да унапреде своје компетенције у планирању и реализацији активности, као и у комуникацији и раду са децом различитих узраста. Менторски процес доприноси развоју рефлексивне праксе, која омогућава професионалцима да критички анализирају своје поступке и континуирано унапређују наставни процес (Blake-Beard & Shapiro, 2021). На тај начин менторство не само да подржава професионални развој појединца већ и унапређује квалитет образовног система у целини. Менторство није само процес преношења знања, већ и механизам развоја критичког мишљења, професионалних ставова и способности рефлексивне, који су неопходни за квалитетан образовни рад. Моделирањем ефикасних пракси, пружањем доследних повратних информација и подстицањем критичког размишљања ментори помажу студентима и будућим наставницима да изграде самопоуздање, професионалну сигурност и капацитет за развој рефлексивне праксе (Ambrosetti & Dekkers, 2010). Менторство представља облик професионалне подршке у којем искуснији стручњак пружа смернице и подстицај мање искусној особи, односно студенту, са циљем његовог професионалног осамостаљивања и успешне интеграције у професионалну заједницу. Овај процес омогућава повезивање теоријских знања са практичним искуствима, чиме се развијају педагошке и професионалне компетенције, обликује професионални идентитет будућег стручњака и унапређују педагошке вештине, комуникационе способности, као и способности планирања и реализације васпитно-образовних активности, што доприноси бољој припремљености студената за професионални рад (Ragins & Kram, 2007). Менторство има вишеструке функције: подржава процес професионалног учења, развија рефлексивне способности које омогућавају критичко

промишљање сопствене праксе, те доприноси укључивању у професионалну заједницу и континуираном професионалном усавршавању (Милановић, 2022). Ментори пружају циљане повратне информације о планирању часова, управљању учионицом и наставним стратегијама, чиме доприносе развоју практичних педагошких вештина. Међутим, успех овог модела у великој мери зависи од квалитета ментора и усклађености између менторове наставне филозофије и потреба студената, јер само у таквим условима менторство може остварити свој пуни потенцијал у професионалном развоју будућих васпитача и наставника (Boyce et al., 2025; Guy et al., 2025).

Истраживања показују да менторство доприноси развоју професионалног идентитета и самопоуздања, као и динамици личних и професионалних компетенција, што је од посебног значаја за будући рад васпитача и наставника (Ensher et al., 2001). Успех менторског процеса може се мерити кроз стечено искуство, развој вештина и способност студената да напредују ка одабраним професионалним циљевима, користећи менторску подршку за усмеравање и унапређивање знања неопходних за индивидуални и професионални развој (Pfund et al., 2016). Тако менторство не представља само пренос знања, већ и механизам који омогућава континуирани развој и њихово усавршавање. Ментори имају улогу фасилитатора учења, пружајући смернице и повратне информације које доприносе професионалном развоју студената, развоју педагошких вештина и унапређењу њихових комуникационих и организационих способности.

Менторство игра кључну улогу у развоју професионалних компетенција студената, јер омогућава повезивање теоријских знања са практичним искуством у реалним образовним условима. Подстиче развој лидерских и одлучивачких способности, јер студенти кроз сарадњу са ментором уче о процесима решавања проблема и професионалног деловања (Baum & Korth, 2013). С обзиром на значај који менторство има у професионалном оспособљавању студената, важно је да и ментори континуирано развијају и унапређују сопствене компетенције. Као успешна пракса издваја се размена искустава, анализа изазова и преиспитивање сопствене праксе, јер такви облици професионалне рефлексije доприносе квалитетнијем менторском процесу и ефикаснијој подршци студентима (Duerksen et al., 2025).

Ипак, иако бројна истраживања наглашавају значај менторства, у пракси његов квалитет није увек уједначен, а ефекти у великој мери зависе од компетентности ментора, квалитета међусобног односа и нивоа ангажовања обе стране. Управо зато се менторство не може посматрати само као пренос знања, већ као сложен педагошки процес који подразумева континуирану подршку, рефлексiju и активно учешће свих актера. У том контексту, ментори имају улогу фасилитатора учења, пружајући смернице и повратне информације које доприносе развоју педагошких, комуникационих и организационих вештина студената и њиховом целовитом професионалном развоју.

Менторство у предшколским установама и школама представља облик педагошке подршке који доприноси развоју професионалних компетенција и образовању наставника, усмерен на припрему самопоузданих и професионално компетентних практичара који су способни да одговоре на захтеве савременог и динамичног образовног окружења (Simon, 2024). Такав приступ омогућава повезивање теоријских знања са практичним искуством, што је кључно за формирање професионалног идентитета и постепену интеграцију у образовну праксу.

У оквиру менторског процеса посебно је значајна педагошка подршка која обухвата усмеравање студената у планирању, реализацији и евалуацији активности, као и развој рефлексивних способности неопходних за унапређење сопствене праксе. Истовремено, менторство доприноси развоју социјалних и професионалних вештина, јер студенти кроз сарадњу у професионалном контексту унапређују комуникацију, тимски рад и способности решавања проблема (Loizou, 2011).

Истраживања указују да јасно дефинисани циљеви и структурирана менторска подршка значајно доприносе ефикасности учења и развоју професионалних компетенција, при чему ментори имају кључну улогу у усмеравању студената ка реалистичним и мерљивим циљевима (Ragins & Kram, 2007; Brown-DuPaul et al., 2013). Међутим, иако теоријски модели наглашавају важност планиране и структуриране праксе, у пракси се често уочава неуједначен квалитет менторске подршке, што може ограничити доследност у развоју компетенција студената.

Посебан значај има индивидуализовани приступ, који омогућава прилагођавање менторске подршке специфичним потребама студената, што се у истраживањима повезује са јачањем самопоуздања и професионалне одговорности (Ensher et al., 2001). Овакав приступ доприноси оптималном развоју потенцијала студената, али његова примена у великој мери зависи од компетенција ментора и услова у којима се менторство реализује.

Свеукупно посматрано, менторство се не може свести само на пренос знања, већ представља сложен педагошки процес који обухвата усмеравање, повратне информације и рефлексiju, чиме се подстиче професионални раст студената. Кроз овај процес студенти развијају способност критичког промишљања и самосталног решавања проблема, док подршка ментора доприноси развоју професионалне одговорности и спремности за будући рад у предшколском и школском образовању (Метић, 2025). У том контексту менторство превазилази индивидуални ниво подршке и постаје значајан фактор у унапређењу квалитета образовне праксе и професионалне културе у образовним установама.

Развој компетенција будућих васпитача и наставника кроз менторство

Менторство представља значајан механизам професионалног развоја, јер омогућава интеграцију теоријских знања и практичног искуства. Кроз ментор-

ски однос студенти стичу педагошке, комуникационе и рефлексивне компетенције неопходне за рад у предшколском и школском образовању. Процес учења у пракси заснива се на социјалној конструкцији знања, где учесници кроз размену искустава и сарадњу стварају значења и развијају професионалне вештине (Dahlberg et al., 2007). Међутим, иако теоријски приступи наглашавају значај активног учешћа и заједничког грађења знања, у пракси овај процес у великој мери зависи од квалитета менторског односа и институционалне подршке, која није увек доследно обезбеђена. Знање у овом контексту није статичан садржај, већ динамичан процес који се развија кроз учешће у професионалној заједници и практичним активностима, при чему је поверење између ментора и студената кључни услов успешног учења (Alabi, 2017).

Савремени приступи менторству наглашавају концепт заједничког учења и размене знања, при чему се менторство посматра као сараднички процес у којем сви учесници доприносе професионалном развоју (Urban et al., 2011). Овакав приступ омогућава студентима развој способности анализе и критичког промишљања педагошке праксе. Педагошке компетенције обухватају планирање, организацију, реализацију и евалуацију васпитно-образовних активности, које су кључне за рад у предшколским установама и школама. Ипак, истраживања указују да у пракси постоје разлике у квалитету примене ових приступа, што може утицати на неуједначен ниво развоја компетенција студената.

Рад са децом предшколског и школског узраста захтева комуникационе способности, емпатију и флексибилност у примени педагошких стратегија у складу са индивидуалним потребама деце. Менторска подршка доприноси развоју педагошких компетенција јер омогућава студентима учење кроз рефлексивно сагледавање сопствене праксе и повратне информације у процесу професионалног развоја (Feiman-Nemser et al., 2019). Међутим, квалитет и учесталост повратних информација значајно варирају у зависности од компетентности ментора и услова у којима се менторство реализује. Кроз сарадњу са искусним васпитачима и наставницима студенти стичу увид у професионалне стандарде и методе рада, али степен усвајања ових стандарда зависи од квалитета практичне подршке (Agbenyega, 2012).

Комуникационе вештине представљају основу успешног педагошког рада, јер омогућавају ефикасну интеракцију са децом, родитељима и колегама. Будући васпитачи и наставници кроз практичан рад развијају способност јасног изражавања, активног слушања и прилагођавања комуникације различитим саговорницима, чиме доприносе стварању подстицајног окружења за учење и развој деце. Планирање педагошког рада представља важан аспект професионалних компетенција, јер омогућава систематичан приступ организацији активности и остваривању образовних циљева (Pollard et al., 2019). Ипак, у пракси се често уочава да студенти имају различит ниво самосталности у планирању, што додатно наглашава значај квалитетног и континуираног менторског вођења.

Будући васпитачи и наставници уче да дефинишу циљеве активности и часа, бирају одговарајуће методе и процењују ефекте свог рада, што доприноси развоју професионалне одговорности и способности самосталног деловања. Реализација ових активности захтева флексибилност и прилагођавање педагошких стратегија индивидуалним потребама деце, при чему студенти стичу искуство у организовању различитих активности које подстичу учење и развој. Менторска подршка има кључну улогу у овом процесу, јер се менторство схвата као динамичан и рефлексиван однос који укључује учење кроз искуство, као и анализу сопствених поступака. Рефлексивно учење може се одвијати кроз дијалог између ментора и студента, као и кроз вођење дневника и белешки, што омогућава дубљу анализу професионалних ситуација (Ürün Göker, 2021). Истраживања показују да су менторство и рефлексивност међусобно повезани процеси који доприносе континуираном унапређењу компетенција будућих наставника и васпитача (Petrovska et al., 2018). Ипак, квалитет овакве подршке у пракси није увек уједначен, што може утицати на степен и дубину професионалног развоја студената.

Рефлексивне компетенције подразумевају способност критичког промишљања сопствене праксе и учења из искуства. Оне омогућавају будућим васпитачима и наставницима да анализирају сопствене поступке, идентификују области за унапређење и развијају стратегије за побољшање педагошког деловања, чиме се јача професионална свест и саморегулација. Савремени приступи наглашавају да се знање не усваја пасивно, већ се активно конструише кроз искуство и критичку анализу сопствене праксе (Chizhik et al., 2017). Полазећи од тога, рефлексивна представља кључни елемент професионалног развоја јер омогућава континуирано унапређивање педагошке праксе и развој способности самовредновања. Кроз критичко промишљање сопствених поступака будући васпитачи и наставници стичу способност анализе ефеката свог рада и развијају стратегије за његово унапређење. Менторска подршка у овом процесу омогућава добијање повратних информација и професионалног усмеравања, што доприноси развоју критичког мишљења и професионалне самосвести (Collin & Karsenti, 2011). Рефлексивна се стога не може посматрати само као индивидуална вештина, већ као интегрални део образовног и менторског процеса који доприноси унапређењу квалитета педагошке праксе.

Самовредновање представља способност процене сопственог рада и идентификације области за унапређење. Будући васпитачи и наставници кроз самовредновање развијају свест о сопственим компетенцијама и планирају стратегије за професионални развој. Критичко промишљање подразумева анализу и преиспитивање педагошких стратегија и поступака. Студенти који развијају ову компетенцију постају способни да препознају изазове у раду и траже ефикасна решења. Критички приступ доприноси унапређењу васпитно-образовног процеса, јер омогућава континуирано побољшање метода рада (Korthagen, 2017). Унапређење васпитне и образовне праксе представља један од основних циљева професионалног развоја будућих васпитача и наставника.

Кроз рефлексију и практично искуство студенти развијају способност процене ефеката сопствених активности и обликују стратегије за унапређење рада са децом. Овај процес континуираног професионалног учења доприноси квалитетнијем васпитно-образовном раду, при чему се наглашава значај сталног усавршавања компетенција (Farrell, 2020). Ипак, ефекти оваквог учења у великој мери зависе од квалитета подршке која се студентима пружа током практичне обуке.

Менторска подршка у овом процесу има кључну улогу јер омогућава професионално усмеравање, континуиране повратне информације и развој критичког увида у сопствену праксу. Сарадња са менторима и професионалном заједницом доприноси развоју компетенција и унапређењу педагошке праксе, што је од посебног значаја за припрему будућих васпитача и наставника за самосталан професионални рад (Eby & Allen, 2020). Међутим, квалитет и интензитет ове подршке нису увек уједначени, што може утицати на степен професионалног развоја студената.

Закључак

Менторство и професионална пракса представљају кључне компоненте образовања будућих васпитача и наставника, јер омогућавају интеграцију теоријских знања и практичног искуства, као и постепени развој професионалних компетенција. Кроз активно учешће у реалном васпитно-образовном контексту, студенти имају прилику да примењују педагошке стратегије, развијају комуникационе, организационе и рефлексивне компетенције и изграђују разумевање сложености професионалне улоге, при чему је процес менторства заснован на узајамној размени између ментора и студената и одвија се у оквиру систематски планиране педагошке праксе (Hodges, 2009; Polovina, 2010).

У том процесу менторска подршка има централну улогу јер кроз усмеравање, моделовање професионалне праксе и континуиране повратне информације подстиче развој критичког мишљења, саморефлексије и професионалне одговорности, при чему ментори делују као модели професионалног понашања, али и као саветници који указују на могуће пропусте и области за унапређење у раду студената (Stepić & Prlić, 2020). Истовремено, самовредновање омогућава студентима да идентификују сопствене снаге и области за унапређење, што доприноси континуираном професионалном развоју и јачању компетенција неопходних за квалитетан педагошки рад.

Иако савремени теоријски приступи наглашавају значај менторства као интерактивног и рефлексивног процеса, његова ефективност у пракси није увек уједначена. Разлике у компетентности ментора, квалитету менторског односа и институционалној подршци могу довести до варијација у степену професионалног развоја студената, што указује на потребу даљег унапређивања система менторства.

Посматрано у целини, менторство и професионална пракса превазилазе оквире стицања искуства и представљају сложен, динамичан процес изградње професионалног идентитета будућих васпитача и наставника, чиме директно доприносе унапређењу квалитета предшколског и школског образовања.

Литература

- Agbenyega, J. (2012). How we view our theoretical competency: Early childhood pre-service teachers' self-evaluation of a professional placement experience. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(2), 141-147. <https://doi.org/10.1177/183693911203700>
- Alabi, A. O. (2017). Mentoring new teachers and introducing them to administrative skills. *Journal of Public Administration and Governance*, 7(3), 65-74. <https://doi.org/10.5296/jpag.v7i3.11362>.
- Ambrosetti, A., & Dekkers, J. (2010). The interconnectedness of the roles of mentors and mentees in pre-service teacher education mentoring relationships. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(6), 42-55. <https://doi.org/10.14221/ajte.2010v35n6.3>
- Baum, A. C., & Korth, B. B. (2013). Preparing classroom teachers to be cooperating teachers: a report of current efforts, beliefs, challenges and associated recommendations. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 34(2), 171-190. <https://doi.org/10.1080/10901027.2013.787478>
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Blake-Beard, S., Shapiro, M., & Ingols, C. (2021). A model for strengthening mentors: Frames and practices. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(12), 6465. <https://doi.org/10.3390/ijerph18126465>.
- Boyce, E., Huerta, M., Wyman, P., & Sandoval, M. (2025). Community Based Participatory Research and Peer Mentorship in Higher Education: Supporting a Sense of Belonging Among Independent Students. *Social Science*, 14(6), 340. <https://doi.org/10.3390/socsci14060340>.
- Brown-DuPaul, J., Davis, J. H., & Wursta, M. (2013). A high impact practice that works: connecting mentors from the professional community to teacher education students. *Community College Journal of Research and Practice*, 37(11), 807-815. <https://eurekamag.com/research/081/017/081017339.php>.
- Caena, F., & Redecker, C. (2019). Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu). *European Journal of Education*, 54(3), 356-369. <https://doi.org/10.1111/ejed.12345>
- Chizhik, E. W., Chizhik, A. W., Close, C., & Gallego, M. (2018). Developing student teachers' teaching self-efficacy through Shared Mentoring in Learning

- Environments (SMILE). *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 7(1), 35-53. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-02-2017-0014>.
- Collin, S., & Karsenti, T. (2011). The collective dimension of reflective practice: The how and why. *Reflective practice*, 12(4), 569-581. <https://doi.org/10.1080/14623943.2011.590346>.
- Cvjetković, M., Vignjević, B. i Amela Muratović. (2025). Kvalitet obrazovanja kao temelj ekonomskog rasta i razvoja. *Ekonomski izazovi*, 14(27), 75-88. <https://doi.org/10.5937/EkoIzazov2527075>.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2007). *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation* (2nd ed.). Falmer Press.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97-140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Duerksen, L. N., Janse van Rensburg, C., Costello, C., Golding, M.A., Lê, M.-L., Woods, M., Kelso, S., Bannister, L., & Protudjer, J. L. P. (2025). Practical and Effective Mentorship Strategies for Caregivers of Children with Chronic Conditions: A Scoping Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 22, 339. <https://doi.org/10.3390/ijerph22030339>.
- Eby, L. T., & Allen, T. D. (2020). *The Blackwell handbook of mentoring: A multiple perspectives approach*. Wiley-Blackwell.
- Ensher, E. A., Thomas, C., & Murphy, S. E. (2001). Comparison of traditional, step-ahead, and peer mentoring on protégés' support, satisfaction, and perceptions of career success: a social exchange perspective. *Journal of Business and Psychology*, 15, 419-438. <https://doi.org/10.1023/A:1007870600459>
- European Commission. (2020). *Supporting teacher and school leader careers: A policy guide*. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/>.
- Farrell, T. S. C. (2015). *Promoting teacher reflection in second language education: A framework for TESOL professionals*. Routledge.
- Farrell, T. S. C. (2020). *Reflective practice in English language teaching: Research-based principles and practices*. Equinox Publishing.
- Feiman-Nemser, S., Schwillie, S. A., Carver, C. L., & Yusko, B. (2019). *Mentoring matters: A practical guide to learning-focused relationships*. Jossey-Bass.
- Flores, M. A., & Swennen, A. (2020). Teacher education in times of change: Lessons from the COVID-19 pandemic. *Springer*. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-55982-7>.

- Guy, J. W., Smart, S., Harber, M., & Oestreich, J. H. (2025). The Mentorship Blueprint: A Comprehensive Review for the Development of Programs in Pharmacy Education. *Pharmacy*, 13, 29. <https://doi.org/10.3390/pharmacy13010029>.
- Hodges, B. (2009). Factors influencing mentoring relationships. *Paediatric Nursing*, 21(6), 32-35. <https://doi.org/10.7748/paed2009.07.21.6.32.c7149>
- Hudson, P., & Hudson, S. (2016). Mentoring beginning teachers and goal setting. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(10). <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n10.4>.
- Korthagen, F. (2017). *Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 2.0*. Teachers and Teaching.
- Loizou, E. (2011). The diverse facets of power in early childhood mentor-student teacher relationships. *European Journal of Teacher Education*, 34(4), 373-386. <https://doi.org/10.1080/02619768.2011.587112>
- Metić, A. (2025). Mentorstvo u školama: most između teorije i prakse budućih učitelja. *Novopazarski zbornik*, 48, 289-300.
- Milanović, A. (2022). Reflective and mentoring practice – conditioned segments of teaching. *Facta Universitatis, Series: Teaching, Learning and Teacher Education*, 6(1), 91-101. <https://doi.org/10.22190/FUTLTE220519006M>.
- Mwesigwa, F., & Nakato, N. (2025). Mentorship in teacher education programs: A review of practices, outcomes, and challenges. *Acta Pedagogica Asiana*, 5(1), 15-29. <https://doi.org/10.53623/apga.v5i1.679>
- Opfer, V.D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376-407. <https://doi.org/10.3102/0034654311413609>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023). *Teachers and school leaders as lifelong learners: TALIS 2023 results (Volume I)*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
- Petrovska, S., Sivevska, D., Popeska, B., & Runcheva, J. (2018). Mentoring in teaching profession. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 6(2). <https://doi.org/10.5937/ijcrsee1802047P>.
- Pfund, C., House, S., Asquith, P., Fleming, M., Buhr, K., Burnham, E. L., ... & Sorkness, C. A. (2016). Training mentors of clinical and translational research scholars: A randomized controlled trial. *Academic Medicine*, 91(5), 774-782. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000001112>.
- Pinya-Medina, C., Morcillo-Loro, V., Ferrer-Ribot, M., & Oliver Barceló, M. d. M. (2024). What competencies should early childhood educators possess for the future? An expert judgement approach. *Frontiers in Education*, 9, Article 1422950. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1422950>.
- Pollard, A., Black-Hawkins, K., Cliff-Hodges, G., Dudley, P., Higgins, S., James, M., Linklater, H., Swaffield, S., Swann, M., Winterbottom, M., & Wolpert, M. A. (2019). Mentoring: Learning through mentoring in initial teacher education. In *Reflective teaching in schools* (supplementary chapter). Bloomsbury Publishing.

- Polovina, N. (2010). Supervizija i mentorstvo u obrazovanju: mogućnost povezivanja teorije i prakse. U N. Polovina i J. Pavlović (Prir.), *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika* (str. 195-220). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Ragins, B. R., & Kram, K. E. (2007). *The handbook of mentoring at work: theory, research, and practice*. Sage Publications.
- Radovanović, N. B. (2019). Profesionalni razvoj i stručno usavršavanje vaspitača predškolskih ustanova. *Sinteze – Časopis za pedagoške nauke, književnost i kulturu*, 8(15), 79-92. <https://doi.org/10.5937/sinteze8-21173>.
- Simon, E. (2024). Cultivating Professional Identity: The Vital Role of Practical Teaching Experience for Future Educators. *Education Sciences*, 14, 439. <https://doi.org/10.3390/educsci14050439>.
- Stepić, G. i Prlić, I. (2020). *Stručna praksa budućih vaspitača iz perspektive studenata i vaspitača-mentora*. Sremska Mitrovica: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače i poslovne informatičare – Sirmium.
- Šarić, M., & Šteh, B. (2016). Critical reflection in the professional development of teachers: Challenges and possibilities. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 6(1), 37-54. <https://doi.org/10.26529/cepsj.288>.
- Tyrer, C. (2022). Untangling the complexity of mentoring feedback practices in post-compulsory initial teacher education in the UK. *Journal of Further and Higher Education*, 47(1), 31-44. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2022.2088271>
- Ürün Göker, M. (2021). Reflective coaching: Training for development of instructional skills and sense of efficacy of pre-service EFL teachers. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 17(1), 423-447. <https://doi.org/10.17263/jlls.903460>.
-

MENTORSHIP SUPPORT IN THE PROFESSIONAL PRACTICE OF FUTURE EDUCATORS AND TEACHERS

Summary: Mentorship support in the professional practice of future preschool teachers and school teachers represents a significant factor in the process of initial education, within which theoretical knowledge is connected with practical experiences in a real educational context. Special attention is devoted to the role of mentorship in the planning, organization, and implementation of professional practice, as well as to its contribution to the development of students' professional competencies. The role of the mentor is reflected in defining learning goals and outcomes, structuring and guiding practical activities, as well as providing continuous support to students throughout the practice process. An important segment of mentoring work relates to providing feedback, encouraging a reflective approach, and fostering the development of professional autonomy. It is concluded that mentorship support contributes to a higher-quality connection between theory and practice, the development of independence and responsibility, as well as the formation of the professional identity of future preschool teachers and school teachers.

Keywords: mentoring, professional practice, professional identity, future preschool and primary school teachers, professional competencies

УПУТСТВО ЗА АУТОРЕ

Часопис *Норма* објављује оригиналне научне, прегледне и стручне чланке, научне критике, полемике, библиографске студије, као и приказе публикација из области педагогије, дидактике, методика разредне и предметне наставе, науке о књижевности и библиотекарства. Уколико је рад настао у оквиру научног пројекта, део је мастер, магистарске или докторске тезе, или је претходно био саопштен на неком научном или стручном скупу, податак о томе треба да буде дат у фусноти.

Слањем рукописа, аутори гарантују да он представља њихов оригиналан допринос, да није објављен раније и да се не разматра за објављивање на другом месту. Истовремено предавање истог рукописа у више часописа представља кршење етичких стандарда, што га искључује из даљег разматрања за објављивање у часопису. Рад који је већ био објављен у неком часопису или понуђен за објављивање у некој другој публикацији не може бити прештампан у часопису *Норма*. Након пријема рада уредништво доноси одлуку о томе који радови улазе у процес рецензирања.

Ради спречавања плагијата радови који улазе у процес рецензирања подвргавају се провери уз помоћ система iThenticate/CrossRef у оквиру сервиса СЦИндекс Асистент. Након провере, сваки рад оцењују два рецензента. Имена рецензената, као и имена аутора су анонимни. Након рецензирања, одлуку о објављивању, корекцији или одбијању рада, доноси редакција.

Часопис *Норма* се издаје је у режиму тзв. отвореног приступа. Допуштено је да се дело копира и дистрибуира у свим медијима и форматима, да се прерађује, мења и надограђује у било које сврхе, укључујући и комерцијалне, под условом да се на правилан начин цитирају његови првобитни аутори, постави линк ка оригиналној лиценци и назначи да ли је дело измењено. Корисници су при томе дужни да наведу пун библиографски опис чланка објављеног у овом часопису (аутори, наслов рада, наслов часописа, волумен, свеска, пагинација), као и његову DOI ознаку.

Достављање радова

Рукописи се достављају путем онлајн система за уређивање часописа развијеног од стране Центра за евалуацију у образовању и науци (ЦЕОН). Приступ и регистрација за овај сервис врше се преко странице АСИСТЕНТ. Регистрација и постављање рукописа у овај систем врши се у неколико једноставних корака (видети Упутство за АСИСТЕНТ). Изузетно, могуће је рукописе доставити и директно на мејл редакције: norma@ref.uns.ac.rs.

Текстови треба да буду писани фонтом Times New Roman, величина слова 12 pt, проред 1.5, са маргинама од 2 cm са сваке стране. Табеле и дијаграми наводе се у самом раду. Слике се предају као засебни документи у jpg (200 dpi) или eps формату, при чему се у самом тексту, римским бројевима, јасно означава место

на коме оне треба да се налазе. Користити АПА стил цитирања и навођења референци.

Уз све врсте радова доставља се превод наслова, сажетка и кључних речи на енглески језик (за приказе само наслов). Уколико је рад писан на енглеском језику ове елементе треба превести на српски језик.

Језик рада

Радови се објављују на српском или енглеском језику. Радови на српском језику објављују се на екавском или ијекавском књижевном наречју, ћириличним писмом, односно латиничним уколико аутор инсистира на томе. Аутори су дужни да се придржавају савременог правописа.

Дужина рада

Комплетан рад (основни текст рада, списак референци, као и сажетак и кључне речи, укључујући и њихове преводе) требало би да буде дужине до 35.000 словних знакова, рачунајући и празна места. Редакција задржава право да објави и радове који премашују предвиђени обим, уколико то захтева поступак научне елаборације садржаја.

Писање рада

На насловној страни наводи се пуно име и презиме аутора (коаутора), назив институције, место и држава (уколико је аутор из иностранства), као и наслов рада. Функције и звање аутора се не наводе. Службена адреса и/или електронска адреса аутора даје се у напомени (фусноти) везаној за презиме аутора. Подаци о научно-истраживачком пројекту, као и назив институције која је финансирала пројекат, такође се наводе у фусноти везаној за наслов рада.

Насловна страна треба да садржи и сажетак и кључне речи на језику рада. У сажетку, који не би требало да премаше 1500 знакова, неопходно је укратко представити предмет истраживања, циљ, примењену методологију, као и резултате научног истраживања. Сажетак и кључне речи дати испод наслова, с левом маргином увученом 1 cm у односу на основни текст, фонтом 10 pt и проредом 1. Кључне речи (до десет речи) наводити испод сажетка. У истом облику је потребно навести превод наслова, сажетка и кључних речи, крају текста, после референци. Уколико аутор није у могућности да обезбеди коректан превод, уредништво ће га обезбедити.

Структура рада

Рад треба да има следеће елементе: име и презиме аутора, назив установе у којој је аутор запослен, наслов рада, сажетак, кључне речи, текст рада, литературу и изворе, превод наслова, сажетка и кључних речи и прилоге. Овај редослед датих елемената уједно је и обавезујући. Пожељно је да текст рада, поготово ако је заснован на емпиријском истраживању, буде организован по стандардној схеми

Увод, Методологија, Резултати и Дискусија. Наслове одељака треба јасно и прецизно формулисати, поравнати уз леву маргину, болдованим фонтом величине 12. Уколико се у тексту одељка користе поднаслови они се наводе курзивом исте величине. Наслове одељака и поднаслове није потребно нумерички означавати.

Цитирање и позивање на изворе у тексту

Цитирање и позивање на референце врши се искључиво у оквиру текста (не у фуснотама), према АПА стилу. Примери навођења најчешће коришћених референци у тексту:

Један аутор

(Jovanović, 2013, str. 24)

(Petrović, 2012a, str. 35–36)

(Petrović, 2012b, str. 144)

Два аутора

(Parsons & Bales, 1955, p. 45)

(Gavrilović i Marković, 2012)

Три или више аутора

(Duncan et al., 2013)

(Томановић и др., 2016, стр. 17)

Дело без аутора

(Top 10 Reasons for Using Social Media, 2017)

(Merriam-Webster's Collegiate Dictionary, 2005)

Колективно тело

(Републички завод за статистику, 2018)

Закони

(Закон о раду, 2014, чл. 37, ст. 4, тач. 3)

Посредно цитирање

(Петровић, 2012, стр. 34, према Матић, 2018, стр. 45)

Уколико се наводи аутор чије је презиме за потребе писања рада транслитеровано или транскрибовано, приликом првог цитирања користе се угласте заграде у којима дајемо оригиналну графију: Вебер [Weber]. У наставку рада користимо транслитеровани или транскрибовани облик у тексту, а оригинални у парентезама.

Приликом истовременог позивања на неколико аутора унутар исте библиографске заграде, њихова дела наводе се азбучним, односно абecedним редом (у зависности од писма рада) и одвајају тачком и зарезом. Не користити Ibidem или Исто у библиографској парентези.

Директно (дословно) цитирање у тексту врши се у склопу реченице, под наводницима, уколико цитат није дужи од тридесет речи. Уколико је цитат дужи од тридесет речи, издвојити га у нови параграф, без наводника, с левом маргином увученом 1 cm у односу на основни текст, фонтом 10 pt и проредом 1.

Литература

Од кључне је важности да се цитати и позиви на литературу у тексту и листа библиографских јединица на крају текста у потпуности слажу. Библиографске јединице се наводе писмом самог рада, без превођења, према АПА стилу. Прво се наводи листа референци на писму рада, прави се размак од једног реда, а затим се даје листа референци које су објављене другим писмом (уколико су такве референце коришћене).

У наставку су наведени примери библиографских јединица за различите врсте публикација.

Монографске публикације:

- Антонић, С. (2011). *Искушења радикалног феминизма*. Београд: Службени гласник.
- Parsons, T., & Bales, R. (1955). *Family, Interaction, and Socialization Process*. New York: Free press.
- Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Lappin, S., & Fox, C. (2015). *The Handbook of Contemporary Semantic Theory*. [Wiley Online Library]. doi: 10.1002/9781118882139.
- *Merriam-Webster's collegiate dictionary* (11th ed.) (2005). Springfield, MA: Merriam-Webster.

Радови у часопису:

- Heinz, W., & Kruger, H. (2001). Life-course: Innovations and Challenges for Social Research. *Current Sociology*, 49(2), 29–45. doi: 10.1177/0011392101049002004.
- Антонић, С. (2013). Друштвена покретљивост у социјалистичкој Србији: један ревизионистички поглед. *Социолошки њрепег*, XLVII(2), 145–170. doi:10.5937/socpreg1302145A.
- Duncan, S., Carter, J., Phillips, M., Roseneil, S., & Stoilova, M. (2013). Why do people live apart together? *Families, Relationships, Societies*, 2. doi:10.1332/204674313X673419.

Поглавља у монографијама, радови у тематским зборницима:

- Bobić, M. (2010). Partnerstvo kao porodični podsistem. U A. Milić i dr. (Prir.), *Vreme porodica: sociološka studija o porodičnoj transformaciji u Srbiji* (str. 115–145). Beograd: Institut za sociološka istraživanja Filozofskog fakulteta i Čigoja.
- Dillard, J. P. (2020). Currents in the study of persuasion. In M. B. Oliver, A. A. Raney, & J. Bryant (Eds.), *Media effects: Advances in theory and research* (4th ed., pp. 115-129). Routledge.
- Beechy, V. (1985). Familial Ideology and Social relation. In V. Beechy, & J. Donald (Eds.), *Familial Ideology* (pp. 98–120). London: Open University Press.

Саопштења у зборницима са научних конференција:

- Smith, S. P., & Hart, J. (2006, March 25-26). Evaluating Distributed Cognitive Resources for Wayfinding in a Desktop Virtual Environment. In *3D User Interfaces (3DUI'06)*. IEEE Symposium on 3D User Interfaces (3DUI), Alexandria (pp. 3-10). doi: 10.1109/VR.2006.60.
- Rowling, L. (1993, September). Schools and grief: How does Australia compare to the United States. In *Wandarna coowar: Hidden grief*. 8th National Conference of the National Association for Loss and Grief (Australia), Yeppoon, Queensland (pp. 196-201). National Association for Loss and Grief.

Докторске дисертације, магистарске и мастер тезе (непубликоване):

- Savić, S. (1978). *Kako blizanci uče da govore* [Nepublikovana doktorska disertacija]. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Castle, C. (2001). *Interpreters, docents and educators: Ways of knowing, ways of teaching in a history museum, an art gallery, and a nature centre* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Toronto.

Докторске дисертације, магистарске и мастер тезе (публиковане или објављене у базама података и дигиталним репозиторијумима):

- Krstić, N. (2018). *Reprodukcija simboličkih granica kroz porodične prakse u Srbiji* [Doktorska disertacija, Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu]. Nacionalni repozitorijum disertacija u Srbiji. <http://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/10302>.
- Zambrano-Vazquez, L. (2016). *The interaction of state and trait worry on response monitoring in those with worry and obsessive-compulsive symptoms* [Doctoral dissertation, University of Arizona]. UA Campus Repository. <https://repository.arizona.edu/handle/10150/620615>.

Документи институција:

- Републички завод за статистику (2019). *Месечни статаистички билтен*. Бр. 11. Бања Лука.
- Ministry of Education (2020). *Number of Students Enrolled in a College or University*. Taipei: Ministry of Education in Taiwan, Department of Statistic.

Одреднице у лексиконима, речницима и енциклопедијама:

- Lindgren, H. C. (2002). Stereotyping. In W. E. Craighead, & C. B Nemeroff (Eds.). *The Corsini encyclopedia of psychology and behavioral science* (Vol. 4, pp. 1617–1618). New York: Wiley.
- Илић, В. (2007). Funkcionalni odnosi. U A. Mimica i M. Bogdanović (Prir.). *Sociološki rečnik* (str. 157). Beograd: Zavod za udžbenike.

Закони:

- Закон о основама система васпитања и образовања (2004), *Службени гласник РС*. Бр. 62.

Текст у дневним или периодичним новинама:

- Лакић, Д. (2021, 4. март). Магични реализам филма. *Политика*, стр. 15.
- Перић, Д. (2009, 3. септембар). Анархизам, инспирација губитника. *НИН* 3062. <http://www.nin.co.rs/pages/article.php?id=46080>.
- Economics nudging people away from war (2017, December 16). *The Age*, 33.

Текстови са интернета:

- *Fake news is spreading on Facebook Messenger and Whatsapp* (2017). <https://www.axios.com/facebooks-next-fake-news-frontier-messaging-2498210127.html>.
- Kraizer, S. (2005). *Safe child*. <http://www.safechild.org>.

Уколико се говори о комплетном веб сајту (а не појединачној веб страници или документу), он се не наводи се у попису литературе већ се у тексту наводи назив сајта и додаје URL адреса у заградама,:

- Званични статистички подаци Републике Српске могу се пронаћи на сајту Републичког завода за статистику (<http://www.rzs.rs.ba>).
- We created our survey using Qualtrics (<https://www.qualtrics.com>).

Уређивачки одбор часописа НОРМА

- Проф. др Гордана Рудић*, главни и одговорни уредник,
Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду
- Проф. др Драјана Ситанојевић*,
Педагошки факултет у Врању, Универзитет у Нишу
- Проф. др Гордана Ђоковић*,
Филолошки факултет, Универзитет у Београду
- Проф. др Ивана Зајорац*,
Филозофски факултет, Свеучилиште у Загребу
- Проф. др Зорана Лужанин*,
Природно-математички факултет, Универзитет у Новом Саду
- Проф. др Оливера Гајић*,
Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду
- Проф. др Миле Илић*,
Филозофски факултет, Универзитет у Бањој Луци
- Проф. др Беатиа Косова*,
Педагошки факултет, Универзитет Матеј Беј, Словачка
- Проф. др Мојца Јуришевич*,
Педагошки факултет, Универзитет у Љубљани
- Проф. др Сања Голијанин Елез*,
Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду
- Проф. др Бојан Лазих*,
Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду
- Проф. др Милош Шумоња*,
Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду
- Проф. др Миљивоје Млађеновић*,
Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду
- Проф. др Руженка Шимоњи Чернак*,
Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду
- Проф. др Ситанко Цвјетиханин*,
Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду
- Проф. др Веселина Ђуркин*,
Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду
- Проф. др Биљана Јеремић*,
Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду
- Проф. др Мила Бељански*,
Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду
- Доц. др Миљинко Мандић*,
Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду

**ПУБЛИКАЦИЈЕ У ИЗДАЊУ
ПЕДАГОШКОГ ФАКУЛТЕТА У СОМБОРУ**

Едиција Уџбеници и приручници

1. Биологија човека / Петровић, Данијела; Богосављевић-Шијаков, Миона; Кривокућин, Илинко	200,00
2. Грађанско васпитање / Шимоњи Чернак, Руженка	230,00
3. Дете истраживач околине / Цвјетићанин, Станко; Кривокућин, Илинко	230,00
4. Дидактика физичког васпитања / Родић, Недељко	360,00
5. Дидактичке теме. Увод у основношколску дидактику / Шпановић, Светлана	200,00
6. Екологија и заштита животне средине / Козодеровић, Гордана	180,00
7. English for students of education / Мишкељин, Ивана	400,00
8. Информатика / Надрљански, Ђорђе	400,00
9. Информатика у образовању / Надрљански, Ђорђе	300,00
10. Историја српске књижевности за децу / Петровић, Тихомир	380,00
11. Једноставни физички огледи у разр. настави / Обадовић, Ж. Душанка; Бошњак, Марија	200,00
12. Како предавати природу и друштво / Цвјетићанин, Станко; Бранковић, Наташа	330,00
13. Каталогизација у теорији и пракси / Рудић, Гордана	170,00
14. Комбинаторика и вероватноћа (збирка огледа) / Опарница, Љубица; Зобеница, Маја; Гордић, Снежана	280,00
15. Комбинаторика и вероватноћа – теорија, примери, задаци / Опарница, Љубица	200,00
16. Криптографија / Ламбић, Драган	380,00
17. Лабораторијске вежбе из природних наука 1 / Обадовић, Ж. Душанка; Бошњак, Марија	140,00
18. Математика / Петојевић, Александар	210,00
19. Ментално здравље / Марић, Миа	500,00
20. Методика наставе познавања природе 1 / Цвјетићанин, Станко	350,00
21. Методика наставе познавања природе 2 / Цвјетићанин, Станко	320,00
22. Методика наставе природних наука / Цвјетићанин, Станко	330,00
23. Методика спортских активности / Родић, Недељко	130,00
24. Методика упознавања околине 1 / Цвјетићанин, Станко	250,00
25. Немачки језик за студенте Педагошког факултета / Суботић, Љиљана	320,00
26. Образовна технологија / Пећанац, Рајко	500,00
27. Од певања до музичке културе / Јеремић, Биљана	500,00
28. Природне науке 1 / Обадовић, Ж. Душанка; Бошњак, Марија	350,00
29. Природне науке 3 – Биологија / Граовац-Петровић, Данијела; Шијаков-Богосављевић, Миона; Кривокућин, Илинко	210,00
30. Природне науке 3 – Хемија / Цвјетићанин, Станко	400,00
31. Психологија и учење / Сакач, Марија	330,00
32. Психологија породице / Сакач, Марија; Марић, Миа	280,00
33. Путокази кроз друштеност света који нас окружује / Трбојевић, Александра	280,00
34. Српски језик и књижевност у савременој стратегији развоја образовања (српски језик и књиж. у саврем. настави – одабране књиж. интерп.) / Голијанин Елез, Сања	390,00
35. Сценска уметност / Петровић, Тихомир	100,00
36. Теорија и пракса образовања ученика са сметњама у развоју / Николић, Гордана	320,00
37. Теорија физичког васпитања / Родић, Недељко	430,00
38. Управљање и руковођење у образовању / Бранковић, Наташа; Лукић-Родић, Весна	350,00
39. Управљање пројектима / Пећанац, Рајко	470,00
40. Учитељ у настави српског језика и књижевности / Кнежевић, Мара	300,00
41. Филозофија образовања / Сацаков, Слободан; Шумоња, Милош	350,00

Едиција Монографије

42. Аспекти модернизације српске књижевности – идентитет и духовност: Историјски и културолошки кодови савремене српске књижевности – поетичка и херменеутичка парадигма у европском контексту / Голијанин Елез, Сања
43. Библиотека и културно наслеђе / Трајковић, Борјанка
44. Модел података дигиталне библиотеке докторских дисертација / Ивановић, Лидија
45. Национално без одијума, поглед без претензија / Марковић, Саша
46. Немачка мањина у Војводини (1918–1941). Друштво и политика / Антоловић, Михаел
47. Српски учитељ у Угарској 1778–1918 / Марковић, Саша
48. У замку замки. Драмски потенцијал поезије и прозе за децу / Млађеновић, Миливоје
49. Фолклорно у простору наивног. Усмена књижевност у контексту књижевности за децу / Шаранчић Чутура, Снежана
50. Развој вокалних способности применом иновативних методичких приступа у настави музичке културе / Јеремић, Биљана

Едиција Серијске публикације

Зборници радова (научни програми, пројекти и скупови)

51. Двеста година Српске препарандије у Сентандреји и Сомбору;
52. Драмско васпитање у образовању васпитача и учитеља;
53. Друштвени односи Срба и Хрвата, национални идентитет и мањинска права са аспекта европских интеграција;
54. *Education and the Social Challenges at the Beginning of the 21st Century*;
55. Еколошки огледи у разредној настави;
56. Изазови васпитања и образовања у 21. веку;
57. Минипројекти у настави интегрисаних природних наука и математике;
58. *Multi-dimensional aspects of learning and teaching in science and mathematics education (MALT' 14)*;
59. Повезивање наставних предмета и стручно усавршавање учитеља;

Часописи

60. *Норма*: часопис за теорију и праксу васпитања и образовања
61. *Пефас*: студентски лист

Остала издања

62. ВОДИЧ за упис на основне, мастер и докторске академске студије 85,00
63. КАТАЛОГ Норма - 240 година образовања српских учитеља
64. Прве српске збирке за децу Стевана В. Поповића / приредила Кнежевић, Мара

Поруџбине: Педагошки факултет у Сомбору, Подгоричка 4
Телефони: 025/412-030, 025/460-595

CIP - Каталогизација у публикацији
Библиотека Матице српске, Нови Сад

37(05)

НОРМА : часопис за теорију и праксу васпитања и
образовања / главни и одговорни уредник Гордана Рудић.
– Год. 1, бр. 1 (1990) – . – Сомбор : Педагошки факултет у
Сомбору, 1990 – . – 24 cm

Два броја годишње.
ISSN 0353-7129

COBISS.SR-ID 103739399