

# НАСТАВА И ВАСПИТАЊЕ

3

Београд, 2021.



Извршни издавач:  
**Педагошко друштво Србије**  
Теразије 26, 11000 Београд  
тел. 011 268 77 49  
www.pedagog.rs  
E-mail: casopis@pedagog.rs



Суиздавач:  
**Институт за педагогију  
и андрагогију Филозофског  
факултета Универзитета у Београду**  
Чика Љубина 18-20, 11000 Београд  
тел. 011 3282 985

#### За извршног издавача

Наташа Стојановић

#### За суиздавача

Др Живка Крњаја

#### Главни и одговорни уредници

Др Живка Крњаја

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Др Лидија Радуловић

Филозофски факултет Универзитета у Београду

#### Уредништво

Др Биљана Бодрошки Спариосу

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Др Лидија Вујичић (Lidija Vujičić)

Учитељски факултет Свеучилишта у Ријеци, Хрватска

Др Јулијана Вучо

Филолошки факултет Универзитета у Београду

Др Саша Дубљанин

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Др Весна Жунић Павловић

Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

Универзитета и Београду

Др Павел Згага (Pavel Zgaga)

Педагошки факултет Универзитета у Љубљани, Словенија

Др Наташа Матовић

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Др Мати Мери (Matti Meri)

Одељење за образовање наставника Факултета хуманистичких наука Универзитета у Хелсинкију, Финска

Др Саша Милић

Филозофски факултет у Никшићу Универзитета Црне Горе

Др Владета Милин

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Др Драгана Павловић Бренеселовић

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Др Илке Паршман (Ilke Parchmann),

Лајбниц институт за педагогију Природно-математичког факултета Универзитета у Киелу, Немачка

Др Јан Петерс (Jan Peeters)

Центар за развој на раном узрасту Одељења за студије социјалне заштите Универзитета у Генту, Белгија

Др Росица Александрова Пенкова

Одељење за образовање наставника Универзитета "Климент Охридски" у Софији, Бугарска

Др Алла Степановна Сиденко

Академија за образовање наставника Државног универзитета „Ломоносов“ у Москви, Русија

Др Милан Станчић

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Др Јелисавета Тодоровић

Филозофски факултет Универзитета у Нишу

Др Емина Хебиб

Филозофски факултет Универзитета у Београду

#### Издавачки савет

Др Мара Ђукић

Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду

Др Ненад Глумбић

Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију Универзитета у Београду

Др Митја Крајнчан (Mitja Krajncan)

Педагошки факултет Универзитета Приморска у Копру, Словенија

Др Снежана Лоренс (Snezana Lawrence)

Факултет за здравствену, социјалну заштиту и образовање Универзитета Англиа Рускин, Уједињено Краљевство

Др Софија Врцељ (Sofija Vrcelj)

Филозофски факултет Свеучилишта у Ријеци, Хрватска

#### Секретари редакције

Сашка Стевановић

Лука Николић

#### Лектор

Биљана Цукавац

#### Лектура текстова на енглеском језику

Мр Ана Поповић Пецић

#### Преводиоци

За енглески језик мр Ана Поповић Пецић

За руски језик Дејана Кокотовић

#### Технички уредник

Мара Торбица Јовановић

#### Штампа

ЈП „Службени гласник“

#### Тираж

100

Издавање часописа финансијским средствима помаже Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије и Филозофски факултет Универзитета у Београду

Индексирање часописа: ERIH PLUS, SCIndeks

На годишњем нивоу објављују се три свеске часописа.

# НАСТАВА И ВАСПИТАЊЕ • САДРЖАЈ

<b>271–284</b>	<i>Александра Илић Рајковић</i>	ПЕДАГОШКО ОБРАЗОВАЊЕ НАСТАВНИКА У СРБИЈИ: ОД НАСТАВЛЕНИЈА ДО ЦЕНТРА ЗА ОБРАЗОВАЊЕ НАСТАВНИКА
<b>285–300</b>	<i>Славица Максић</i>	ИМПЛИЦИТНА УВЕРЕЊА УЧЕНИКА И НАСТАВНИКА СРЕДЊЕ ШКОЛЕ О КРЕАТИВНОСТИ
<b>301–318</b>	<i>Лидија Ралевић Биљана Томашевић</i>	ПОРЕЂЕЊЕ ЕФЕКТИВНОСТИ МОДЕЛА ОБРНУТЕ УЧИОНИЦЕ И МОДЕЛА ТРАДИЦИОНАЛНЕ НАСТАВЕ – МЕТААНАЛИЗА
<b>319–332</b>	<i>Сања Живановић Ранка Перућица Оливера Калајџић</i>	ЗАСТУПЉЕНОСТ ИЛУСТРАЦИЈА У УЏБЕНИЦИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ
<b>333–349</b>	<i>Јелена Смиљанисављевић Кристијина Савић Јована Караџић Сшојновић, Миљана Захарић Иван Сшојшић</i>	МИШЉЕЊЕ УЧЕНИКА О ПРИМЕНИ ЕЛЕКТРОНСКОГ УЧЕЊА У НАСТАВИ БИОЛОГИЈЕ У ГИМНАЗИЈИ
<b>351–371</b>	<i>Мирјана Смиљковић</i>	СТИЛСКЕ ФИГУРЕ У НАСТАВНИМ ПРОГРАМИМА ЗА СРПСКИ ЈЕЗИК У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ
<b>373–384</b>	<i>Милана Пиваш</i>	УЛОГА И ЗНАЧАЈ РАДА ГЛАВНОГ ПРОСВЕТНОГ САВЕТА У ГОДИНАМА ИЗМЕЂУ ДВА СВЕТСКА РАТА
<b>385–391</b>	УПУТСТВО ЗА АУТОРЕ	
<b>393–394</b>	СПИСАК РЕЦЕНЗЕНАТА	

# STUDIES IN TEACHING AND EDUCATION • CONTENTS

<b>271–284</b>	<i>Aleksandra Ilić Rajković</i>	THE PEDAGOGICAL EDUCATION OF TEACHERS IN SERBIA: FROM THE FIRST INSTRUCTIONS TO TEACHERS TO THE CENTER FOR TEACHER EDUCATION
<b>285–300</b>	<i>Slavica Maksić</i>	THE IMPLICIT BELIEFS OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS AND TEACHERS ABOUT CREATIVITY
<b>301–318</b>	<i>Lidija Ralević Biljana Tomašević</i>	COMPARING THE EFFECTIVENESS OF THE FLIPPED CLASSROOM MODEL AND THE TRADITIONAL INSTRUCTION MODEL – A META-ANALYSIS
<b>319–332</b>	<i>Sanja Živanović Ranka Perućica Olivera Kalajdžić</i>	REPRESENTATION OF ILLUSTRATIONS IN PRIMARY SCHOOL TEXTBOOKS
<b>333–349</b>	<i>Jelena Stanisavljević Kristina Savić Jovana Karadžić Stojanović Miljana Zaharić Ivan Stojšić</i>	STUDENTS' ATTITUDES TO E-LEARNING IN HIGH SCHOOL BIOLOGY INSTRUCTION
<b>351–371</b>	<i>Mirjana Stakić</i>	FIGURES OF SPEECH IN THE SERBIAN LANGUAGE CURRICULUM FOR GRADES 1-4 OF PRIMARY SCHOOL
<b>373–384</b>	<i>Milana Pivaš</i>	THE ROLE AND IMPORTANCE OF THE MAIN EDUCATION COUNCIL IN THE INTERWAR YEARS
<b>385–391</b>	<i>GUIDELINES FOR CONTRIBUTORS</i>	
<b>393–394</b>	<i>LIST OF REVIEWERS</i>	

# ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ • СОДЕРЖАНИЕ

<b>271–284</b>	<i>Александра Илич Райкович</i>	ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ УЧИТЕЛЕЙ В СЕРБИ: ОТ НАСТАВЛЕНИЯ ДО ЦЕНТРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
<b>285–300</b>	<i>Славица Максич</i>	ИМПЛИЦИТНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ И ИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ О ТВОРЧЕСКОМ ПОТЕНЦИАЛЕ (КРЕАТИВЕ)
<b>301–318</b>	<i>Лидия Ралевич Бияна Томашевич</i>	СРАВНЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ МОДЕЛИ «ПЕРЕВЕРНУТЫЙ КЛАСС» С МОДЕЛЬЮ ТРАДИЦИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ – МЕТААНАЛИЗ
<b>319–332</b>	<i>Саня Живанович Ранка Перучица Оливера Калайджич</i>	НАЛИЧИЕ ИЛЛЮСТРАЦИЙ В УЧЕБНИКАХ НАЧАЛЬНИХ КЛАССОВ
<b>333–349</b>	<i>Елена Станисавлевич Кристина Савич Йована Караджич Стойнович Миляна Захарич Иван Стойшич</i>	МНЕНИЕ УЧАЩИХСЯ О ПРИМЕНЕНИИ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ В ГИМНАЗИИ
<b>351–371</b>	<i>Мирына Стакич</i>	СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ФИГУРЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММАХ ОБУЧЕНИЯ СЕРБСКОМУ ЯЗЫКУ В МЛАДШИХ КЛАССАХ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ
<b>373–384</b>	<i>Милана Пиваш</i>	РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ ГЛАВНОГО СОВЕТА ПО ОБРАЗОВАНИЮ В МЕЖВОЕННОМ ПЕРИОДЕ
<b>385–391</b>	ПРАВИЛО ПУБЛИКАЦИИ ДЛЯ АВТОРОВ	
<b>393–394</b>	СПИСОК РЕЦЕНЗЕНТОВ	



## Педагошко образовање наставника у Србији: од наставленија до Центра за образовање наставника<sup>1</sup>

Александра Илић Рајковић<sup>2</sup>

Одељење за педагогију и андрагогију, Филозофски факултет,  
Универзитет у Београду, Београд, Србија

### Апстракт

У раду су сајледани кључни догађаји релевантни за образовање предметних наставника у Србији до оснивања Центра за образовање наставника 1971. године с намером да се утврде основне фазе у развоју овог образовања. Имајући у виду позицију педагошких знања у односу на иницијално образовање наставника за поједине научне дисциплине, садржаје, организацију, иницијаторе и носиоце образовања наставника, развој образовања предметних наставника може се сајледајти у четири фазе. Прва је почела 1838. године када је објављено прво уџбенико за наставнике гимназија. У другој је уведена педагогија у наставни план школске институције највише ранга у Србији и донет Закон о професорским испитима. Трећа значајна фаза је позната по оснивању Катедре за педагогију на Великој школи и раду др Војислава Бакића. Четврта се односи на рад Оштре педагошкој семинара који је основан између два светска рата и наставак рада у измењеним околностима 1948. године. У закључку се констатира да је развој педагошког образовања наставника у Србији имао сличан ток као и у Европи, али да овај процес у Србији карактеришу дуговрајни дисконтинуитети, што успорава институционализацију овог образовања. Такође, констатовано је и да реконструкција развоја образовања наставника може да допринесе ближе сајледавању процеса професионализације наставничкој звања и разумевању развоја појединих педагошких дисциплина, пре свега методика.

**Кључне речи:** предметни наставници, педагошко образовање, професија, квалификације.

1 Реализацију овог истраживања финансирао је Министарство просвете, науке и технолошког развоја Србије на основу Уговора бр. 451-03-9/2021-14 о реализацији и финансирању научноистраживачког рада НИО у 2021. години.

2 avilic@f.bg.ac.rs

## Увод

Центар за образовање наставника, основан 1971. године, данас је засебна наставна јединица Филозофског факултета Универзитета у Београду која организује иницијално образовање наставника предметне наставе. Обележавање педесет година континуираног рада Центра прилика је да се у историјској перспективи сагледа образовање предметних наставника у Србији до оснивања те наставне јединице. У том смислу, настојимо да сагледамо кључне догађаје релевантне за образовање наставника и да утврдимо основне фазе у развоју образовања наставника, почевши од објављивања првог упутства за наставнике 1838. до оснивања Центра 1971. године, имајући притом у виду: позицију оних знања која су специфично потребна наставницима у односу на иницијално образовање наставника за поједине научне дисциплине, садржаје, организацију, иницијаторе и носиоце педагошког образовања наставника. Поједини аспекти те теме разматрани су до сада у домаћој педагошкој историографији у вези са: моралним васпитањем у школама Србије (Tešić, 1974), гимназијским образовањем (Grujić, 1997), професорским испитима (Vujisić Živković, 2011), катедром за педагогију (Tešić, 1967; Vujisić Živković, 2012), историјом методика (Stikić, 2015). Осим релевантне литературе и објављених извора, за потребе овог рада коришћени су и необјављени извори који до сада нису били предмет разматрања истраживача – реч је о документацији Општег педагошког семинара која се чува у архиви Одељења за педагогију и андрагогију на Филозофском факултету у Београду.

Проучавати образовање и рад наставника предметне наставе у Србији 19. и првих деценија 20. века значи проучавати рад оних просветних кадрова који су радили пре свега у средњим школама. У основним школама су подучавали учитељи и њихово образовање има свој историјски ток. По завршетку основне школе, чије се трајање у истраживаном периоду мењало од три ка више разреда, ученици су прелазили у средње школе, где су их подучавали предметни наставници (професори). Мрежа средњих школа је била знатно разуђенија од мреже основних школа, а наставници предметне наставе били су малобројни те није необично што је систем образовања учитеља био стабилнији и раније успостављен од система педагошког образовања наставника који су иницијално изучавали неку од научних дисциплина не припремајући се примарно за рад у школи. Раздвојени токови у образовању наставних кадрова за основне и средње школе карактеристични су и за друге европске земље (Drahmann, 2020; Moon, Vlasceanu, & Varrows, 2003). Под педагошким образовањем у посматраном периоду подразумеван је корпус знања из различитих дисциплина које могу да допринесу стицању професионалних компетенција релевантних за обављање наставничког посла.

### **Наставленија као стручна подршка наставницима**

Од оснивања прве средње школе у Србији 1830. године до почетка седамдесетих година 19. века у средњим школама доминира наставни кадар из Војводине школован на различитим школским институцијама: од богословија и угарских академија до европских универзитета Беча, Хајделберга, Париза, Берлина и других. У средњим



школама су предавали наставници с докторатима и свршени и несвршени студенти права, богословије, филозофије (Грујић, 1997).

*Наставленије њрофесорима гимназије београдске*, које је прописано 23. септембра 1838. године, први је покушај у Србији да се утиче на недостатак наставничких компетенција (Ibid.). Аутор *Наставленија* Димитрије Исаиловић, тада начелник у Попечитељству просвештенија, сугерише наставницима да рад у настави не сме да буде *механички* већ да наставно градиво треба да буде излагано јасно, и то тако да ученике ангажује интелектуално како би схватили суштину наставних садржаја и разумели њихову практичну примену. Такође, наставнику се указује на важност планирања наставног рада зарад рационалног коришћења свог и ученичког времена и снаге. Исаиловић указује и на значај моралног васпитања ученика, па наставницима препоручује да ученике опомињу, саветују, да их упућују на поштовање школских закона и хришћанских дужности. Наставницима се скреће пажња и на то да њихово понашање треба да буде пример ученицима (Ibid.: 3). Препоручено је да наставници препишу *Наставленије*, да га често читају и да га се придржавају (Тешић, 1974: 55).

Значајније измене у уређењу школског система подстакли су уставобранитељи доношењем Општег школског закона (*Устројеније јавној училишћној наставленија*) 1844. године. Када је о гимназијама реч, две су новине од значаја за тему овог рада: увођење предметне наставе у средње школе и прописивање стручних квалификација наставника. Кандидат за наставника „треба да је философске науке с добрим успехом завршио, да осим српског зна још неки страни језик, и да је примерног владања“ (*Устројеније*, 1845: 330). Ново *Наставленије за њрофесоре Гимназије и њолућимназија* објављено је 1845. године, а саставио га је Јован Стерија Поповић. Наставницима се, између осталог, саветује да теже да се рад ученика одвија у правцу самоусавршавања. Такође, треба да утичу и на формирање навика ученика за културан начин живота и забаве, имајући притом у виду да су те навике у тесној вези с јачањем моралне воље ученика. Дате су још и хигијенске и поуке о физичком васпитању те се, с тим у вези, указује на проблем преоптерећења ученика сувишним градивом и домаћим задацима (Грујић, 1997: 15). Инсистира се на томе да су наставници васпитачи омладине и да наставно градиво треба да користе у те сврхе. Наставници треба да усмеравају и контролишу понашање ученика, а казне треба избегавати или их примењивати „разложно, умерено и разумно“ (Тешић, 1974: 164). Када је о настави реч, наставници имају обавезу да састављају наставне програме за своје предмете и сугерисано им је да пишу уџбенике (*Највише ређење...*, 1895: 124).

Та упутства била су, у педагошком погледу, била прогресивна за своје доба, али су превазилазила реалне могућности наставника, због чега их није било могуће реализовати (Грујић, 1997: 15). *Наставленије* је било намењено наставницима који нису имали довољно општих знања о васпитању, образовању и настави, без којих они нису могли ни да примењују одредбе тог документа. Уставобранитељи јесу предузели опсежан захват у уређењу школског система, али ефекти тог захвата нису били довољно далекосежни управо зато што се није имало у виду и образовање наставног кадра сматра Грујић (Ibid.). У новим *Правилима*, која су донета 1856. године, професорима се дају већа овлашћења у кажњавању ученика и прецизирају се обавезе према

цркви, док се у педагошком погледу акценат ставља на потребу, значај и начине одржавања дисциплине (Тешић, 1974: 165).

Иако та упутства у датим околностима нису могла имати значајнији утицај на наставну праксу, у историјском току развоја наставничке професије она ипак имају своје место. Корпус знања – педагошких знања, који је у тим документима презентован, специфичан је за одређену групу људи, различитих по свом иницијалном образовању и запослених у једном одређеном домену – средњој школи. Схватимо ли професију као материјалну везу између државе и примене одређених специјализованих знања (Nóvoa, 2000: 47), можемо констатовати да су та упутства први корак ка формирању професије наставника предметне наставе у Србији.

### **Предавања из педагогије на Великој школи и професорски испит**

У деценијама које су уследиле, у законским актима којима се уређују средње школе – 1857, 1863. и 1875. године, квалификације за наставнике се дефинишу тако што се и даље наглашава потреба стручног образовања и тражи се диплома стечена у Србији или у иностранству. Министарство и у овом периоду приређује упутства за наставнике, али предузимају се и друге мере за унапређење њихових наставничких компетенција: педагогија постаје део наставног плана Лицеја, касније Велике школе, и уводи се професорски испит као услов за добијање професорског звања.

Педагогија је 1853. године уведена у наставни план Лицеја као ванредни предмет за оне ученике који су намеравали да се баве учитељским позивом. Програм тог предмета није обухватао питања наставе и методике те је и поред опште „теоријске ширине, с обзиром на функцију коју је настава педагогије требало да има у лицеју био је крњ и непотпун“, сматра Тешић (Тешић, 1967: 17). Када је Лицеј реформисан у Велику школу, 1863. године, педагогија није била обухваћена новим наставним планом. Поново је уведена 1873. године – као обавезан предмет за све ученике Велике школе – тиме је и у стручном смислу требало да буде подржана законска одредба о квалификацијама кандидата за професорско звање у средњој школи.

Према доступним изворима, предавања из педагогије на Великој школи држао је Милан Кујунџић, у периоду од 1876. до 1883. године. Познато је и да су литературу на основу које су студенти Велике школе полагали испит из педагогије чинила следећа дела: *Теорија педагогије или Основи науке о васпитању и настави* Фридриха Дитеса, *Рад у школи – методика* Карла Кера у преводу Стевана Д. Поповића и *Историја народног образовања код Срба* Милана Ћ. Милићевића (Ibid: 13). Од 1882. педагогија се појављује на листи празних катедри Велике школе и остаје упражњена до 1892. године.

Дотадашњи рад на педагошком образовању предметних наставника сумирао је Војислав Бакић у предлогу који је још 1875. године упутио Министарству просвете. Он указује на то да су теоријска и историјска знања од мале користи без практичних вежбања која би се одвијала у оквиру академског педагошког семинара. „Нема сумње да средње школе у Србији само зато слабо напредују што професори нијесу прави педагози, тј. нијесу сви сасвијем начисто ни са цијељу ни са начином правог

образовања, те им посао често не пође за руком, мада су иначе добри стручњаци, сваки у својој струци и науци.“ Препоручујући себе за овај рад на Великој школи, он додаје и да се, упознајући се са радом сличних семинара у Немачкој, „уверио да су такви семинари од највеће потребе; без тога ће сви дотични расписи министарства на професоре слабо помоћи“ (Тешић, 1967: 23).

Ипак, праксу наставника су и даље конкретније усмеравали органи просвете. За разлику од претходних деценија током којих су наставницима упућивана општа упутства, сада се то чини онда када у пракси дође до изражаја одређени проблем. Упутства, решења и расписи односе се на одређене сегменте васпитно-образовног рада, као што су: ђаци који професоре послужују, надзор професорских предавања, писмени задаци, како професор треба да се понаша на испиту, како састављати материјале за учење у недостатку уџбеника, разредно старешинство, правично оцењивање, важност професорске службе, задавање лекција за учење напамет итд. (Marković i Popović, 1895; Školski zbornik..., 1875).

Увођењем професорског испита 1880. године први пут је прописана мера системског карактера којом се просветне власти активније ангажују у домену унапређења рада наставника у средњим школама и диференцијације наставничке професије. Према Закону о професорским испитима, за професора се могло поставити лице које је завршило Велику школу у земљи или факултет у иностранству и положило професорски испит. Испит се састојао из више делова: први део се односио на проверу знања из српског и једног страног језика, потом је кандидат био у обавези да напише домаћи стручни рад на тему из наставног предмета за који се специјализује, а коју је одобрило Министарство просвете, затим се полагао испит из пријављене групе стручних наука, онда је пред комисијом рађена клаузура, после чега се приступило усменом делу професорског испита. На крају је проверавана практична способност кандидата тиме што је имао да обради наставну јединицу на часу (Zakon o profesorskim ispitima za srednje škole, niže i više..., 1895: 190–207). Увођењем професорског испита није се ипак учинио значајнији корак ка провери и унапређивању педагошког и методичког рада наставника, зато што на успех кандидата није утицао практичан испит, тј. рад на часу. „Према овоме практично предавање своди се на просту формалност, која нимало не утиче на оцену спреме кандидате“, забележио је у свом извештају Милош Зечевић, председник једне од комисија (Grujić, 1997: 156). Измене су унете тек 1898. године, када је као обавезан део испита уведен и практичан део, тј. рад на часу и познавање школске администрације. Професорски испит је у периоду 1881–1896. године пријавило 262 кандидата, а положило га је укупно 248 (Vujisić Živković, 2011: 227). Професорски испит је значао и увођење правне основе за наставничко звање која се остваривала кроз прописани механизам (Nóvoa, 2000: 47)

### **Катедра гимназијске педагогике с методологијом на Великој школи (1892)**

Катедра гимназијске педагогике с методологијом почела је да ради 8. децембра 1892. године доласком др Војислава Бакића. Тиме је започет рад на систематичном и

свеобухватном педагошком образовању будућих наставника у оквиру њиховог иницијалног образовања. На Бакићеву иницијативу, у марту 1894. године започет је рад у педагошком семинару, потом је 1896. почео рад академског педагошког семинара у чијем се саставу налазила вежбаоница (по једно одељење гимназије и Више женске школе). Наредне, 1897. године, Бакић је објавио и уџбеник *Ойшїѡ ѡегаїоїука*, коме је 1901. године придружио и *Посебну ѡегаїоїуку* – први српски уџбеник методике намењен професорима средњих школа.

Студенти су наставу из педагогије похађали на трећој и четвртој години, током четири семестра. Студенти треће године похађали су наставу која је подразумевала предавања и вежбања у педагошком семинару из опште педагогике три часа недељно током два семестра. Студенти четврте године похађали су часове из посебне педагогике, такође три часа недељно током оба семестра, што је подразумевало предавања, вежбања у семинару и активности у средњој школи. „Слушаоци су хоспитовали при предавањима у овдашњим средњим школама; после су и сами предали у њима, најпре под надзором дотичних наставника, потом под мојим надзором и то према писаној припреми, коју сам ја раније прегледао; најпосле су ова предавања оцењена у присуству свих чланова семестра (било их је 32)“ (Тешић, 1967: 27). Бакић је у семинару радио сам, без помоћника, без новчаних и других средстава – семинар није поседовао библиотеку ни друга средства за рад. Захваљујући Бакићевом залагању, педагогија као наука стекла је одређено признање и афирмацију и учињен је квалитативан преокрет у пракси педагошког припремања професора средњих школа (Ibid: 25).

Након оснивања Универзитета 1905. године и Бакићевог одласка у пензију, прекинут је рад педагошког семинара за наставнике услед реорганизације студија на Филозофском факултету. Иако је према Уредби Филозофског факултета од 1. фебруара 1906. године један од кључних задатака те институције и образовање наставника, рад на педагошком образовању будућих наставника није реализован.

### Општи педагошки семинар (1924)

Педагошки семинар за образовање наставника предметне наставе на Филозофском факултету обновљен је 1924. године. Како семинар није био предвиђен важећом Уредбом факултета, његово похађање није било обавезно, те је студентима само препоручивано. Такав статус семинар је задржао до 1927. године, када су донете Измене и допуне Уредбе Филозофског факултета, тада је Општи педагошки семинар (у даљем тексту ОПС) уведен као обавеза за све будуће наставнике средњих школа. У пракси су те измене заживеле тек 1930. године. Управник семинара до 1931. године био др Милан Шевић, потом др Борислав Стевановић. На Филозофском факултету постојале су две засебне јединице: Општи педагошки семинар намењен образовању наставника и Педагошки семинар као XXVII научна група на Филозофском факултету у којој се педагогија изучавала као главни предмет – „предмет под А“ и у оквиру које су образовани будући професори педагогије и школски надзорници.

Активности студената у ОПС-у биле су сличне онима које је Бакић реализовао: предавања из педагогије и методике, хоспитовање у средњим школама, огледно (самостално) предавање студената у разреду, учешће у дискусији након практичног рада. Прва година рада семинара, 1924, била је, могло би се рећи, пробна – студенти су, осим предавања из педагогије и методике која је Шевић држао на факултету, похађали још и *уледна* предавања у средњим школама. Та предавања су за потребе семинара организована мимо редовне наставе и са мањим бројем ученика у учионици. Након серије угледних, студенти су одржали серију огледних предавања, а потом се приступало дискусији у којој су учествовали сви студенти (Vanlić, 1924). Угледна су она предавања која у присуству студената води предметни наставник у школи – студенти посматрају рад наставника на који треба да се „угледају“. Огледна предавања одржавају сами студенти, и то су часови у којима они врше „оглед“, тј. покушај да самостално одрже час.

Школске 1925/26. године започет је рад семинара у пуном обиму и већ тада су до изражаја дошле неке од карактеристика рада семинара које ће остати актуелне и у наредним годинама. Студенти који похађају семинар распоређени су у течајевима према својим студијским групама. Оформљени су следећи течајеви: математички, физички, српски, француски, немачки, географски, историјски, биолошки, хемијски, филозофски, латински и геолошки. Није сваке године и реализован сваки од тих течаја, што је зависило од броја пријављених кандидата. На пример, биолошки течај није организован неколико година заредом, док су течајеви математике и језика редовно организовани. Известан број студената одустајао је од рада у семинару. Разлози одустајања од похађања семинара били су различити: када дође време да се завршава течај, велики део кандидата више није у Београду – неки су већ дипломирали и ушли у службу, неки се посвете дипломским радовима, а студенти који се разболе немају прилике да надокнаде изостанке (Šević, 1926; 1928a). У Табели 1 приказан је број студената који су похађали Семинар у периоду од 1924. до 1933. године.

Табела 1

*Број студената у Ошћем педагошком семинару (1924–1933)*

Година	1924/25.	1925/26.	1926/27.	1927/28.	1928/29.	1929/30	1930/31.	1932/33.	Укупно
Пријављени	82	116	82	106	137	129	139	171	962
Завршили	60	71	58	85	97	102	139	171	762

Четири средње школе у Београду представљале су вежбаонице уз семинар: Друга мушка гимназија, Друга женска гимназија, Реалка и Четврта мушка гимназија. Друга женска гимназија од школске 1927/28. није примала студенте наводно због негативног становишта о образовању женске деце у средњим школама које је Шевић изнео на једном професорском скупу у Новом Саду. Иако је Шевић (Šević, 1927a) написао образложење, које је упутио и министру просвете, у којем доказује да је то нетачна интерпретација његових речи, неспоразум није разрешен до његовог одласка у пензију 1931. године. Сарадњу са средњошколским наставницима у вежбаоницама Шевић је високо оцењивао. Уз минималну новчану надокнаду они су „не само

свесрдно примали кандидате у одређени разред, него их водили у друге разреде, давали им разна упутства, врло савесно читали израђене задатке за пробну лекцију, исправљали их и давали образложени суд о њима и често врло живо учествовали у дискусијама после одржане лекције“ (Šević, 1926).

Милан Шевић, управник семинара, био је и једини предавач и организатор практичног рада. На Филозофском факултету држао је предавања из опште методике за све кандидате, а и из методика појединих наставних предмета за сваки поједини течај. Осим тога, у средњим школама повремено је реализовао и угледне часове из појединих предмета. На пример, 1925/26. године Шевић је на факултету студентима предавао следеће теме: увод у наставничку службу, оцењивање ученика, методика математике и физике, припрема за час с примерима из српског језика (Ibid.).

На основу извештаја Зорке Јовановић, професорке српског језика, стиче се слика о томе како је изгледао рад са студентима у школској настави. Хоспитовање једнаесторо студената започето је 23. маја 1929. године и трајало је седам термина/часова. Шевић је реализовао укупно око 2,5 часа – трећи час би делимично препустио једном од студената који би наставио предавање и обновио градиво са ученицима. На наредним часовима студенти су углавном обнављали градиво са ученицима и повремено су држали предавања. Рад студената је описно оцењиван. Ево једне такве оцене: „1. јуна 1929. држи час Јелена Вукашиновић. Пропитује ученике о атрибуту. Држање је мирно, гласно говори. Помаже ученике разним потпитањима да сами дођу до резултата“ (Јовановић, 1929). Након последњег часа хоспитовања, током којег је једна од кандидаткиња из семинара одржала час према припреми коју је претходно саставила, вођена је дискусија у којој су, осим предметне професорке и професора Шевића, учествовали и студенти. У том извештају је забележено да није било већих примедба на „огледни час“ и да су углавном упућене похвале.

У годишњим извештајима које је Шевић слао декану, процена ефеката рада семинара није била тако позитивна као у приказаном примеру. Он је редовно указивао на то да студенти ступају у семинар високомотивисани и да се то одушевљење изгуби када „кандидати осете одједном сву тешкоћу позива“ и када кандидати увиде да ће семинар задовољити „врло малени део њихових потреба, који им се истом сада јављају у свем њиховом значењу – а краткоћа течаја и дипломски испит, што им је за вратом, не дају им ни да се зауставе на тим питањима, која су сада први пут упозната као битна за сав будући им живот“ (Šević, 1929). Шевић је сматрао да ће ОПС постићи свој циљ тек када се уведу редовни течај методике и „када сви кандидати буду подједнако активни, када сваки од њих изведе више пробних лекција, затим кроз неко време и самостално води један разред“ (Šević, 1927b).

ОПС, изузев одређених материјалних средстава из којих су исплаћиване симболичне суме на име хонорара наставницима, није имао других средстава нити материјалних услова за рад. Такво стање потрајало је до 1929. године када је донет Правилник којим је конкретизована обавеза похађања семинара. Шевић је у сваком годишњем извештају и у дописима које је слао на адресе свих надлежних тела тражио да се обезбеде макар минимални услови за рад Семинара: простор за библиотеку и канцеларија, нешто намештаја и асистент. У извештају за школску 1925/26.

он пише: „Општи педагошки семинар, који помаже читавом факултету... још никако нема ни собице, па ни орманчета, у ком би склонио своју злехуду имовину..., нема ни асистента ни писара, и не може ни помишљати на то да прибере све оно што му је потребно за кандидате, за историју српске наставе и за рад у њему уопште“ (Šević, 1926). Из дописа који је управи Филозофског факултета и Министарству просвете Шевичић послао у марту 1928. године сазнајемо да је Министарство Семинару претходно доделило одређени простор, али да је истовремено тај простор додељен и начелнику за основну наставу, који је изјавио да „су просторије њему потребне и није дозволио усељење“, потом се доказ о томе да су просторије додељене Семинару „изгубио у Министарству“, бележи Шевичић (Šević, 1928b). Библиотека Семинара формирана је релативно брзо и њена вредност је 1929. године износила „неколико хиљада динара“ наводи Шевичић. Без простора, те књиге нису могле да буду коришћене, као ни књиге добијене на име репарације које су се налазиле у сандуцима у аули Универзитета. Семинару је додељен простор 1929. године у Скопљанској улици, који је делио са Семинаром за помоћне историјске науке (Opšti pedagoški seminar, 1929).

Савет Филозофског факултета усвојио је 1929. године Правилник о раду у ОПС, након што је та установа две године раније обухваћена Изменама и допунама Уредбе Филозофског факултета. Нацрт Правилника претходно је сачињен у Општем педагошком семинару (Šević, 2017: 63). Циљ семинара је да „будућим наставницима да практично образовање за рад у средњој школи“ (Filozofski fakultet, 1929). Правилником је углавном озваничена претходна пракса, уз увођење колоквијума као услов за практична вежбања у школи. Кандидат је завршио рад у семинару ако је: походио најмање 15 часова у средњој школи, уредно долазио на семинарске часове и активно учествовао на њима и колоквирао; ако је одржао најмање два наставна огледа и израдио писмени задатак за пробни час. О свршеном течају у семинару управник са стручним чланом управе издаје кандидату уверење.

Резултати колоквијума, који је први пут одржан 1931. године, били су поражавајући – „наставник се морао задовољити више добром вољом да се нешто зна него ли правим знањем“, бележи Шевичић (Šević, 1931). Питања на колоквијуму су постављана из Шевичићевих предавања о средњошколској методици и из следећих дела: *Психолошке њоуке учишћелџима* Виљема Џемса и *Основе његолоџије: како геџе њосџаје и како зри* Ота Тумлирца. У извештају декану Шевичић подсећа „да је недовољно слушати педагогију само један семестар, нарочито када је претходна спрема кандидата и уопште и специјално врло непотпуна“ (Ibid.)

Шевичић је дао оставку на место управника семинара у марту 1930. године уз договор са управом факултета да ће остати до краја године, а дефинитивно се повукао у пензију након поменутог колоквијума (Šević, 2017: 89). Дужност управника семинара, привремено – док се не реши питање наставника педагогије, преузео је др Борислав Стевановић. У извештају декану из 1931. године нови управник истиче да ће у следећој школској години „одласком г. Шевичића Практична педагогија као део програма који се тражи од слушаца остати незаступљена“ (Stevanović, 1931a). Стевановић је за слушаоце семинара организовао предавања и вежбе из педагошке психологије, а наставници су Семинару слали квалитативне оцене практичног рада студената. Неко

време у семинару ради и асистенткиња Милица Топаловић Ђурић, али недостају подаци о њеном ангажману.

Борислав Стевановић се 1931. године обратио Савету Филозофског факултета с предлогом да се семинар кадровски ојача и да се на асистентска места поставе Никола Кузељ, професор Гимназије у Крагујевцу, и Цветко Поповић, професор Учитељске школе у Јагодини (Stevanović, 1931b). Изгледа да тај предлог није наишао на одзив, и семинар је практично остао без кадрова. Када је 1937. године изабран др Артур Либерт за хонорарног професора педагогије, планирано је да он преузме и рад у семинару, али тај план није реализован.

Шевић у једном од извештаја са жаљењем констатује да је Општи педагошки семинар препуштен „слабим снагама једног човека“ и зато ће „с појединцем непрестано стајати и падати“ (Šević, 1927b). Те његове речи остаће, нажалост, још дуго актуелне. После Другог светског рата, Општи педагошки семинар је постојао само формално и налазио се са педагошком групом у саставу Катедре за филозофију. Минималан обим активности, услед недостатка кадрова, у виду колоквијума и консултација водила је асистент Босиљка Глигоријевић.

Наставним плановима Филозофског факултета, који су донети 1948. године, педагогија с методиком постала је обавезна за све студијске групе те се приступило избору наставника. За наставу педагогије изабрани су Вајан Гомирац, предавач, и Даринка Митровић, асистент. Методике су предавали Златибор Поповић (методика историје) и Душан Јовановић (методика живих страних језика). Иако знатно јачих кадровских капацитета, Семинар се суочио са, могло би се рећи, озбиљнијим тешкоћама у свом раду од оних у предратном периоду: рад са неколико стотина студената, недостатак кадрова и сарадника за методичку праксу, нерешено питање вежбаоница – само су неки од тих проблема (Mitrović, 1967). У таквим условима Семинар је опстајао наредних десет година, када је 1958. године донет нови Статут факултета, којим је педагошко образовање студената сведено на часове предавања педагогије с фондом од два часа недељно током два семестра, уз краће хоспитовање у београдским гимназијама. Од 1960. године тај рад је водила др Даринка Митровић као једни наставник у семинару.

Одељење за педагогију настојало је да пронађе решење за реорганизацију Семинара и послало је више детаљно разрађених предлога на адресе релевантних институција (Ibid.), што је 1971. године резултирало оснивањем Центра за педагошко, дидактичко и методичко образовање наставника. Данас тај центар носи назив Центар за образовање наставника и засебна је наставна јединица Филозофског факултета Универзитета у Београду која организује иницијално образовање наставника предметне наставе кроз више програма.

## Закључак

Сагледавање кључних догађаја у развојном току педагошког образовања предметних наставника доприноси реконструкцији процеса професионализације наставничког позива и институционализације тог образовања у Србији. Прва упутства за педагошки рад у школи која су, као званична документа, просветне власти упућива-



ле наставницима гимназија 1838, 1845 и 1856. године, представљају и прве кораке ка диференцијацији наставничке од других професија. Свест о томе да педагошка знања треба да буду укључена у иницијално образовање будућих наставника, од којих се приликом ступања у службу очекивало да имају диплому неке високошколске институције, конкретизована је увођењем педагогије у наставне планове високошколских институција у Србији, док је увођењем професорских испита учињен корак даље у признавању наставничке професије. Оснивањем Катедре за педагогију на Филозофском факултету 1892. године и разгранаванем њених активности које подразумевају не само предавања већ и практичан рад студената на факултету и у школама, као и издавање уџбеника из педагогије намењених том раду постављена је основа институционализацији образовања наставника предметне наставе у Србији. На таквој основи наставља да ради Општи педагошки семинар на Филозофском факултету, који је започео свој рад 1924, односно 1948. године.

Наведени редослед догађаја у развоју образовања предметних наставника карактеристичан је и за друге европске земље. Тај развој се у Србији разликује по дуго-трајним дисконтинуитетима чији је узрок недостатак системске бриге, с једне стране, а с друге стране, претерано *ослањање* на снагу појединца – Катедра за педагогију је била без наставника од 1883. до 1892. године, Академски педагошки семинар се угасио одласком др Бакића 1905. године, обновљен је тек 1924. године. Такав однос би могао да се објасни и општим односом према педагогији као потребној, али ипак помоћној науци у односу према стручним знањима предметног наставника, што је, управо, радом семинара довођено у питање управо тиме што је, у проблемима у теоријском и практичном раду студената, долазила до изражаја потреба за педагошким и методичким знањима и вештинама потребним у наставној пракси. С друге стране, рад у педагошким семинарима доприносио је развоју методика и свакако квалитету наставне праксе.

### Извори и архивски извори

- Filozofski fakultet (1929). *Pravilnik o radu Opšteg pedagoškog seminara*. Opšti pedagoški seminar, Arhiva Odeljenja za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet, Beograd.
- Jovanović, Z. (1929). *Izveštaj o radu studenata na tečaju srpskog jezika u Drugoj muškoj beogradskoj gimnaziji, 3. jun 1929*. Opšti pedagoški seminar, Arhiva Odeljenja za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet, Beograd.
- Marković, M. i Popović, Z. (ur.) (1895). *Prosvetni zbornik zakona i naredaba*. Beograd: Kraljevsko-srpska državna štamparija.
- Mitrović, D. (1967). Opšti pedagoški seminar. U *Sedamdeset pet godina katedre za pedagogiju* (str. 82-86). Beograd: Filozofski fakultet.
- Najviše rešenje o tome da svaki profesor svoj predmet napiše* (1895). M. Marković i Popović, Z. (ur.) *Prosvetni zbornik zakona i naredaba* (str. 124-126). Beograd: U M. Marković i Z. Popović (ur), Kraljevsko-srpska državna štamparija.
- Opšti pedagoški seminar. (1929). *Dokumentacija o prostorijama za Opšti pedagoški seminar. 18. mart 1929*. Opšti pedagoški seminar, Arhiva Odeljenja za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet, Beograd.

- Stevanović, B. (1931a). *Izveštaj o radu Opšteg pedagoškog seminara školske 1930/31. godine*. Opšti pedagoški seminar, Arhiva Odeljenja za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet, Beograd.
- Stevanović, B. (1931b). *Dopis Svetu Filozofskog fakulteta*. Opšti pedagoški seminar, Arhiva Odeljenja za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet, Beograd.
- Šević, M. (1926). *Izveštaj o radu Opšteg pedagoškoga seminara školske 1925/26, godine, 14. jun 1926*. Opšti pedagoški seminar, Arhiva Odeljenja za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet, Beograd.
- Šević, M. (1927a). *Koncept dopisa ministru prosvete u vezi nesporazuma sa kolektivom Druge ženske gimnazije, 10. mart 1927*. Opšti pedagoški seminar, Arhiva Odeljenja za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet, Beograd.
- Šević, M. (1927b). *Izveštaj o radu Opšteg pedagoškoga seminara školske 1926/27. godine, 9. jul 1927*. Opšti pedagoški seminar, Arhiva Odeljenja za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet, Beograd.
- Šević, M. (1928a). *Dopis dekanu Filozofskog fakulteta u vezi materijalnih uslova rada Opšteg pedagoškog seminara, 16. mart 1928*. Opšti pedagoški seminar, Arhiva Odeljenja za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet, Beograd.
- Šević, M. (1928b). *Izveštaj o radu Opšteg pedagoškoga seminara školske 1926/27. godine, 28. jun 1928*. Opšti pedagoški seminar, Arhiva Odeljenja za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet, Beograd.
- Šević, M. (1929). *Izveštaj o radu Opšteg pedagoškoga seminara školske 1926/27. godine, 27. jun 1929*. Opšti pedagoški seminar, Arhiva Odeljenja za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet, Beograd.
- Šević, M. (1931). *Izveštaj o kolokvijumu u Opštem pedagoškom seminaru. 30. mart 1931*. Opšti pedagoški seminar, Arhiva Odeljenja za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet, Beograd.
- Šević, M. (prir. Z. Hadžić) (2017). *Dnevnici, knjiga treća*. Novi Sad: Dnevnik AD.
- Školski zbornik zakona, pravila, naredaba itd.* (1875). Beograd: Državna štamparija.
- Устроение јавног училишног наставленија* (1845). Објављено у: *Сборникъ закона и уредба и уредбены указа: изданы у Княжеству Србскомъ*. Часть 2, Одъ Априла 1840. год. до конца Декавбра 1844. г. (стр. 314-345). У Београду: печатано у Книгопечатни Княжества Србског.
- Vanlić, M. (1924). Opšti pedagoški seminar. *Prosvetni glasnik*, 61(11), 641–644.
- Zakon o profesorskim ispitima za srednje škole, niže i više* (1895). U M. Marković i Z. Popović (ur.), *Prosvetni zbornik zakona i naredaba* (str. 190-196). Beograd: Kraljevsko-srpska državna štamparija.

## Литература

- Drahmann, M. (2020). Teacher Education in Germany: A Holistic View of Structure, Curriculum, Development and Challenges. In K. Pushpanadham (Ed.), *Teacher Education: Global Practices* (pp. 13-31). Singapore: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-15-4008-0\\_2](https://doi.org/10.1007/978-981-15-4008-0_2)
- Grujić, V. (1997). *Gimnazijsko obrazovanje u Srbiji do Prvog svetskog rata*. Beograd: Srpska akademija nauka i umetnosti.
- Moon, B., Vlasceanu, L., & Barrows, L. C. (2003)(Eds.). *Institutional Approaches to Teacher Education within Higher Education in Europe: Current Models and New Developments*. Bucharest: UNESCO.
- Nóvoa, A. (2000). The Teaching Profession in Europe: Historical and Sociological Analysis. In E. Sherman Swing, J. Schriewer, & F. Orivel (Eds.), *Problems and Prospects in European Education* (pp. 45-70). Westport: Praeger.

- Stikić, B. (2015). Stvaranje naučne discipline: metodika nastave francuskog jezika u međuratnoj Srbiji. *Metodički Vidici*, 6(6), 171–190. <https://doi.org/10.19090/mv.2015.6.171-190>
- Tešić, V. (1967). Pedagogija u Liceju, Velikoj školi i na Uiverzitetu u Beogradu do 1914. godine. U *Sedamdeset pet godina katedre za pedagogiju* (str. 7-37). Beograd: Filozofski fakultet.
- Tešić, V. (1974). *Moralno vaspitanje u školama Srbije (1830-1878)*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vujisić Živković, N. (2011). Unapređivanje kvaliteta obrazovanja i vrednovanje profesionalnih kompetencija budućih gimnazijskih profesora u Srbiji u XIX veku. U N. Kačavenda Radić, D. Pavlović Breneselović i R. Antonijević (ur.), *Kvalitet u obrazovanju* (str. 221-236). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Vujisić Živković, N. (2012). *Vojislav Bakić i razvoj pedagoške nauke u Srbiji*. Beograd: Filozofski fakultet.
- Примљено: 15.11.2021.  
Коригована верзија примљена: 23.11.2021.  
Прихваћено за штампу: 01.12.2021.

## **The Pedagogical Education of Teachers in Serbia: From the First Instructions to Teachers to the Center for Teacher Education**

**Aleksandra Ilić Rajković**

Department of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy,  
University of Belgrade, Belgrade, Serbia

### **Abstract**

*The paper provides an overview of key events relevant to the education of teachers of specific subjects in Serbia up until the founding of the Center for Teacher Education in 1971, and aims to establish the key stages in the development of this education. Taking into account the position of pedagogical knowledge relative to the initial education of teachers of specific subjects, the content, organization, initiators and practitioners of teacher education, four stages can be distinguished in the development of the education of subject teachers. The first begins in 1838 with the publication of the first set of instructions for secondary school teachers. The second stage was characterized by the introduction of pedagogy into the curriculum of the highest educational institution in Serbia and the passing of the law on teacher examinations. The third significant stage comprises the founding of the Department of Pedagogy at the Great School and the work of Vojislav Bakić. The fourth stage relates to the work of the General Pedagogical Seminar, which was founded in the interwar period and resumed its work in changed circumstances in 1948. The paper concludes that the development of teacher education in Serbia has followed a similar course to that in Europe, but that the process in Serbia has been characterized by long periods of discontinuity, which has slowed down the institutionalization of this type of education. In addition, it suggests that the reconstruction of the development of teacher education can lead to more detailed insight into the process of professionalization of the teaching profession, and also to a better understanding of the development of particular pedagogical disciplines, notably teaching methodology.*

**Keywords:** teachers of specific subjects, teacher education, profession, qualifications.

## **Педагогическое образование учителей в Серби: от наставления до Центра педагогического образования**

**Александра Илич Райкович**

Кафедра педагогики и андрагогики, Философский факультет,  
Белградский университет, Белград, Сербия

**Резюме** *ЦВ статье рассматриваются ключевые события, относящиеся к образованию учителей-предметников в Сербии до создания в 1971 году Центра педагогического образования, с целью определения основных этапов развития этого образования. Принимая во внимание позицию педагогических знаний по отношению к первичному образованию учителей по определенным научным дисциплинам, содержанию, организации, инициаторам и носителям педагогического образования, развитие образования учителей можно разделить на четыре этапа. Началом первого этапа можно считать 1838 год, когда было опубликовано первое пособие для преподавателей гимназий. Второй этап характеризует включение педагогики в учебную программу высших школьных заведений в Сербии, в том числе принятие Закона о профессорских экзаменах. Третий важный этап связан с созданием кафедры педагогики в Великой школе и работой доктора наук Воислава Бакича. Четвертый этап относится к работе Общего педагогического семинара, основанного в периоде между двумя мировыми войнами и продолжившего свою работу в изменившихся обстоятельствах в 1948 году. В заключение отмечается, что путь развития педагогического образования учителей в Сербии проходил почти также как в Европе, но в Сербии этот процесс характеризуется длительными перерывами, что замедляет институционализацию данного вида образования. В статье также констатируется, что реконструкция развития педагогического образования может способствовать более глубокому рассмотрению процесса профессионализации педагогической профессии, а также пониманию развития отдельных педагогических дисциплин, прежде всего методологии.*

**Ключевые слова:** *учителя-предметники, педагогическое образование, профессия, квалификация.*

## Имплицитна уверења ученика и наставника средње школе о креативности<sup>1</sup>

Славица Максић<sup>2</sup>

Институт за педагошка истраживања, Београд, Србија

**Апстракт** Истраживање имплицитних уверења учесника васпитно-образовног процеса о креативности важно је због утицаја који ова уверења имају на препознавање и негововање креативности у школи. Циљ овога рада био је да испитамо шта су ученици и наставници који су учествовали у студији имплицитних уверења о креативности имали потребу да дођу или да објасне у вези са својим уверењима. Анализирани су коментари ученика ( $N = 41$ ) и наставника ( $N = 20$ ) средње школе које су они у слободној форми дописали приликом одговарања на питања из Ученика о имплицитним теоријама креативности. Прикупљени материјал је обрађен применом тематске анализе индуктивне и дедуктивне шеме. Прво је урађена тематска анализа индуктивне шеме, на основу које су дефинисане три шеме: концептуализација креативности, подстицање креативности и епо-укључености. У другој фази обраде примењена је тематска анализа дедуктивне шеме. Одговори на тему концептуализација креативности класификовани су као креативна особа, процес, производ и средина (4П модел креативности), а одговори на тему подстицање креативности на утицаје школе, образовне система и друштва (експертски модел за подстицање креативности). Утврђено је да је у коментарима ученика доминантна тема била концептуализација креативности, док су наставници били фокусирани на подстицање креативности. У вези са подстицањем креативности, ученици су дали предности ономе што се догађа у учионици и утицају школе, а наставници деловању образовног система. Ученици су показали већу личну укљученост приликом одговарања од наставника. О добијеним налазима је дискутовано у контексту стварања услова за боље разумевање и веће подстицање креативности у средњој школи. Закључено је да су слободни коментари испитаника вредан извор података који проширују сазнања о испитиваним феноменима.

**Кључне речи:** креативност, средња школа, наставници, ученици, имплицитна уверења.

1 Реализацију овог истраживања финансирало је Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (Уговор бр. 451-03-9/2021-14/200018).

2 [smaksic@ipi.ac.rs](mailto:smaksic@ipi.ac.rs)

## Увод

Креативност се најчешће везује за појединца и тумачи као креативна особа, процес, продукт и средина (Richards, 1999). У контексту тог модела (Rhodes, 1961), одређење креативности као креативне особе обухвата способности, когнитивни стил, афективне и мотивационе обрасце, намере, ставове, вредности и друге карактеристике које су повезане са креативним мишљењем, понашањем и продукцијом. Креативни процес се односи на то како ствараоци мисле, осећају, доживљавају и шта их мотивише и усмерава ка стварању креативних продуката. Креативни производи су оригинални и корисни производи, идеје или процеси којима неко остварује утицај. Креативна средина обухвата услове у којима се особа налази, који у већој или мањој мери подржавају њену креативну продукцију. Актуелне дефиниције креативности фокусирају се на новину и употребљивост креативног решења, које је различито од познатих и на неки начин решава проблем на који се односи (Lubart & Sternberg, 1998; Paletz & Peng, 2008).

Научне теорије о природи креативности и њеном развоју резултат су промишљања и истраживања стручњака који их конструишу са циљем да што више експлицитно опишу, протумаче и објасне тај феномен. За разлику од научних теорија, имплицитне теорије креативности чине знатно мање артикулисана, па и несвесна уверења заснована на личном искуству, знањима и претпоставкама различитих група и појединаца чији циљ није развој научног знања (Sternberg, 1985). Имплицитна уверења учествују у разумевању реалног света и обликовању односа њихових аутора према сопственој креативности и креативности других, што их чини значајном темом за проучавање (Kampylis, Berki, & Saariluoma, 2009; Spiel & Korff, 1998). Испитивање имплицитних уверења о креативности учесника у образовању представља један од начина да се боље упознају и унапреде услови за испољавање и развој креативности у школи (Andiliou & Murphy, 2010; Chan & Chan, 1999; Fleith, 2000; Fryer & Collings, 1991; Gralewski, 2016; Mullet, Willerson, Lamb, & Kettler, 2016; Seng, Keung, & Cheng, 2008).

Испитивања уверења наставника о природи креативности дају одговор на питање колико је креативност распрострањена у популацији, како се развија у току живота појединца и да ли се повезује са одређеним доменом или је општег карактера. У испитивањима која су рађена са циљем да се одреди профил личности креативног ученика углавном су испитивана знања, способности и мотивација, а као најважније карактеристике школског окружења издвојени су ставови наставника и наставне стратегије које олакшавају креативно мишљење (Andiliou & Murphy, 2010). Следећи преглед истраживања имплицитних теорија наставника потврђује да су била посвећена одређивању креативности и креативног понашања ученика (Mullet et al., 2016). Анализе тих испитивања показују да су наставници повезивали креативност са уметношћу и да су је мешали са интелектуалним способностима. Наставници су изразили уверење да се креативност свих ученика може подржати до одређене мере, али су били несигурни колико су сами обучени да предају креативне стратегије и дизајнирају креативне активности за своје ученике.

Према резултатима испитивања имплицитних уверења спроведеног у нашој средини, међу наставницима основне школе доминира виђење креативности као

одлике индивидуе (Pavlović, Maksić, & Bodroža, 2013). Конкретно, креативност се најчешће одређује као креативна особа која има одређене карактеристике личности (као што су радозналост, изражајност, маштовитост, оригиналност), високе способности, мотивацију, знања и таленте. Друго по заступљености било је процесно виђење креативности, у којем су експлицирани четири врсте процеса. Когнитивни процеси се односе на мишљење, давање идеја, увиђање и решавање проблема, а експресивни процеси говоре о изражавању становишта, емоција и личног стила. Практични процеси представљају коришћење расположивих ресурса у реализацији идеје, док се имагинативни процеси тичу замишљања и употребе маште ради налажења решења на којем се ради. Одређивање креативности као продукта и утицаја средине било је ретко заступљено. Креативни производи су се појавили као физички предмети и ментални производи, а креативна средина се односила на материјално и социјално окружење које подржава креативност.

Проучавањем могућности за испољавање и развој креативности у школи указано је на седам елемената у имплицитним уверењима наставника основне школе: наставне активности, школска клима, ваннаставне активности, наставни план и програм, наставници, управљање креативношћу и партнерство за креативност (Bodroža, Maksić i Pavlović, 2013). Наставне активности се односе на примену креативних задатака и стратегија које мотивишу ученике, учење путем решавања проблема и истраживања, тражење и вредновање дивергентног мишљења. Подстицајна школска клима обухвата дозвољавање и охрабривање креативног мишљења и делања ученика које неће бити кажњено ако пробају и ако греше. Ваннаставне активности се јављају због тога што дају више слободе за изражавање и повезивање са интересовањима ученика од обавезних активности. За наставника су важни његова висока предметна, методичка и професионална знања и умења у области којом се бави, мотивисаност и вештине за обављање наставничке професије. Управљање креативношћу обухвата систематско препознавање, праћење, награђивање и вредновање креативности у раду са ученицима. Последњи елемент, назван партнерство за креативност, односи се на друштвено вредновање креативности и сарадњу школе са свим друштвеним снагама у обезбеђивању потребних средстава и других врста подршке.

Сви ти елементи подршке могу се посматрати као услови за подстицање креативности који делују на три нивоа. То су: школа, образовни систем и друштво. Први ниво чини оно што се догађа у учионици и школи. Траже се микропромене које би обезбедиле да наставне активности постану подстицајне, да се створи подржавајућа школска клима и обезбеди разноврсна и богата понуда ваннаставних активности. Средњи ниво услова односи се на образовни систем, а обухвата развијање подстицајног наставног плана и програма, примерен професионални развој наставника и успостављање система за управљање креативношћу. Највиши ниво су услови које ствара друштво у целини, од којег се очекују партнерски односи ради подстицања креативности у школи. У испитивању наставника основне школе утврђено је да су они као најважније услове за испољавање и развој креативности видели стварање повољне школске климе и организовање подстицајних наставних активности које траже промене онога што се дешава у учионици и школи (Bodroža i sar., 2013).

Испитивање имплицитних уверења наставника средње школе о креативности указује на то да они опажају сложено природу креативности, да изражавају бојазан да је не познају у довољној мери и да је то извор других дилема у њиховом раду (Maksić i Pavlović, 2015). Несигурност у тумачењу креативности појачана је уверењима да је она распрострањена у популацији, те нема слагања о томе да ли су креативни само неки или сви ученици, да ли сви наставници могу да подстичу креативност и да ли се креативност може развијати кроз све наставне предмете. Подстицајна дидактика се односи на диференцијацију наставе, индивидуализацију учења, неговање критичког мишљења, интердисциплинарни приступ у раду, увођење посебних програма итд. Наставници се жале на неповољне ефекте обимног и нефлексибилног наставног плана и програма, недовољно селективан пријем ученика у школу, нова знања и потребе генерације ученика у односу на оно за шта су се наставници спремали и актуелне друштвене вредности које обесмишљавају њихов труд и постигнућа ученика у домену креативности.

Испитивања имплицитних уверења ученика средње школе о креативности говоре о томе да они виде когнитивну, мотивациону, социјалну и културну потпору као услове за испољавање и развој креативности у школском учењу (Maksić & Jošić, 2021). Когнитивна потпора обухвата изграђивање сопствене базе знања у области, заузимање личне перспективе, употребу и развој критичког и дивергентног мишљења, рад на решавању проблема, продукцију идеја и коришћење маште. Мотивациона потпора подразумева уважавање интересовања ученика и њихов развој, давање слободе у раду, награђивање креативних активности и доприноса и вредновање креативности у целини. Социјална потпора се добија, пре свега, од наставника који су стручни и посвећени и других значајних личности, при чему је процес размене у непосредној комуникацији неопходан и незаменљив начин рада. За културну потпору је неопходно обезбедити потребне материјалне ресурсе и подстицајне школске и ваншколске активности у различитим областима и доменима.

Један од услова за стварање подстицајног образовног окружења за креативност јесте сагласност уверења која о тој теми имају учесници васпитно-образовног процеса. Испитивања имплицитних уверења најчешће се спроводе помоћу упитника тако што истраживачи конструишу питања заснована на сопственим уверењима о томе шта је битно у вези са темом испитивања, а од испитаника се очекује да ће на сличан начин доживети питања која су им истраживачи поставили и на њих одговорити давањем релевантних информација, што би био идеалан случај. Потребна кореспонденција између намера и очекивања истраживача и реакција испитаника провједа се у извесној мери тако што се испитаницима омогућава да на крају упитника, у слободној форми, допишу оно што сматрају важним о предмету испитивања. Иако се, по правилу, коментари траже од испитаника, они се анализирају ретко и узгред. Стога је наша намера да проверимо шта могу пружити одговори тога типа.

## Проблем и циљ

Предмет нашег испитивања су имплицитна уверења о креативности ученика и наставника са намером да их боље разумемо, а стечена сазнања употребимо за одређивање услова за увећање подршке креативности у школи.



У овом раду бавимо се тиме шта су ученици и наставници који су учествовали у испитивању имплицитних теорија креативности дописали као свој коментар у вези са темом и/или самим испитивањем. Реч је о испитивањима уверења ученика и наставника средње школе о природи креативности и могућностима за њен развој у школи.

Циљ нашег испитивања је био да упоредимо шта су ученици средње школе и њихови наставници имали потребу да додају, објасне или експлицирају у вези са својим уверењима о креативности и да утврдимо да ли нам ти коментари могу помоћи да боље разумемо исказана уверења.

## Методологија

### Узорак

Испитивање је спроведено са две групе испитаника: прву су чинили ученици ( $N = 41$ ), а другу наставници ( $N = 20$ ) средње школе који су приликом одговарања на питања из Упитника о имплицитним теоријама креативности дописали коментар о испитивању, свом одговарању на постављена питања или теми на коју се испитивање односи.

Група ученика издвојена је из узорка ученика који су учествовали у испитивању имплицитних уверења средњошколаца о креативности (Maksić & Jošić, 2021). То су били ученици који су започели похађање једногодишњег циклуса ваншколских програма у Истраживачкој станици Петница 2019. године. Полазници тих програма су високомотивисани ученици, са већ формираним интересовањима за науку, високим способностима, постигнућима и спремношћу да се даље развијају у области својих интересовања. Ученици, који чине узорак овога испитивања јер су дали додатни коментар (12,2% од 337 испитаних ученика), били су просечног узраста 16 и по година (најмлађи 15 година, најстарији 17 година), мушког ( $f = 13$ ) и женског ( $f = 28$ ) пола.

Група наставника за ово испитивање издвојена је из узорка наставника чије су имплицитне теорије креативности испитиване и приказане у другом раду (Pavlović i Maksić, 2020). Међу наставницима који су дописали коментар (7,6% од 262 испитана), нашли су се наставници државних гимназија и средњих стручних школа из различитих места у земљи: наставници општих предмета – српски језик и књижевност, математика, физика, хемија, историја и страни језик ( $f = 10$ ); наставници стручних предмета – здравствене неге, текстила, машинства и економије ( $f = 5$ ), и наставници изборних предмета – информатика и грађанско васпитање ( $f = 2$ ). Просечна старост наставника износила је близу 49 година (најмлађи је имао 27, а најстарији 59 година). Просечна дужина радног стажа у просвети тих наставника била је 20 година (најмање три, највише 35 година). Више је било наставница ( $f = 14$ ) него наставника ( $f = 6$ ).

### Инструмент

Коришћен је Упитник о имплицитним теоријама креативности који је развијен за испитивање истраживача у области образовања и прилагођен за ученике и

наставнике средње школе (Maksić i Pavlović, 2009). Упитник се састоји од отворених и затворених питања о томе шта је креативност, како се испољава на различитим узрастима и колико и како школа може да допринесе развоју креативности. Упитник је, у форми отвореног питања, садржао понуду испитаницима да, уколико желе, допишу свој коментар. У овом раду анализиран је садржај тих коментара.

## Прикупљање података

Упитници су задавани групама ученика и наставника уз њихову усмену сагласност и образложење истраживача о научном карактеру испитивања.

## Обрада података

Спроведена је квалитативна тематска анализа добијених коментара о креативности у две фазе (Braun & Clarke, 2006). Комбиновањем индуктивног и дедуктивног приступа дефинисан је кодни систем на основу којег су класификовани одговори учесника у испитивању.

У првој фази, коментари које су написали ученици и наставници подвргнути су тематској анализи индуктивног типа, без унапред дефинисаних категорија. Трагање за доминантним обрасцима у прикупљеном материјалу указало је на три теме које су дефинисане као: концептуализација креативности, подстицање креативности и его-укљученост.

Пошто су поново прочитани сви коментари, процењено је да се они могу даље распаковати увођењем два модела чији су елементи постали категорије и поткатегорије за класификацију одговора. На тај начин, у другој фази обраде, урађена је тематска анализа дедуктивног типа која подразумева унапред одређене категорије за класификацију одговора. Одговори на тему концептуализација креативности разврстани су на: креативну особу (личност, способности, мотивација, знање, таленат), процес (когнитивни, експресивни, практични, имагинативни), продукт (оригиналан, користан) и средину (материјална, социјална), према 4П моделу креативности (Pavlović et al., 2013). Одговори на тему подстицање креативности разврстани су на утицаје школе (наставне активности, школска клима, ваннаставне активности), образовног система (наставни план и програм, наставник, управљање креативношћу) и друштва (партнерство за креативност), који чине експертски модел за подстицање креативности у школи (Vodroža et al., 2013).

Тема его-укљученост односи се на то у ком лицу одговара испитаник. Коришћење првог лица указује на већу личну укљученост и интересовање испитаника за испитивање у којем учествује, о чему говоре ранија испитивања (Spiel & Korff, 1998). Одговарање у неодређеном лицу тумачи се као показатељ мање личне укључености и мањег значаја истраживања за испитаника.

У Табели 1 дати су примери кодирања коментара ученика и наставника.

Табела 1

Примери кодирања коментара које су дали ученици и наставници

Примери коментара	Теме, категорије и поткатегије		
	Концептуализација креативности	Подстицање креативности	Его-укљученост
Пример 1. Свет није игралиште креативности, али је моје субјективно мишљење да ако немамо храбрости да идемо „против струје“ ( <i>against the current</i> ) да нигде нећемо стићи. /ученик/	Креативна особа (Личност)		Прво лице
Пример 2. Тренутна ситуација у средњој школи не подстиче креативност ученика због великог броја предмета, часова у току недеље и подједнаког ранга свих наставних предмета. Нема времена ни адекватних услова за развој креативности. Нажалост! /наставник/		Образовни систем (Наставни план и програм)	Неодређено лице

Мањи број добијених одговора (коментари шест ученика и два наставника) није могао бити категорисан јер се није односио на предмет испитивања или није садржао релевантне информације. На пример: *Sorry за рукопис* (коментар ученика); *Лејла ђема за размишљање* (коментар наставника).

Примена 4П модела креативности и експертског модела за подстицање креативности у школи омогућила је дељење добијених одговора на већи број смислених целина које су биле јединице анализе. Пошто су одговори категорисани, спроведена је минимална статистичка обрада коју су подаци дозвољавали (фреквенцијска и процентна анализа). Сврха овог дела обраде била је да се допуне и илуструју резултати квалитативне анализе одговора. У том смислу, није их могуће уопштавати и шире користити.

## Резултати

Подаци о заступљености тема и категорија у коментарима ученика и наставника дати су у Табели 2. Скоро сви учесници су коментарисали концептуализацију или подстицање креативности (изузетак су два ученика, у чијим се одговорима јављају обе теме).

Табела 2

Заступљеност тема и категорија у коментарима ученика и наставника

Тема	Ученици f (%*)	Наставници f (%)	Категорије	Ученици f	Наставници f
Концептуализација креативности	26 (63,4)	3 (15,0)	Особа	16	2
			Процес	10	1
			Продукт	2	0
			Средина	7	0
			Укупно одговора	35	3
Подстицање креативности	11 (26,8)	15 (75,0)	Школа	6	4
			Образовни систем	3	9
			Друштво	2	2
			Укупно одговора	11	15
Его-укљученост	35 (85,4)	18 (90,0)	Прво лице	20	3
			Неодређено лице	15	15
			Укупно одговора	35	18
Некатегорисани коментари	6 (14,6)	2 (10,0)			
Укупно испитаника	41 (100,0)	20 (100,0)			

\* Проенти су рачунати од броја испитаника.

## Концептуализација креативности

Тема концептуализација креативности била је знатно више заступљена у коментарима ученика него наставника, а они су се најчешће односили на креативну особу и процесе.

Ученици су описивали креативност као својство особе која има личност са одређеним особинама (*Креативност нас чини посебним*), високе способности (*Интелигенција је битна*) и мотивацију (*Креативност покрећу жеља и посвећеност*). Други по заступљености били су описи креативних процеса. Ученици препознају и наводе улогу когнитивних процеса (*Тада сам био са својим мислима*), експресивних процеса (*Креативност је начин размишљања, схватања и перципирања свега који нас окружује*), практичних процеса (*Бављење стварима које се праве, цртају*) и имажинативних процеса (*Машина може свашта*). Следи увођење креативне средине у одређење креативности, која остварује позитивне и негативне утицаје. Повољне су прилике у којима се особа нађе (*Креативност зависи... од ситуације*), а неповољни су притисци против нестандардног понашања и деловања (*Често се због друштва и норми у друштву, креативност појављује*). Ученици наглашавају да се креативност не односи само на домен уметности већ се равноправно јавља и у науци и у свим другим областима човековог деловања (*Мислим да се креативност развија кроз сваку науку и уметност*). У одређењу креативности, најмање се помињу креативни производи који се описују као нови и корисни (*Осмислимо неку нову технику или слично*).

Опис креативности који се може направити на основу коментара наставника врло је скроман јер су добијена само три таква одговора. Наставници полазе од креативне особе коју виде као позитивну личност и указују на улогу знања (*Креативност – лејоша, бојисиво, зна да се извуче из кризе, зна да ђодари смисао и наравно шаква особа је најчешће јозиивна*). Што се тиче креативних процеса, наставници истичу улогу имагинације која није сама себи сврха (*Креативност није цира, многа је више од шоја*).

## Подршка креативности

Тема подршка креативности била је више заступљена у коментарима наставника него ученика, при чему су и једни и други указали на утицаје школе, образовног система и друштва.

Доминантни коментари наставника тичу се утицаја образовног система на могућности за подстицање креативности у школи. Највеће примедбе се односе на наставне програме, због чега наставници предлажу реформу образовања (*Мислим да је јошребна озбиљна ревизија наставних планова и програма на свим нивоима образовања ради промене јозиције ученика у наставном процесу*). Неговање и подстицање креативног рада у школи наставници повезују са развијањем система управљања креативношћу (*Симулисати креативан рад*), а ученици наглашавају допринос посвећених наставника развоју креативности (*Али у неким случајевима у којима се учишелице сиварно залажу за децу и њихов исихички развој, креативност се развија*) и, такође, траже системске промене (*Пошребне су реформе образовног система које дозвољавају ученицима да изразе своје мисли*).

Најбројнији коментари ученика су у вези са улогом школе у подстицању креативности. Ученици приговарају да се креативност не тражи на часу (*Данашњи модел школе не даје довољно „јросиора за дисање“ ученицима, сивљајући „бубање“ изнад креативности и криичкој размишљања*). Ученици указују на потребу да се промени приступ градиву, да се у учење укључе емоције и машта (*Није никако добро занемарити машту, емоције и креативност и јрејустии се рацију*) и да се обезбеде различити облици ваннаставног рада у школи (*У школовању, највише важности носи ваннаставни рад*). Наставници, пак, критикују школско учење због тога што се своди на репродукцију знања и указују на предности мултидисциплинарног и практичног рада (*Школа од ученика често очекује не размишљање и креативност, него рејродуковање и неразмишљање. Мултидисциплинарни рад, јримена у јракси*). Они предлажу давање веће слободе ученицима у учењу и наглашавају потребу да се организује више ваннаставних активности (*У сваком добу деца имају своје креативне јриоритете, даји им слободу и моућност да јо исјоље: јриредбе, манифесјације, шакичења, рајонице и шако даље*).

Што се тиче утицаја друштва, наставници указују на потребу да се у одлучивање о образовању ангажују компетентни стручњаци (*У минисјарсјивима да воде сјручни*

људи са великим искуством, не њаршијски кадрови). Емотивно најснажније су поруке ученика које се односе на актуелни однос друштва према креативности (*Највећи је злочин њакове очи [виде оно шњо друи не виде] склоиши и њаков ум [схваијају несхваиљиво] окрњиши*).

## Его-укљученост

Ученици су чешће од наставника писали своје коментаре у првом лицу јединине или множине, када су подразумевали да говоре о групи ученика којој припадају. Тако се у одговорима ученика могу наћи конструкције типа „моје субјективно мишљење“ или „све ово је само моје мишљење“. С друге стране, наставници доминантно одговарају у неодређеном лицу. Наставници који су одговарали у првом лицу искључиво су користили јединину да означи да говоре у своје име.

## Дискусија

Спроведено је испитивање имPLICITНИХ уверења ученика и наставника средње школе о креативности и њеном развоју која су тражена у њиховим слободним коментарима. У целини, можемо рећи да је добијен релативно мали број кратких коментара, али њихова анализа показује да представљају значајан материјал који је дао нове увиде у проучавана питања. Коментари су садржали уверења о концептуализацији креативности, подстицању креативности у школи и личном значају који су те теме имале за испитанике. Ученици су изразили веће интересовање за концептуализацију креативности него наставници, док су наставници имали већи број коментара на тему подстицања креативности. Обе групе су коментарисале услове за подстицање креативности на нивоу школе, образовног система и друштва у целини, али су се коментари ученика чешће односили на школу, а наставника на образовни систем. Најзад, ученици су у коментарима показали већу его-укљученост од наставника.

Када је реч о концептуализацији креативности, подаци говоре да ученици имају свест о кључној улози особе у испољавању њене креативности на путу ка креативном продукту и налажењу окружења које ће тај активизам и дела подстицати. Мада су се наставници ретко бавили концептуализацијом креативности, њихова уверења о креативности као својству креативне особе и креативним процесима кореспондирају са уверењима ученика. Изнети налази су сагласни са резултатима ранијих испитивања имPLICITНИХ уверења ученика и наставника у којима преовлађују приписивање креативности особи и процесно виђење креативности (Andiliou & Murphy, 2010; Flieth, 2000; Fryer & Collings, 1991; Максић и Павловић, 2015; Павловић et al., 2013).

Примедбе ученика на услове за развој креативности конзистентно су критичне и фокусиране на ниво утицаја школе, а могу се делимично разумети из позиције коју ученици имају у образовном процесу. Критику наставника о неподстицајним наставним активностима и школској клими није лако протумачити јер је несагласна са

њиховом улогом у пружању подршке креативности. Примедбе које су наставници дали на нивоу учioniце и школе заправо се у великој мери могу упутити њима јер тај сегмент подршке у највећој мери зависи од њих. Да ли су наставници незадовољни сопственим радом или мисле да их тако виде други или они тако виде своје колеге, тешко је рећи. Познајући проблеме, али без јасне слике свога места у њиховом решавању, наставници се усмеравају на образовни систем и позивају на ширу друштвену акцију (*Мењајти школски систем, смањити број ученика у одељењу, омогућити усавршавање наставника, иновације*). У многим другим испитивањима утврђено је да наставници нису доживљавали себе као агенсе промена који би створили услове за развој креативности у школи (Mullet et al., 2016; Pavlović i Maksić, 2014).

Садржај коментара које су дали ученици и наставници о креативности и њеном развоју у школи у овом испитивању може се повезати са уверењима студената и универзитетских наставника о подстицању креативности у току студија (Maksić, 2018). Резултати испитивања у којем су проучаване разлике у уверењима студената универзитета и њихових наставника показују да су студенти били критичнији од својих наставника у погледу тога како се креативност подстиче. Студенти су као услов за развој креативности тражили смислено учење, које су повезивали са праксом и вежбањем на проблемима из реалног живота. Универзитетски наставници су у односу на студенте давали предност улози наставника и студијских програма које он развија и реализује као услови за подстицање креативности на факултету (Maksić i Pavlović, 2019). Укратко, студенти су критиковали услове на нивоу факултета, а наставници су видели веће могућности за подстицање креативности из перспективе образовног система.

Зашто су ученици били више фокусирани на концепт креативности а наставници на подстицање креативности у школи? Разлози се могу тражити, у извесној мери, у својствима учесника у истраживању: ученици су били високоселектована група, док су наставници у знатно већој мери представници „просечних“ наставника који раде у средњим школама. С једне стране, реч је о ученицима са високим способностима и мотивацијом да се укључе у организован ваншколски рад и посебне програме у области свога интересовања. Они знају да су изабрани од већег броја заинтересованих за те програме, а постигнућа која су у међувремену остварили наводе их да се запитају колико су сами креативни. С друге стране, наставници су стационирани у различитим школама и раде са ученицима међу којима описани ученици чине мањи број. У таквим околностима, наставници су имали ширу слику креативности и услова за њено подстицање, а изабрани ученици више разлога да размишљају о томе шта чини креативност у школи.

У нашем испитивању имплицитних уверења о креативности ученици су били спремнији од наставника да допишу свој коментар, што би могло говорити о њиховом већем интересовању за тему. Како су показали и већу склоност да одговарају у првом лицу, може се претпоставити да је ученицима испитивање било важније и да су се у већој мери потрудили да објасне своје ставове. Подсећамо да су ученици укључени у ово испитивање били представници високоселектоване групе ученика

заинтересованих за науку и активних у пољу свога интересовања. Остаје питање за будуће студије о томе да ли се уверења опште популације ученика подударају са овима која смо добили на нашем узорку. Друго питање може бити да ли су наставници показали извесну суздржаност у коментарисању, а ако јесу, одакле она долази. Наставници знају да је креативност заступљена у образовној регулативи и формално очекивана, а сигурно и боље од ученика познају разне тешкоће у раду на остваривању тог циља (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2017).

Према реакцијама ученика и наставника који су учествовали у испитивању, чини се да је испитивање схваћено као да је реч о креативности ученика и условима за развој њихове креативности у школи. Такве претпоставке јесу основане, али остаје нејасно зашто се не мисли на креативност наставника и њен развој и испољавање. Последица може бити изостанак одговорности или доживљај немоћи да наставник као појединац нешто промени у свом раду, ако доминира лош општи тренд и ако наставник не види да би његово ангажовање могло да има шири и трајнији утицај на ученике, школу и образовање. Изгледа да, поред свих покушаја да се наставници равноправно укључе у мењање школе у жељеном правцу, чији смо сведоци у претходне две деценије, наставници остају по страни, фрустрирани и уверени да нису позвани да допринесу разумевању проблема и њиховом решавању на основу знања и искуства које су стекли у школској пракси (OECD, 2014; Vujačić, Pavlović, Stanković, Džinić i Đerić, 2011).

Желимо још да споменемо коментаре неких учесника у нашем испитивању који показују какве дилеме су имали приликом одговарања на постављена питања. И када су изразили своје мишљење о природи креативности и њеном подстицању у школи у слободно дописаном коментару, један број њих је имао потребу да нагласи да исказано уверење представља један од углова посматрања и да се никако не може занемарити шира слика и контекст. Реч је о уверењу о релативном доприносу сваког од аспеката креативности и услова за развој креативности, као и њиховом заједничком деловању (ученици: *Доста фактора утиче на креативност; Изузеци постоје и увек ће их бити*; наставници: *Комбинација свих наведених активности; Постоје различити прилици креативности*). Рекли бисмо да истицање ограничености датих одговора указује на то да постоји свест о сложености феномена креативности, што одговара стварности, али не би требало да буде оправдање за одустајање од креативности.

Прикупљени подаци о имплицитним уверењима о креативности ученика и наставника имају значајне педагошке импликације за препознавање и подстицање креативности у школи. Два су кључна питања: како помоћи ученицима да боље упознају креативност и како помоћи наставницима да подстичу креативност у школи. Ученици желе да знају колико су сами креативни те им треба пружити прилике у којима ће моћи да покажу своју креативност. У оквиру онога што се већ учи, могу им се давати примери креативних идеја и омогућити им упознавање са животима креативних људи. Наставници брину о томе како да буду креативни у свом раду те им треба понудити разјашњења која ће их мотивисати да уносе иновације. На пример, у постојећем наставном плану и програму није прописана пасивна улога ученика који прима



знање од наставника, како су неки од испитаних наставника тврдили. Погрешна је пракса према којој је довољно да се наставни планови и програми дефинишу. Наставнике треба континуирано стручно усавршавати о томе како планиране наставне програме реализовати јер познавање области није довољно за креативну наставу (Maksić, 2021).

### Закључак

Подаци добијени у овом испитивању пружају нове увиде који доприносе бољем упознавању имплицитних уверења ученика и наставника о креативности. Ученици и наставници средње школе комбинују имплицитни индивидуализам са процесним виђењем креативности, док могућности за подстицање креативности ученици посматрају из перспективе школске праксе, а наставници из перспективе образовног система. Ученици предлажу промене које би наставници могли да спроведу, али наставници нису уверени да они сами могу нешто да ураде, већ чекају да промене дођу са виших инстанци. То су информације које се у одговарајућем облику могу понудити и ученицима и наставницима са циљем њиховог бољег међусобног разумевања и истрајавања на задатку од заједничког интереса – како школу учинити креативнијим местом, где ће се обе стране осећати довољно сигурно да са незадовољства одређеним аспектом школског рада пређу на тражење бољих решења.

### Коришћена литература

- Andiliou, A., & Murphy, P. K. (2010). Examining variations among researchers' and teachers' conceptualizations of creativity: A review and synthesis of contemporary research. *Educational Research Review, 5*(3), 201–219. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.07.003>
- Bodroža, B., Maksić, S. i Pavlović, J. (2013). Ispoljavanje i podsticanje kreativnosti u osnovnoj školi iz perspektive nastavnika. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, 45*(1), 108–130. <https://doi.org/10.2298/ZIP11301108B>
- Braun, B., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101.
- Chan, D. W., & Chan, L. K. (1999). Implicit theories of creativity: teachers' perception of students characteristics in Hong Kong. *Creativity Research Journal, 12*(3), 185–195. [https://doi.org/10.1207/s15326934crj1203\\_3](https://doi.org/10.1207/s15326934crj1203_3)
- Fleith, D. S. (2000). Teacher and student perceptions of creativity in the classroom environment. *Roeper Review, 22*(3), 148–153. <https://doi.org/10.1080/02783190009554022>
- Fryer, M., & Collings, J. R. (1991). British teachers views of creativity. *Journal of Creative Behavior, 25*(1), 75–81.
- Gralewski, J. (2016). Teachers' beliefs about creativity and possibility for its development in Polish high school: A qualitative study. *Creativity, Theories – Research – Applications, 3*(2), 292–329. <https://doi.org/10.1515/ctra-2016-0019>
- Kampylis, P., Berki, E., & Saariluoma, P. (2009). In-service and prospective teachers' conceptions of creativity. *Thinking Skills and Creativity, 4*(1), 15–29. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2008.10.001>

- Lubart, T. I., & Sternberg, R. J. (1998). Creativity across time and place: Life span and cross-cultural perspectives. *High Ability Studies*, 9(1), 59–74.
- Maksić, S. (2018). Имплицитне уверења универзитетских преподаваатеља и студената о развоју креативности. С. И. Кудинов, М. А. Рушина & Э. А. Каминская (ред.), *Психолого-педагошке истраживања у савременом образовању: материјали Међународне научно-практичке конференције, 19-20 априла 2018 г., РУДН* (с. 11–17). Москва: РУДН.
- Maksić, S. (2021). Istine i zablude o kreativnom učenju. *Inovacije u nastavi*, 34(1), 1–13. <https://doi.org/10.5937/inovacije2101001M>
- Maksić, S., & Jošić, S. (2021). Scaffolding the development of creativity from the students' perspective. *Thinking Skills and Creativity*, 41, (September 2021), 10083. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100835>
- Maksić, S. i Pavlović, J. (2009). Ekspertski model za podsticanje kreativnosti u školi. У Ђ. Komlenović, D. Malinić i S. Gašić Pavišić (ur.), *Kvalitet i efikasnost nastave* (str. 281–293). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja i VDPJU.
- Maksić, S. i Pavlović, J. (2015). Srednja škola kao kontekst za podsticanje kreativnosti. *Nastava i vaspitanje*, 64(1), 71–86.
- Maksić, S. i Pavlović, J. (2019). Implicitne teorije kreativnosti univerzitetskih nastavnika. *Andragoške studije*, 25(1), 67–85. <https://doi.org/10.5937/AndStud1901067M>
- Mullet, D. R., Willerson, A., Lamb, N., & Kettler, T. (2016). Examining teacher perceptions of creativity: A systematic review of the literature. *Thinking Skills and Creativity*, 21(1), 9–30. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.05.001>
- OECD (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, TALIS, OECD Publishing: Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264196261-en>.
- Paletz, S. B. F., & Peng, K. (2008). Implicit theories of creativity across cultures: novelty and appropriateness in two product domains. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 39(3), 286–302. <https://doi.org/10.1177/0022022108315112>
- Pavlović, J., Maksić, S., & Bodroža, B. (2013). Implicit Individualism in Teachers' Theories of Creativity: Through the "Four P's" Looking Glass. *International Journal of Creativity and Problem Solving*, 23(1), 39–57.
- Pavlović, J. i Maksić, S. (2014). Implicitne teorije kreativnosti nastavnika osnovne škole: studija slučaja. *Psihologija*, 47(4), 465–483. <https://doi.org/10.2298/PSI1404465P>
- Pavlović, J., & Maksić, S. (2020). Educators' beliefs about creativity development in educational setting. In M. Videnović, I. Stepanović, N. Simić, & M. Rajić (Eds.), *Proceedings of the XXVI Scientific Conference Empirical Studies in Psychology* (pp. 48–50). Belgrade: Faculty of Philosophy, University of Belgrade.
- Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity. *The Phi Delta Kappan*, 42(7), 305–310.
- Richards, R. (1999). Four P's of creativity. In M. A. Runco, & S. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity* (pp. 733–742). San Diego, CA: Academic Press.
- Seng, Q. K., Keung, H. K., & Cheng, S. K. (2008). Implicit theories of creativity: A comparison of student-teachers in Hong Kong and Singapore. *Compare*, 38(1), 71–86. doi: 10.1080/03057920701419959
- Spiel, C., & Korff, C. (1998). Implicit theories of creativity: the conceptions of politicians, scientists, artists and school teachers. *High Ability Studies*, 9(1), 43–59.
- Sternberg, R. J. (1985). Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(3), 607–627.

Vujačić, M., Pavlović, J., Stanković, D., Džinović, V. i Đerić, I. (2011). *Predstave o obrazovnim promenama u prošlosti: refleksije o prošlosti, vizije budućnosti*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2017). *Službeni glasnik Republike Srbije*, br. 88/2017, 27/2018 – dr. zakon, 10/2019, 27/2018 – dr. zakon i 6/2020.

Примљено: 16. 07. 2021.

Коригована верзија примљена: 19. 10. 2021.

Прихваћено за штампу: 25. 10. 2021.

## The Implicit Beliefs of Secondary School Students and Teachers about Creativity

Slavica Maksić

Institute for Educational Research, Belgrade, Serbia

### Abstract

*Research into the implicit beliefs of the participants of the educational process about creativity is important in view of the influence these beliefs have on the recognition and fostering of creativity in schools. The aim of this paper is to examine what students and teachers who took part in our study of implicit beliefs about creativity felt they needed to add or clarify regarding their beliefs. It analyzes freeform comments that high school students (N = 41) and teachers (N = 20) wrote in response to questions in the Implicit Theories of Creativity Questionnaire. The collected material was analyzed using thematic analysis of the inductive and deductive type. First, a thematic analysis of the inductive type was carried out, leading to the definition of three themes: conceptualization of creativity, stimulation of creativity, and ego-involvement. In the second data processing stage, a thematic analysis of the deductive type was performed. Replies within the theme of conceptualization of creativity were classified as creative person, process, product and environment (the 4P model of creativity), and replies within the theme of stimulating creativity were classified as the influences of school, the education system and society (Expert model for stimulating creativity). It was established that the dominant theme in students' comments was the conceptualization of creativity, while teachers focused on the stimulation of creativity. As regards the stimulation of creativity, students prioritized classroom work and school influence, while teachers highlighted the functioning of the education system. Students displayed greater personal involvement in their responses than teachers did. The obtained findings are discussed in the context of creating conditions for the better understanding and stimulation of creativity in secondary school. The findings suggest that respondents' freeform comments are a valuable source of data which expand our knowledge of the studied phenomena.*

**Keywords:** *creativity, secondary school, teachers, students, implicit beliefs.*

## Имплицитные представления старшеклассников и их преподавателей о творческом потенциале (креативе)

Славица Максић

Институт педагогических исследований, Белград, Сербия

**Резюме** *Исследование имплицитных убеждений участников воспитательно-образовательного процесса о творческом потенциале (креативе) является чрезвычайно важным из-за влияния, которое эти убеждения оказывают на выявление и развитие творческого потенциала в школе. Цель данной статьи – изучить все то, что ученики и их преподаватели, участвовавшие в изучении имплицитных представлений о креативе, непременно хотели добавить или уточнить в связи с их убеждениями. Проанализированы комментарии старшеклассников (N = 41) и их преподавателей (N = 20), которые они дописали в свободной форме при ответах на вопросы заданные в Анкете об имплицитных теориях креатива. Собранный материал был обработан с применением тематического анализа индуктивного и дедуктивного типа. В первую очередь был проведен тематический анализ дедуктивного типа, на основе которого были определены три темы: концептуализация креатива, поощрение креатива и вовлеченность эго. На втором этапе обработки был применен тематический анализ дедуктивного типа. Ответы в рамках темы концептуализации креатива классифицировались как: творческая личность, процесс, продукт и среда (модель творчества 4П), а ответы в рамках темы поощрения творческого потенциала на: влияние школы, образовательной системы и общества (Экспертная модель поощрения творчества). Анализом утверждено, что доминирующей темой в комментариях студентов была концептуализация креатива, в то время как преподаватели были сосредоточены на поощрении творческого потенциала. Что касается поощрения творческого потенциала, ученики отдавали приоритет происходящему в классе и влиянию школы, а преподаватели – функционированию образовательной системы. Ученики проявили большую личную вовлеченность в ответы, чем преподаватели. Полученные результаты обсуждались в контексте создания условий для лучшего понимания и большего поощрения креатива в средней школе. Следан вывод, что свободные комментарии опрашиваемых учеников являются ценным источником данных, расширяющих запас сведений об исследуемых явлениях.*

**Ключевые слова:** *творческий потенциал, креатив, средняя школа, преподаватели, ученики, имплицитные убеждения.*

## Поређење ефективности модела обрнуте учионице и модела традиционалне наставе – метаанализа<sup>1</sup>

**Лидија Ралевић<sup>2</sup>**

Катедра за наставу хемије, Хемијски факултет, Универзитет у Београду,  
Београд, Србија

**Биљана Томашевић**

Катедра за наставу хемије, Хемијски факултет, Универзитет у Београду,  
Београд, Србија

**Апстракт** *Да би се унапредио наставни процес, посебно у ширеним околностима, примењена је фреквенција имплементација модела обрнуте учионице у наставном процесу на свим нивоима. Иако преовладава став да се применом овог приступа ошклањају кључни недостаци традиционалне наставе попут пасивизације ученика ујачно је то проверио у пракси. Како би се сагледала ефективност примене модела обрнуте учионице, неопходно је размотрио ученичке резултате учења и мотивацију за учење у односу на традиционални модел наставног рада. Циљ овог рада је да се систематизацијом резултата неких досадашњих истраживања, која су била фокусирана на унапређивање примене модела обрнуте учионице, и традиционалног модела наставе у односу на ефекте на унапређење мотивацију за учење и посединости ученика на тестовима провере знања стекне увид у актуелно стање. Резултати сprovedене метаанализе 22 научна рада послужили су као основа за извођење релевантних закључака да примена обрнуте учионице доводи до јачања унапређења мотивације и бољих посединости ученика.*

**Кључне речи:** *обрнута учионица, традиционална настава, посединости, унапређење мотивација, метаанализа*

1 Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, Број уговора: 451-03-68 / 2020-14 / 200168

2 [lidijaralevic@chem.bg.ac.rs](mailto:lidijaralevic@chem.bg.ac.rs)

## Увод

Главни изазов за наставнике је да обезбеде услове за активну конструкцију знања ученика током часа која их води до постизања планираних исхода. Међу приступима усмереним на активирање ученика је и обрнута учионица (енг. *flipped classroom*, *inverted classroom* или *24/7 classroom*). Такав приступ подразумева инверзију активности ученика и наставника у односу на традиционалну наставу с циљем да се ученици припреме за ангажовање на вишим сазнајним нивоима на школском часу. У обрнутој учионици пре часа ученици, вођени инструкцијама наставника/наставнице, самостално приступају материјалима за учење и задацима за решавање. Резултати ПИСА (PISA) истраживања свих претходних циклуса у којима је Србија учествовала, као последњег 2018. године (Videnović i Čarčić, 2020), показују да приближно трећина ученика не постиже основни ниво читалачке, математичке и научне писмености. Такође, показало се да занемарљиво мали број ученика има постигнућа која одговарају описаним постигнућима на највишим нивоима према ПИСА скали. Може се претпоставити да ће активности у оквиру обрнуте учионице омогућити да се ученици ангажују на начин да се код њих развијају знања, вештине и способности описане на највишим нивоима ПИСА скале. Да би се упоредили досадашњи ефекти обрнуте учионице и традиционалне наставе, изведена је метаанализа резултата објављених у радовима који су се бавили тим приступима. Резултати показују да примена обрнуте учионице, у различитим наставним областима, омогућава боља постигнућа ученика и више подстиче на мотивацију за учење него традиционална настава.

## Концепт обрнуте учионице

Концепт обрнуте учионице почео је да се примењује 2007. године постављањем онлајн видео-презентација за ученике који нису могли да присуствују настави. Тај пионирски подухват извели су Бергман и Самс (Jon Bergmann & Aaron Sams), наставници хемије у Колораду. Развијању тог концепта допринело је сазнање да постављене наставне материјале користе и остали ученици. Постављање видео-материјала којима ће ученици приступати пре часова омогућило је да активности, уобичајене за традиционалну наставу, буду измештене изван учионице, и обрнуто. Нове технологије су омогућиле да ученици, користећи време код куће или на било којој локацији где постоје услови, могу да остваре задате наставне активности, чиме се умањује време потребно за предавања (Bergmann & Sams, 2012). Приступајући дигиталним наставним материјалима, ученици се упознају са садржајима који ће се обрађивати на часу. Тиме добијају више времена да на часовима остваре директну конверзацију (лицем у лице) са наставницима и међу собом, чиме се у знатној мери утиче на унапређење самог учења и поспешују међусобне везе и односи. Могућност повећане директне конверзације двоструко је корисна. Након приступа наставним материјалима ученици могу да разјасне своје недоумице на следећем часу у школи, а наставник може, непосредно на часу, да прати ученичко разумевање и закључивање. Тиме је направљен напредак у развоју обрнуте учионице јер је суштина била да се ученици унапред припремају за активности на часовима у школи (Estes, Ingram, & Liu, 2014).

Приступ обрнуте учионице се временом мењао и самостално усвајање садржаја пре часа подразумевало је да ће ученици на часу, уз помоћ наставника, решавати задатке на вишим нивоима знања (Kim, Pathak, Jacobson, Zhang, & Gobert, 2015). Стога се значај претходне припреме за наставу/учење на школским часовима огледа у примени стеченог знања у новим ситуацијама, као и синтези, анализи и евалуацији садржаја (O'Flaherty & Phillips, 2015).

За разлику од традиционалне наставе, у процесу реализације наставе обрнутом учионицом наставници не преносе директно знања ученицима већ ученици самостално конструишу пут до нових знања (Baeppler, Walker, & Driessen, 2014), што води ка постизању већег ангажовања и активности ученика (Baytiyeh, 2017; Moran & Milsom, 2015). Наставни приступи који се заснивају на активном учешћу студената доприносе за око 6 % бољим постигнућима студената него приступ традиционалне наставе (Freeman, et al., 2014). Обрнута учионица је у пракси временом прерасла у наставни приступ који наставнику омогућава да другачије од уобичајеног „традиционалног“ начина реализује наставу. То је постизано уштедом времена јер су ученици, припремајући се унапред, на часовима са наставником могли да буду активнији, да се укључују у дискусије и ситуације које воде примени стеченог знања. Организација активности у обрнутој учионици на тај начин је омогућавала да, осим са наставником, ученици остварују и међусобну сарадњу (Strayer, 2012). Улога наставника је кључна и на тим часовима јер он, иако у неким ситуацијама има улогу посматрача, ипак контролише целокупан рад и активности ученика (Dass, Head, & Rushton, 2015).

Развој и примена информационо-комуникационих технологија (ИКТ) у образовању донели су нове могућности за организовање обрнуте учионице јер су дистрибуција и доступност разноврсних материјала постали једноставнији. Коришћење дигиталних материјала, посредованих ИКТ-ом, допринело је да се на материјалима ради индивидуалним темпом уз омогућене повратне информације (Clark, Nguyen, & Sweller, 2005) у одговарајућем времену и простору (Cornelius & Gordon, 2008; Lee & Woods, 2010; Kong, 2015), што сумарно позитивно утиче на процес учења. Од почетног онлајн постављања видео-материјала који су били снимци часова и презентације коришћене на часовима, прешло се и на постављање других дигиталних материјала. Тиме је омогућено да ученици добијају и повратне информације о усвојености знања о појмовима, што је доприносило спремности за часове којима ће присуствовати у приступу обрнуте учионице.

### Преглед неких релевантних истраживања

Претрагом релевантне литературе, као што је и претходно наведено, прве обрнуте учионице су креирали наставници хемије постављањем дигиталних материјала, углавном видео-презентација са часова. Уследили су и други примери примена обрнуте учионице у свакодневној школској пракси на различитим нивоима образовања и у различитим дисциплинама (Мок, 2014).

Примери истраживања у којима су постигнути бољи резултати учења и исказани позитивни ставови ученика према таквом приступу односе се на различите наставне области и на ученике/студенте различитих постигнућа.

Може се сматрати да је позитиван утицај обрнуте учионице остварен у наставним предметима који су бирани као изборни предмети била додатна мотивација за учење садржаја тих предмета, самим тим што су их полазници бирали. Осим тога, приступ обрнуте учионице се показао значајним и у подучавању ученика са слабијим постигнућима, захваљујући додатној подршци у раду коју могу добити од наставника, али и од својих вршњака (Bhagat, Chang, & Chang, 2016; Mok, 2014).

Уместо смислено-вербално-рецептивног усвајања садржаја, решавање проблема је довело до већег ангажовања ученика и до подстицања на критичко размишљање (Moravec, Williams, Aguilar-Roca & O'Downd, 2010) што је утицало и на боља постигнућа ученика. Осим тога, приступ обрнуте учионице доприноси и развоју способности примене, анализе, синтезе и евалуације информација (Herreid & Schiller, 2013; Hung, 2015; Lai & Hwang, 2016; O'Flaherty & Phillips, 2015; Smith, 2013). Ученици су у могућности да примењују своја знања, да дискутују док решавају проблемске задатке и да развијају одговорност за сопствено учење (Alvarez, 2012; Danker, 2015; Wanner & Palmer, 2015). У изведеним истраживањима идентификован је пораст мотивације, креативности и активности ученика, развој њиховог критичког мишљења и способности решавања проблема.

Наставници су се, након примене обрнуте учионице, изјашњавали да тај приступ сматрају корисним (Hung, 2015; Flynn, 2015; Mok, 2014). Ишло се и даље у примени обрнуте учионице па се истраживала и њена ефикасност у области наставе немачког језика и књижевности. Дошло се до закључка о великој искористивости и предности у смислу временске организације, посебно на редовном часу у школи. Рецимо, наставници наводе да је предност у томе што применом обрнуте учионице више времена остаје за подучавање граматике и речника изван учионице, док се на часу усредсређују на штампане изворе знања, креирање наставних ситуација у којима ученици могу вешто да примене стечена знања и вештине уз адекватну подршку и усмеравање наставника (Bell, 2015). Истраживање спроведено на 453 наставника који су у свом наставном раду применили обрнуту учионицу дала је драгоцене закључке. Наиме, ти наставници, сугерише Морган (Morgan, 2014), поново би организовали свој наставни рад тим приступом. Вредан резултат из овог истраживања који Морган наводи јесу користи које посебно наставници истичу, а тичу се ученика са потребом за посебном друштвеном подршком, и оних са развојним тешкоћама и ученика са талентима.

Обрнута учионица омогућава више активности на часовима које подразумевају кооперативно учење у пару или у групама у којима ученици проверавају степен усвојености стечених знања. Истраживања су показала да учесталија комуникација ученика са осталим учесницима у наставном процесу може повећати њихово задовољство у процесу учења и да ученици имају позитиван став о решавању задатака на часовима у сарадњи са другим ученицима и наставником (Bergmann & Sams, 2012), а то су активности које могу да се остварују у обрнутој учионици. Те предности приступа обрнуте учионице омогућавају оно што очигледно недостаје традиционалној настави – већу комуникацију између наставника и ученика и ученика међусобно. Таква комуникација, у којој се подразумева већа или обавезна активност ученика, доприноси томе да наставни процес постаје ближи ученицима јер омогућава да уоче применљивост знања која усвајају. То је начин да ученици прихвате да стечена знања и развијене вештине могу бити корисне у будућности (McLaughlin et al., 2014).



Осим тога да испуни обавезне смернице у планирању наставе, приступ заснован на обрнутој учионици пре школског часа захтева од наставника и да припрема материјал за учење, који у савременим околностима треба да буде у дигиталном формату (Reyna, 2015; Wanner & Palmer, 2015). Примена обрнуте учионице употребом ИКТ, на начин да ученици усвајају знања из материјала у дигиталном облику, има тенденцију да допринесе порасту мотивације за учење јер је процес учења који се одвија посредством ИКТ занимљивији и атрактивнији данашњим, такозваним „дигиталним“, односно „интернет“ генерацијама у односу на наставу у којој се та технологија не користи (Prensky, 2005). Дигитални наставни материјали се једноставно дистрибуирају (Hwang, Lai, & Wang, 2015) и ученици их могу прегледати неограничен број пута (Hung, 2015), што у традиционалном окружењу није изводљиво због недостатка времена. Суштински је важан правилан избор или припрема тих материјала који подразумевају уважавање претходних знања ученика и заснованост на очекиваним исходима процеса учења (Chen, Wang, Kinshuk, & Chen, 2014). Материјали за учење приступом обрнуте учионице најчешће садрже наставне филмове као главне компоненте инструкција (O’Flaherty & Phillips, 2015; Smith, 2013), које би требало да допринесу ученичком бољем разумевању наставног садржаја.

Ученике можемо поставити у позицију и да самостално креирају материјал за учење, уместо да га само користе (Engin, 2014). То их може додатно мотивисати за учење, пружити им могућност да уживају у току процеса учења и допринети порасту њиховог самопоуздања (Apple & Kikuchi, 2007). Материјал који ученици самостално припреме наставници могу примењивати и у настави са другим ученицима. Због начина изражавања у делу са текстуалним или изговореним објашњењима, такав материјал може бити разумљивији, прихватљивији и ближи другим ученицима него наставников начин изражавања при објашњавању (Fulcher & Davidson, 2007). Данашњим генерацијама ученика, који веома добро располажу информационо-комуникационим технологијама, могу се, на много различитих начина, понудити различити наставни материјали који ће омогућити ефикасну реализацију обрнуте учионице.

### Методологија истраживања

Предмет спроведеног истраживања је испитивање ефективности наставе засноване на примени обрнуте учионице на основу резултата истраживања објављених у научним радовима.

Циљеви овог истраживања су да се метаанализом истражи ефекат утицаја обрнуте учионице у поређењу са традиционалним приступом настави на:

- постигнућа ученика и
- мотивацију за учење.

### Узорак истраживања

Узорак истраживања су 22 изабрана научна рада у којима је упоређивана примена обрнуте учионице и традиционалне наставе.

Претраживање адекватних научних радова извршено је путем КОБСОН сервиса и обухваћени су следећи релевантни издавачи: *Wiley*, *Springer*, *Royal Society of Chemistry*. Осим издавача, претрага је вршена и помоћу платформи *Researchgate*, *Doaj* и *Modestum*. За претрагу су коришћене следеће кључне речи: обрнута учионица (енг. *flipped classroom*), инверзна учионица (енг. *inverted classroom*) и 24/7 учионица (енг. *24/7 classroom*).

Детаљним претраживањем на основу изабраних кључних речи јавно доступне научне литературе наведених извора обухваћени су научни радови објављени од када се приступ обрнуте учионице учесталије примењује, то јест од 2007. до 2019. године. Избор радова за метаанализу направљен је од 144 одабрана научна рада. Критеријуми за селекцију радова који су укључени у метаанализу су:

1. рецензиран и објављен рад у часописима и зборницима радова са научних конференција;
2. представљено експериментално или квазиекспериментално истраживање;
3. варијабилан узорак (по питању нивоа образовања);
4. подаци о броју ученика ( $n$ ) подучаваних сваки од наставних приступа (обрнутом учионицом и традиционалном наставом) и резултат добијен упоређивањем ефеката тих наставних приступа на унутрашњу мотивацију и постигнућа ученика на проверама знања и квантитативно изражен као: средња вредност резултата ( $M$ ), стандардна девијација ( $S$ ), вредност  $t$ -теста ( $t$ ), вредност Мен-Витнијевог  $U$  теста (Mann-Whitney  $U$ ) или Вилкоксновог (Wilcoxon) теста ( $Z$ ), вредност Хи-квадрат теста ( $\chi^2$ ) или Пирсонов коефицијент корелације ( $r$ ).

Основни подаци о радовима укљученим у метаанализу су приказани у Табели 1.

Табела 1

*Прејед релевантних података о научним радовима чији су резултати коришћени у метаанализи*

Бр. рада	Год.	Држава	Број испитаника	Ниво образовања	Област истраживања	Тест	Анкета
1.	2017.	Ујед. Арап. Емирати	59	Средња школа	Физика	Пре и после	/
2.	2016.	Саудијска Арабија	67	Факултет	Енглески језик	Пре и после	После
3.	2018.	САД	480	Факултет	Математика	После	/
4.	2017.	САД	295	Факултет	Хемија	После	/
5.	2018.	Тајван	102	Факултет	Програмирање	Пре и после	/
6.	2014.	САД	13	Факултет	Хемија	После	/
7.	2017.	САД	65	Факултет	Хемија	После	/
8.	2015.	САД	42	Средња школа	Математика	После	/
9.	2018.	Канада	217	Факултет	Хемија	После	/
10.	2018.	САД	370	Факултет	Хемија	Пре и после	/

11.	2016.	Шпанија	103	Факултет	Природне науке	После	/
12.	2019.	Република Кина	34	Факултет	Инжењерство	Пре и после	После
13.	2018.	Португал	803	Факултет	Математика	После	/
14.	2018.	Алжир	50	Факултет	Математика	Пре и после	/
15.	2016.	САД	294	Факултет	Хемија	/	Пре и после
16.	2016.	САД	54	Факултет	Хемија	Пре и после	/
17.	2017.	САД	66	Средња школа	Хемија	Пре и после	/
18.	2017.	Индонезија	40	Факултет	Хемија	После	/
19.	2017.	САД	333	Факултет	Хемија	Пре и после	/
20.	2016.	САД	499	Факултет	Хемија	После	/
21.	2016.	САД	48	Факултет	Хемија	После	/
22.	2017.	Република Кина	61	Факултет	Енглески језик	После	После

Укупан број испитаника (учесници експерименталних и контролних група) који је учествовао у спроведеним истраживањима је 4.095, а њихов број у појединачним истраживањима од 13 до 803 испитаника.

Од поменутих радова, у три су презентовани резултати истраживања спроведених у средњим школама, а у 19 су презентовани резултати истраживања спроведених на факултетима.

Истраживања која су укључена у метаанализу су се односила на неколико образовних области и то: хемију, математику, физику, инжењерство, природне науке, програмирање и енглески језик. Највећи број одабраних истраживања спроведен је из хемије, док су преостале научне области заступљене у мањем проценту.

## Прикупљање и обрада података

Резултати истраживања из којих су проистекли ти радови обрађени су метаанализом, поступком који је први применио Глас (Gene V. Glass) 1975. године (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Поступком метаанализе сумирају се резултати појединачних, независних истраживања и квантификује се, процењује и генерализује ефекат одређених испитиваних утицаја.

У 12 истраживања су прикупљани квантитативни подаци само на крају процеса учења помоћу посттеста, а у осталих 10 истраживања учесници су тестирани и пре примене испитиваних приступа, са циљем испитивања уједначености формираних група (Табела 1). Квалитативни подаци су прикупљени и обрађени у четири научна рада. У једном истраживању анкетирање је примењено пре и после примењених приступа, а у преостала три само након примењеног приступа.

Резултати из 18 радова коришћени су за упоређивање утицаја испитиваних наставних приступа искључиво на постигнућа учесника, резултати из једног рада су коришћени за испитивање утицаја тих приступа само на њихову унутрашњу мотива-

цију за усвајање појмова/садржаја, а на основу резултата из три рада упоређиван је утицај тих приступа и на постигнућа и на унутрашњу мотивацију учесника.

Само у једном раду је било представљено више од једног упоређивања утицаја обрнуте учионице и традиционалне наставе на постигнућа и мотивацију учесника.

## Израчунавање величине ефекта

Да би се испитао ефекат примене обрнуте учионице на постигнућа испитаника и њихову мотивацију у односу на традиционалну наставу, изражени су као величина ефекта *ES* (енг. Effect Size) резултати (Cohen et al., 2007) представљени у радовима који су укључени у метаанализу. Величина ефекта изражавана је као Коенова *d* вредност (Cohens' *d*) или Хеџисова *g* вредност (Hedges' *g*), зависно од података који су били садржани у радовима. Подаци који су дати у радовима су средња вредност (*M*), стандардна девијација (*S*), вредност Хи-квадрат теста ( $\chi^2$ ) и Пирсонов коефицијент корелације *r* (DeCoster, 2004; Lipsey & Wilson, 2000). У Прилогу је дат преглед примењених израчунавања.

Након израчунавања вредности величине ефекта на основу резултата из сваког научног рада, то јест појединачних вредности величине ефекта, израчунате су одговарајуће средње вредности величине ефекта, као крајњи резултат ове метаанализе.

## Резултати и дискусија

Израчунате вредност за *ES* приказане су у Табели 2. Укупно су израчунате 23 *ES* вредности како би се испитао утицај примене обрнуте учионице на постигнућа ученика (*ES1*) и осам *ES* вредности како би се испитао утицај примене обрнуте учионице на унутрашњу мотивацију ученика за учење (*ES2*).

Табела 2  
Вредности *ES1* и *ES2*

Аутори радова	ES1	ES2
Al-Derbashi, K. Y. (2017)	2,518	/
Alsowat, H. (2016)	2,195	2,167
Carter, C.L., Carter, R. L. & Foss, A.H. (2018)	0,219	/
Casasola, T.T., & Schenke, K. (2017)	0,513	/
Chang, Y., Song, A. & Fang, R. (2018)	3,603	/
Christiansen, M. A. (2014)	0,153	/
Christiansen, M. A., Nadelson, L., Etchberger, L., Cuch, M., Kingsford, T. A., & Woodward, L. O. (2017)	0,106	/
Clark, K. R. (2015)	0,034	/
Cormier, C. & Voisard, B. (2018)	0,140	/
Liu, Y., Raker, J.R. & Lewis, J.E. (2018)	0,041	/
González-Gómez, D., Jeong, J. S., Airado Rodríguez, D., & Cañada-Cañada, F. (2016)	1,339	/
Lin, Y.-T. (2019)	1,293	0,479

Lopes, A. P. & Soares, F. (2018)	0,003	/
Mohamed, H., & Lamia, M. (2018)	1,019	/
Mooring, S. R., Mitchell, C. E., & Burrows, N. L. (2016)	/	0,470
Ojennus, D. D. (2016)	0,034	/
Olakanmi, E. E. (2017)	1,604	/
Paristiowati, M. (2017)	0,449	/
Rau, M.A., Kennedy, K., Oxtoby, L., Bollom, M. & Moore, J.W. (2017)	-0,151	/
Robert, J., Lewis, S. E., Oueini, R., & Mapugay, A. (2016)	2,719	/
Shattuck, J.C. (2016)	0,651	/
	0,430	2,446 2,009
Zainuddin, Z. & Perera, C.J. (2017)	1,418	1,667 2,109
	2,609	2,153
Средња вредност	0,997	1,688

Као што се може уочити, опсег вредности величина ефеката је од  $-0,151$  до  $+3,603$ . Иако Коенова  $d$  ( $ES$ ) вредност не предвиђа негативне вредности, зато што одређује само величину ефекта, у метаанализи се и негативне вредности морају узети у обзир зато што упућују на усмереност ефекта. У овој метаанализи негативна је само једна вредност за  $ES$ , од укупно 31 израчунате вредности. Изведена анализа у том случају не указује на боља постигнућа учесника у истраживању применом обрнуте учионице у односу на традиционалну наставу. Остале вредности за величину ефекта ( $ES$ ) позитивне су. Према дефинисаним критеријумима (Lipsey & Wilson, 2000) за величину ефекта ( $ES$ ) у седам случајева се сматрају slabим ( $0 < ES < 0,2$ ), у пет случајева скромним ( $0,21 < ES < 0,5$ ), а у два случаја умереним ( $0,51 < ES < 1,0$ ). У преосталих 16 случајева на основу израчунатих вредности ( $ES > 1,0$ ) процењује се да је величина ефекта велика. Ти резултати, од којих се нешто више од половине сматра великим вредностима за величину ефекта, а који су добијени у девет спроведених истраживања, воде до закључка да приступ заснован на примени обрнуте учионице боље него традиционална настава утиче на резултате наставног процеса, праћене кроз постигнућа испитаника и њихову унутрашњу мотивацију за учење.

## Ефекти за постигнуће

Највећа вредност  $ES$  добијена метаанализом износи 3,603 и односи се на постигнућа испитаника. Истраживање је трајало четири седмице (150 минута недељно) на садржајима курса C# програмирања, у којем су учествовала укупно 103 студента прве године, подељена у контролну и експерименталну групу. Укупно време наставе је било различито прераспоређено у тим групама. Након постављених заједничких наставних материјала, у експерименталној групи је наставник водио наставу 80 минута, а након тога се вежбало 40 минута. Студентима експерименталне групе наставник је дао основне инструкције у трајању од 30 минута, док су они самостално 100 минута извршавали задатке са радних листова који су их упућивали на консултовање уџбеничке литературе, онлајн извора, видео-записа, а после тога су подносили извештај за практични рад. Посттестом је утврђено укупно боље постигнуће студената

експерименталне групе него студената у контролној групи. Резултати анкетања студената експерименталне групе показали су да је такав начин рада утицао на бољу пажњу, усредсређеност, самопоуздање и задовољство самим процесом учења, што је утицало и на боље резултате учења.

Такође, позитивна  $ES$  и уједно најмања прорачуната метаанализом ( $ES = 0,003$ ) добијена је на основу трогодишњег истраживања спроведеног са 803 студента на предмету финансијска математика. У истраживању је пет наставних тема реализовано обрнутом учионицом, а једна традиционалном наставом. Обрнута учионица је реализована три пута седмично у трајању од 90 минута. Студенти су током усвајања знања обрнутом учионицом пре часа приступали видео-лекцијама и решавали питања из квизова. Наставници су са њима на часовима првих 20 минута дискутовали о садржајима који су им били проблематични за усвајање, а након тога су студенти индивидуално или у групи решавали задатке. Притом је утврђен бољи утицај обрнуте учионице на постигнућа ученика у односу на традиционалну наставу, на којој су слушали предавања наставника, а после часова решавали задатке. Осим што су постигли боље исходе учења, студенти су више мотивисани за учење ако се настава реализује обрнутом учионицом и веће је њихово преузимање одговорности за сопствено учење него на традиционалној настави.

Негативна вредност за  $ES$  добијена је обрадом података за завршни тест знања представљених у истраживању спроведеном на курсу органске хемије. За разлику од студената који су на традиционалан начин похађали наставу (слушали су излагање наставника 150 минута недељно, посматрали демонстрационе огледе и добијали штампане материјале за учење), студенти подучавани обрнутом учионицом мање су времена слушали предавања (100 минута недељно), а за преостали део наставе били су упућени на уџбеник. Након тога су на следећем часу биле вођене дискусије. Уместо демонстрације огледа, организован је лабораторијски рад. Таква примена обрнуте учионице у овом истраживању је изазвала негативан став студената према примењеном приступу, што се одразило и на њихова постигнућа на тесту. Може се претпоставити да упућивање на уџбеник није било довољно јасно структурирано за самостално учење и да лабораторијски рад није довољно користан уколико му не претходе демонстрациони огледи. Тај резултат, изузетак у односу на остале изнете, упућује да је важно како се наставничково излагање на часу замењује, организује и структурира активностима у обрнутој учионици које ученици предузимају код куће.

Ученици/студенти који су учествовали у обрнутој учионици су у припремним активностима својим темпом савладавали задатке који су на нижим нивоима мишљења. То је утицало да на часовима са наставником учествују у дискусијама, радионицама које су захтевале више нивое мишљења, као што су анализа и евалуација. Такође им је помогло да са више самопоуздања учествују у групном раду или раду у паровима који су организовани на часовима. Активности које су претходиле часовима допринеле су да се ученици/студенти више фокусирају на циљеве учења и да тиме њихова мотивација буде већа када су добијали повратне информације о успешности. Такође, задовољство обрнутом учионицом исказали су учесници који сматрају да су таквим начином постављени у центар образовног процеса.

## Ефекти на мотивацију

Када говоримо о испитивању утицаја примене обрнуте учионице на унутрашњу мотивацију испитаника за учење у поређењу са традиционалном наставом, највиша *ES* која је израчуната износи 2,446. Научни рад за који је добијена та вредност заснован је на истраживању са 61 студентом на курсу енглеског језика. Наставу је исти наставник реализовао једном недељно 12 седмица. Студенти подучавани обрнутом учионицом гледали су видео-предавања код куће, а потом су на часовима првих 40 минута слушали додатна објашњења наставника. Затим су постављали питања о деловима садржаја предавања који су им били проблематични за разумевање и 15 минута су разговарали након добијених повратних информација. Традиционална настава је са другом групом студената организована тако што су на часу првих 15 минута посматрали видео-снимке, а потом су 20 минута слушали предавања наставника. Након тога су 30 минута слушали додатна објашњења наставника и 35 минута разговарали са наставником и осталим студентима о изложеном градиву. Након наставе су радили домаће задатке. Резултати су показали да поставка обрнуте учионице имплементирана у курсу позитивно утиче на унутрашњу мотивацију студената. Интервјуом као поступком дошло се до сазнања да су се због припреме за наставу пре часова у виду прегледања видео-снимака студенти осећали компетентнијим за извршавање активности на часу. Те активности, организоване у виду групног рада, омогућиле су студентима да унапреде вештине комуникације. Односно, описане ситуације су студентима пружиле могућност да преузму одговорност за сопствено учење и допринеле су већој унутрашњој мотивацији за учење у односу на традиционалну наставу.

Резултати метаанализе су показали да најнижа идентификована вредност величине ефекта којом је испитиван утицај обрнуте учионице на унутрашњу мотивацију испитаника за усвајање појмова у поређењу са традиционалном наставом износи 0,470. У раду из којег су обрађени подаци представљено је истраживање са првог курса из органске хемије који је похађало 212 студената. Настава је реализована обрнутом учионицом, а поређење са традиционалном наставом вршено је уз ослонац на податке о похађању курса који је претходних година реализован на традиционалан начин. Традиционална настава се тада одржавала три пута по 70 минута седмично и за то време студенти су, осим што су слушали предавања, решавали неколико проблемских задатака, а преостале задатке су израђивали за домаћи. Наставник је издвајао још четири сата седмично ван наставе за интеракцију са студентима у виду одговарања на њихова питања и решавања недоумица, уколико постоји потреба за тим. На курсу организованом обрнутом учионицом студенти су посматрали 40 видео-предавања која су трајала од четири до 20 минута, у просеку 12 минута. Након што прегледају видео-снимке са наставе, студенти су решавали задатке из квизова. Процењује се да је од 80 % до 90 % студената учествовало у тим активностима. О томе да су видео-записе вишеструко прегледали сведочи чињеница да су видео-записи прегледани од 247 до 595 пута. На основу поређења ефеката приступа обрнуте учионице и традиционалне наставе, може се препоручити имплементација обрнуте учионице у образовној пракси на начин који је претходно представљен.

На основу *ES* вредности представљених у Табели 2 израчунате су одговарајуће средње вредности *ES* које уједно представљају и крајњи резултат метаанализе. Добијена средња вредност за постигнућа испитаника (*ES1*) износи 0,997. Средња вредност величине ефекта која је објединила резултате који су се односили на проверу постигнућа учесника, израчуната применом метаанализе, већа је од 0,51 и мања од 1, због чега се убраја у групу умерених *ES* вредности. На основу тога се може очекивати да ће примена обрнуте учионице у одређеној мери допринети побољшању постигнућа учесника на проверама знања у односу на традиционалну наставу.

За разлику од те, средња вредност величине ефекта која је објединила резултате који су се односили на унутрашњу мотивацију ученика, израчуната применом метаанализе, износи 1,688. Вредност је позитивна, већа је од 1 и спада у групу великих *ES* вредности. На основу тога се може очекивати да ће примена обрнуте учионице имати значајно већи позитивни ефекат на развој унутрашње мотивације за усвајање наставних садржаја у односу на традиционалну наставу.

### Закључак

У овом раду је примењена метаанализа за систематизацију резултата научних радова који су упоређивали ефекте примене традиционалне наставе и приступа заснованог на обрнутој учионици на постигнућа и унутрашњу мотивацију за учење. Резултати добијени у овој метаанализи, изражени као *ES* вредности, указују на већу ефективност примене обрнуте учионице у односу на традиционалну наставу. Показало се да је обрнута учионица важан и ефективан педагошки присуп подучавању наставних садржаја из физике, енглеског језика, математике, хемије, програмирања, природних наука и инжењерства јер доводи до бољих постигнућа испитаника на тестовима провере знања и подстиче развој унутрашње мотивације за учење. У радовима обухваћеним метаанализом креирање и дистрибуција наставних материјала, инструкција за активности учесника и повратних информација, као припрема за активности на обрнутој учионици, изведена је применом ИКТ, што показује улогу ИКТ у таквој настави.

Резултати метаанализе указују на један могући приступ у настави природних наука и језика који води унапређењу постигнућа ученика и већој мотивацији, што и јесу проблеми на које скрећу пажњу резултати екстерних националних и међународних тестирања ученика у Србији, па у том смислу могу бити значајни за наставнике. Осим тога, могу да послуже као полазна основа за планирање истраживања у којима ће се испитивати ефекти обрнуте учионице на решавање специфичних проблема појединих предмета, на пример у настави хемије за оспособљавање ученика да интегришу информације посредоване на макроскопском, субмикроскопском и симболичком нивоу и за испитивање ефеката образовања у оним областима које нису обухваћене овим радом.

Ограничење изведеног истраживања повезано је са чињеницом да нису покривене све области у којима се образују средњошколци и студенти (обухваћени су поједини садржаји природних наука, енглески језик, инжењерство и програмирање). Притом, највећи број обухваћених истраживања се односи на наставу хемије, док су остале области мање заступљене.



## Литература

- Al-Derbashi, K. Y. (2017). The Effect of the Flipped Classroom Strategy on Eleventh Grade Students' Understanding of Physics and Their Attitudes Towards Physics in Tonnb Secondary School in the UAE. *Journal of Education and Practice*, 8(29), 102–105.
- Alsowat, H. (2016). An EFL Flipped Classroom Teaching Model: Effects on English Language Higher-order Thinking Skills, Student Engagement and Satisfaction. *Journal of Education and Practice*, 7(9), 108–121.
- Alvarez, B. (2012). Flipping the Classroom: Homework in class, lessons at home. *Journal of Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, 77(8), 18–21.
- Apple, M., & Kikuchi, K. (2007). Practical PowerPoint group projects for the EFL classroom. *The JALT CALL Journal*, 3(3), 110–122.
- Baepler, P., Walker, J. D., & Driessen, M. (2014). It's not about seat time: Blending, flipping, and efficiency in active learning classrooms. *Computers and Education*, 78, 227–236. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.06.006>
- Baytiyeh, H. (2017). The flipped classroom model: When technology enhances professional skills. *International Journal of Information and Learning Technology*, 34(1), 51–62. <https://doi.org/10.1108/IJILT-07-2016-0025>
- Bell, T. R. (2015). The flipped German classroom. In A. J. Moeller (Eds.), *Proceedings of Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages* (pp. 17–38). Minneapolis: University of Nebraska–Lincoln.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). Flip your students learning. *Educational Leadership*, 70(6), 16–20.
- Bhagat, K. K., Chang, C. N., & Chang, C. Y. (2016). The impact of the flipped classroom on mathematics concept learning in high school. *Educational Technology & Society*, 19(3), 134–142.
- Carter, C. L., Carter, R. L., & Foss, A. H. (2018). The Flipped Classroom in a Terminal College Mathematics Course for Liberal Arts Students, *American Educational Research Association*, 4(1), 1–14. <https://doi.org/10.1177/2332858418759266>
- Casasola, T. T., & Schenke, K. (2017). Can Flipping the Classroom Work? Evidence From Undergraduate Chemistry. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 29(3), 421–435.
- Chang, Y., Song, A., & Fang, R. (2018). Integrating ARCS Model of Motivation and PBL in Flipped Classroom: a Case Study on a Programming Language. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(12), 1–15. <https://doi.org/10.29333/ejmste/97187>
- Chen, Y., Wang, Y., Kinshuk, & Chen, N. S. (2014). Is FLIP enough? Or should we use the FLIPPED model instead? *Computers & Education*, 79(1), 16–27. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.07.004>
- Christiansen, M. A. (2014). Inverted Teaching: Applying a New Pedagogy to a University Organic Chemistry Class. *Journal of Chemical Education*, 91(11), 1845–1850. <https://doi.org/10.1021/ed400530z>
- Christiansen, M. A., Nadelson, L., Etchberger, L., Cuch, M., Kingsford, T. A., & Woodward, L. O. (2017). Flipped Learning in Synchronously-Delivered, Geographically-Dispersed General Chemistry Classrooms. *Journal of Chemical Education*, 94(5), 662–667. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.6b00763>
- Clark, K. R. (2015). The Effects of the Flipped Model of Instruction on Student Engagement and Performance in the Secondary Mathematics Classroom. *Journal of Educators Online*, 12(1), 91–115.

- Clark, R. C., Nguyen, F., & Sweller, J. (2005). *Efficiency in learning: Evidence based guidelines to manage cognitive load*. London: Pfeiffer.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Cormier, C., & Voisard, B. (2018). Flipped Classroom in Organic Chemistry Has Significant Effect on Students' Grades, *Frontiers in ICT*, 4(30), 1–15. <https://doi.org/10.3389/fict.2017.00030>
- Cornelius, S., & Gordon, C. (2008). Providing flexible, learner-centered programme: Challenges for educators. *Internet and Higher Education*, 11(1), 33–41. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2007.11.003>
- Danker, B. (2015). Using flipped classroom approach to explore deep learning in large classrooms. *The IAFOR Journal of Education*, 3(1), 171–186. <https://doi.org/10.22492/ije.3.1.10>
- Dass, K., Head, M. L., & Rushton, G. T. (2015). Building an understanding of how model-based inquiry is implemented in the high school chemistry classroom. *Journal of Chemical Education*, 92(8), 1306–1314. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.5b00191>
- DeCoster, J. (2002). Notes on meta-analysis. Retrieved from <http://www.stat-help.com/notes.html>
- Engin, M. (2014). Extending the flipped classroom model: Developing second language writing skills through student-created digital videos. *The Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, 14(5), 12–26. <https://doi.org/10.14434/josotlv14i5.12829>
- Estes, M., Ingram, R., & Liu, J. C. (2014). A review of flipped classroom research, practice, and technologies. *International Higher Education Teaching & Learning Association Review*, 4(7). Retrieved from <https://www.hetl.org/a-review-of-flipped-classroom-research-practice-and-technologies>.
- Flynn, A. B. (2015). Structure and evaluation of flipped chemistry courses: Organic & spectroscopy, large and small, first to third year, English and French. *Chemistry Education: Research and Practice*, 16(2), 198–211. <https://doi.org/10.1039/C4RP00224E>.
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active Learning Increases Student Performance in Science, Engineering, and Mathematics. In B. Albert (Eds.), *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 111(23), 8410–8415. <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>
- Fulcher, G., & Davidson, F. (2007). *Language testing and assessment book: An advanced resource book*. New York: Routledge.
- González-Gómez, D., Jeong, J. S., Airado Rodríguez, D., & Cañada-Cañada, F. (2016). Performance and Perception in the Flipped Learning Model: An Initial Approach to Evaluate the Effectiveness of a New Teaching Methodology in a General Science Classroom. *Journal of Science Education and Technology*, 25(3), 450–459. <https://doi.org/10.1007/s10956-016-9605-9>
- Herreid, C. F., & Schiller, N. A. (2013). Case studies and the flipped classroom. *Journal of College Science Teaching*, 42(5), 62–66.
- Hung, H. T. (2015). Flipping the classroom for English language learners to foster active learning. *Computer Assisted Language Learning*, 28(1), 81–96. <https://doi.org/10.1080/09588221.2014.967701>
- Hwang, G. J., Lai, C. L., & Wang, S. Y. (2015). Seamless flipped learning: A mobile technology-enhanced flipped classroom with effective learning strategies. *Journal of Computers in Education*, 2(4), 449–473. <https://doi.org/10.1007/s40692-015-0043-0>
- Kim, B., Pathak, S. A., Jacobson, M. J., Zhang, B., & Gobert, J. D. (2015). Cycles of exploration, reflection, and consolidation in model-based learning of genetics. *Journal of Science Education and Technology*, 24(6), 789–802. <https://doi.org/10.1007/s10956-015-9564-6>

- Kong, S. C. (2015). An experience of a three-year study on the development of critical thinking skills in flipped secondary classrooms with pedagogical and technological support. *Computers and Education*, 89, 16–31. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.08.017>
- Lai, C.-L., & Hwang, G.-J. (2016). A self-regulated flipped classroom approach to improving students' learning performance in a mathematics course. *Computers & Education*, 100, 126–140. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.05.006>
- Lee, S. E., & Woods, K. J. (2010). Using contemporary topics and Internet resources to stimulate student-centred learning. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(6), 775–790. <https://doi.org/10.14742/ajet.1042>
- Liu, Y., Raker, J. R. & Lewis, J. E. (2018). Evaluating student motivation in organic chemistry courses: moving from a lecture-based to a flipped approach with peer-led team learning, *Chemistry Education Research and Practice*, 19, 251–264. <https://doi.org/10.1039/c7rp00153c>
- Lin, Y.-T. (2019). Impacts of a flipped classroom with a smart learning diagnosis system on students' learning performance, perception, and problem solving ability in a software engineering course. *Computers in Human Behavior*, 95, 187–196. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.11.036>
- Lipsey, M. W., & Wilson, D. B. (2000). *Practical Meta-Analysis*. CA: Sage.
- Lopes, A. P., & Soares, F. (2018). Perception and performance in a flipped Financial Mathematics classroom. *The International Journal of Management Education*, 16(1), 105–113. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2018.01.001>
- Macdonald, G., & Hursh, D. (2006). *Twenty-first century schools: Knowledge, networks and new economies*. Rotterdam: Sense Publishers.
- McLaughlin, J. E., Roth, M. T., Glatt, D. M., Gharkholonarehe, N., Davidson, C. A., Griffin, L. M., Esserman, D. A., & Mumper, R. J. (2014). The flipped classroom: A course redesign to foster learning and engagement in a health professions school. *Academic Medicine*, 89(2), 236–243. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000000086>
- Mohamed, H., & Lamia, M. (2018). Implementing flipped classroom that used an intelligent tutoring system into learning process. *Computers & Education*, 124, 62–76. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.05.011>
- Mok, H. N. (2014). Teaching tip: The flipped classroom. *Journal of Information Systems Education*, 25(1), 7–11.
- Mooring, S. R., Mitchell, C. E., & Burrows, N. L. (2016). Evaluation of a Flipped, Large-Enrollment Organic Chemistry Course on Student Attitude and Achievement. *Journal of Chemical Education*, 93(12), 1972–1983. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.6b00367>
- Moran, K., & Milsom, A. (2015). The flipped classroom in counselor education. *Counselor Education and Supervision*, 54(1), 32–43. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2015.00068.x>
- Moravec, M., Williams, A., Aguilar-Roca, N., & O'Dowd, D. K. (2010). Learn before Lecture: A Strategy That Improves Learning Outcomes in a Large Introductory Biology Class. *CBE Life Sciences Education*, 9(4), 473–481. <https://doi.org/10.1187/cbe.10-04-0063>
- Morgan, H. (2014). Focus on technology: Flip your classroom to increase academic achievement. *Childhood Education*, 90(3), 239–241. <https://doi.org/10.1080/00094056.2014.912076>
- Ng, M. W. E. (2018). Integrating self-regulation principles with flipped classroom pedagogy for first year university students, *Computers & Education*, 126, 65–74. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.07.002>

- O'Flaherty, J., & Phillips, C. (2015). The use of flipped classrooms in higher education: a scoping review. *The Internet and Higher Education*, 25, 85–95. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.02.002>
- Ojennus, D. D. (2016). Assessment of learning gains in a flipped biochemistry classroom. *Biochemistry and Molecular Biology Education: A Bimonthly Publication of the International Union of Biochemistry and Molecular Biology*, 44(1), 20–27. <https://doi.org/10.1002/bmb.20926>
- Olakanmi, E. E. (2017). The Effects of a Flipped Classroom Model of Instruction on Students' Performance and Attitudes Towards Chemistry. *Journal of Science Education and Technology*, 26(1), 127–137. <https://doi.org/10.1007/s10956-016-9657-x>
- Paristiowati, M. (2017). The Effect of Flipped Classroom-Project Based Learning Model and Learning Independence toward Students' Achievement in Chemical Bonding: Case Study in SMA Santa Ursula Jakarta. *Proceedings of the 2017 International Conference on Education and E-Learning* (pp. 22–25). <https://doi.org/10.1145/3160908.3160915>
- Prensky, M. (2005). *Teaching digital natives: Partnering for real learning*. California: Corwin
- Rau, M. A., Kennedy, K., Oxtoby, L., Bollom, M., & Moore, J. W. (2017). Unpacking "Active Learning": A Combination of Flipped Classroom and Collaboration Support Is More Effective but Collaboration Support Alone Is Not. *Journal of Chemical Education*, 94(10), 1406–1414. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.7b00240>
- Reyna, J. (2015). Active learning and the flipped classroom. *Training & Development*, 42(5), 30–31.
- Robert, J., Lewis, S. E., Oueini, R., & Mapugay, A. (2016). Coordinated Implementation and Evaluation of Flipped Classes and Peer-Led Team Learning in General Chemistry. *Journal of Chemical Education*, 93(12), 1993–1998. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.6b00395>
- Shattuck, J.C. (2016). A Parallel Controlled Study of the Effectiveness of a Partially Flipped Organic Chemistry Course on Student Performance, Perceptions, and Course Completion. *Journal of Chemical Education*, 93(12), 1984–1992. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.6b00393>
- Smith, J. D. (2013). Student attitudes toward flipping the general chemistry classroom. *Chemistry Education Research and Practice*, 14, 607–614. <https://doi.org/10.1039/C3RP00083D>
- Strayer, J. F. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation. *Learning Environments Research*, 15(2), 171–193. <https://dx.doi.org/10.1007/s10984-012-9108-4>
- Videnović, M. i Čaprić G. (2020). *PISA 2018, Izveštaj za Republiku Srbiju*. Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije
- Wanner, T., & Palmer, E. (2015). Personalising learning: Exploring student and teacher perceptions about flexible learning and assessment in a flipped university course. *Computers & Education*, 88, 354–369. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.07.008>
- Zainuddin, Z., & Perera, C. J. (2017). Exploring students' competence, autonomy and relatedness in the flipped classroom pedagogical model. *Journal of Further and Higher Education*, 43(1), 115–126. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1356916>

Примљено: 14. 02. 2021.

Коригована верзија примљена: 02. 06. 2021.

Прихваћено за штампу: 29. 08. 2021.

## Прилози

Прилог 1

Формуле које су коришћене у метаанализи за израчунавање *ES* вредности

Формуле за израчунавање <i>ES</i> вредности*	Ознаке приказаних величина
$ES = \frac{M_e - M_k}{\sqrt{\frac{(n_e - 1)s_e^2 + (n_k - 1)s_k^2}{n_e + n_k - 2}}}$	<p><i>M</i> (средња вредност)  <i>n</i> (број ученика у групи)  <i>S</i> (стандардна девијација)</p>
$ES = \frac{(M_{\text{епосле}} - M_{\text{епре}}) - (M_{\text{кпосле}} - M_{\text{кпре}})}{\sqrt{\frac{(n_e - 1)s_{\text{епре}}^2 + (n_k - 1)s_{\text{кпре}}^2}{n_e + n_k - 2}}}$	<p><i>M</i> (средња вредност)  <i>n</i> (број ученика у групи)  <i>S</i> (стандардна девијација)</p>
$ES = t \sqrt{\frac{1}{n_e} + \frac{1}{n_k}} = t \sqrt{\frac{n_e + n_k}{n_e n_k}}$	<p><i>t</i> (<i>t</i> тест) / <i>Z</i> (Ман-Витни <i>U</i> или Вилкоксон тест)  <i>n</i> (број ученика у групи)</p>
$ES = Z \sqrt{\frac{1}{n_e} + \frac{1}{n_k}} = Z \sqrt{\frac{n_e + n_k}{n_e n_k}}$	
$ES = \frac{2r}{\sqrt{1-r^2}}$	<p><i>r</i> (Пирсонов коефицијент корелације)</p>
$ES = \sqrt{\frac{\chi^2(n_e + n_k)}{n_e n_k}}$	<p><math>\chi^2</math> (Хи-квадрат тест)  <i>n</i> (број ученика у групи)</p>

\**e* – податак за експерименталну групу; *k* – податак за контролну групу; *епре* – податак пре експерименталног поступка; *кпосле* – податак након експерименталног поступка

## Comparing the Effectiveness of the Flipped Classroom Model and the Traditional Instruction Model – A Meta-Analysis

Lidija Ralević

Department of Chemical Education, Faculty of Chemistry, University of Belgrade, Belgrade, Serbia

Biljana Tomašević

Department of Chemical Education, Faculty of Chemistry, University of Belgrade, Belgrade, Serbia

### Abstract

The flipped classroom model has been increasingly implemented in the teaching and learning process at all levels with a view to improving the teaching and learning process, particularly in the present circumstances. Despite the prevalence of the view that the implementation of this approach eliminates the key disadvantages of traditional teaching such as the passivization of students, it is advisable to verify this in practice. In order to examine the effectiveness of the implementation of the flipped

*classroom model, it is necessary to consider the results of students' learning and their motivation for learning relative to the traditional instruction model. This paper aims to provide insight into the current situation through the systematization of the results of some past research focusing on comparing the implementation of the flipped classroom model and the traditional instruction model in terms of their effects on internal motivation for learning and student achievement on knowledge assessment tests. The results of the conducted meta-analysis of 22 research papers suggest that the implementation of the flipped classroom contributes to the strengthening of students' internal motivation and their higher achievement.*

**Keywords:** *flipped classroom, traditional instruction, achievement, internal motivation, meta-analysis.*

## **Сравнение эффективности модели «перевернутый класс» с моделью традиционного обучения – метаанализ**

**Лидија Ралевић**

Кафедра химии, Химический факультет Белградского университета, Белград, Сербия

**Биљана Томашевић**

Кафедра химии, Химический факультет Белградского университета, г. Белград, Сербия

**Резюме** *В целях усовершенствования учебного процесса, особенно в нынешних условиях, наблюдается более частое внедрение модели «перевернутого класса» в учебный процесс на всех уровнях. Хотя преобладает мнение, что применение данного подхода устраняет ключевые недостатки традиционного обучения, такие как пассивизация учащихся, рекомендуется проверить это на практике. Чтобы оценить эффективность применения модели «перевернутого класса», необходимо рассмотреть результаты обучения и мотивацию учащихся к обучению по сравнению с традиционной моделью преподавательской работы. Цель данной статьи – получить представление о текущей ситуации посредством систематизации результатов отдельных предыдущих исследований, в которых основное внимание уделяется сравнению применения модели «перевернутого класса» и традиционной модели обучения по отношению к влиянию на внутреннюю мотивированность к учебе и успеваемость учащихся при проверке знаний. Результаты проведенного метаанализа 22-х научных работ послужили основой для соответствующих выводов о том, что применение метода «перевернутого класса» приводит к усилению внутренней мотивации и повышению успеваемости учащихся.*

**Ключевые слова:** *«перевернутый класс», традиционное обучение, достижения, внутренняя мотивация, метаанализ.*

## Representation of Illustrations in Primary School Textbooks

**Sanja Živanović<sup>1</sup>**

Department of General Education Subjects, Faculty of Medicine Foča,  
University of East Sarajevo, East Sarajevo, Bosnia and Herzegovina

**Ranka Perućica**

Department of General Education Subjects, Faculty of Medicine Foča,  
University of East Sarajevo, East Sarajevo, Bosnia and Herzegovina

**Olivera Kalajdžić**

Department of General Education Subjects, Faculty of Medicine Foča,  
University of East Sarajevo, East Sarajevo, Bosnia and Herzegovina

---

**Abstract** *A textbook is a basic and compulsory teaching aid, written on the basis of a prescribed curriculum. The accompanying materials in the textbook are certainly illustrations that, in addition to serving the basic text, can also have a significant effect on the student. The aim of this research was to examine the representation of illustrations in textbooks used from the first to the sixth grade of primary school. An analysis was performed of forty elementary school textbooks approved for use by the Ministry of Education of the Republic of Srpska, with the basic unit of analysis being the illustration in the textbook. The obtained research findings show that in both the first and the second triad, illustrations without humorous elements are more represented, although the number of humorous illustrations is at an enviable level, illustrations directly related to the content of the text predominate, drawings in both triads are most represented, and the largest number of illustrations have an intellectual value. A comparative analysis of the illustrations in the first and second triads shows that the differences can be read in terms of the categories of representation of illustrations on the pages and the functions of facilitating the memory or comprehension of the text. The obtained results are encouraging because they confirm the success of the*

---

<sup>1</sup> sanja.zivanovic@ues.rs.ba

*assumptions for effective learning in accordance with age characteristics certain illustration requirements have been met, and the study can provide useful information to textbook developers, teachers, parents, and illustrators, given that illustrations are a structural element of a textbook to which students should be referred. The results can also be useful for the shaping and deeper operationalization of art and graphic requirements in the textbook and can influence the improvement of textbook quality standards.*

**Key words** *illustration, elementary school, textbook, representation, structural elements of the textbook.*

## Introduction

In the long history of education, man begins to use the book as the basic source of knowledge about natural and social reality very early. Starting from an early age, a small child is attracted to books, i.e. children's picture books, and later they become a basic means of education. In this paper, we distinguish between the term textbook and book, thinking primarily of the textbook as a school book, as a teaching tool that differs from a book for general use and sets out the basics of scientific knowledge. In the literature, a textbook is defined as a school book in a more or less similar way, using basic determinants such as basic teaching aids, basic, compulsory, main school book, arranged didactic tools, primary source of knowledge, scientific content and content of the curriculum (Avramović & Vujačić, 2010; Ivić, Pešikan, & Antić, 2008; Kocić & Trebješanin, 2001; Maloku, 1987; Milinković, Đokić, & Dejić, 2008; Potkonjak & Šimleša, 1989).

Looking at illustrations as a mediator of the obvious, we will mention the ideologue of the primary school, the creator of the textbook theory, the Czech pedagogue John Amos Comenius (*Jan Amos Komensky*). He was the initiator of many changes in the school, who lived and created in the period of the modern age. The first real textbooks were related to his character and work, and all the principles and pedagogical rules that he introduced are still valid in teaching today, but they are also applicable to the quality of textbooks. He dealt with the problems of organizing schools, especially the issue of teaching, didactic principles and rules. In those areas he put forward a series of ideas that have not lost their significance even today (Krneta, Potkonjak, & Potkonjak, 1965; Matijević, Bilić, & Opić, 2016). Comenius considered the textbook as a source of material and also a means of learning, where the first function did not separate it from other printed materials, while the second function had an instructive character (Mitrović, 1994, as cited in Kovačević, 2011). Although it does not lose its basic role, the systematization of basic knowledge and concepts from a particular field of science, the textbook is still suppressed by extra-curricular sources of information and media, so it is necessary to supplement it with tools to ensure that students explore, solve, find and are interested (Radomirović, 2004). We can achieve this with a rich modern textbook which, in addition to the basic text from a certain field of science, also contains instructions for the student, tasks, questions, exercises, explanations of unknown words, illustrations and other accompanying elements. All these individual elements, together with the content of the text of a particular field of science, make up the structural elements of a modern textbook. Although all the structural elements of the textbook are equally important, in this paper the emphasis is on the illustrative material, which even in the history of the textbook, together with the basic



text, formed the structure of the textbook design. The topic of this paper led us to mention the Czech pedagogue, but not by chance. He is also the author of the first illustrated textbook. The structure of that textbook consisted of a basic shorter text and artistic contributions. Over time the design of textbooks has changed significantly, so modern textbooks are full of pictures, maps, charts, photographs, tables, summaries, explanations of unknown words, questions and exercises that help create images in students' minds that last longer than written text. Their function is multiple, cognitive, motivational, affective and aesthetic (Petrović & Ilić Rajković, 2019). Kovačević points out that it is very difficult to precisely define and group the structural elements of textbooks, and to delimit their function (Kovačević, 2011). For example, the illustrations in the school textbook sometimes carry new information but often also have the function of facilitating the adoption of the material. For this reason, he raises the question of whether illustrations are an element that presents content, presents something new, or facilitates the acquisition of content and knowledge. We would say all of it, for the simple reason that the illustration presents the content in a different way (very suitable for the visual type of student) but also makes the acquisition of knowledge easier and more understandable.

### **Theoretical framework of illustration analysis and its significance**

Although Comenius theoretically established and explained the principle of obviousness (and compiled the first textbook on the same principle, *Orbis pictus*), he based it on the sensualist theory of cognition according to which sensory experiences played a crucial role in the process of acquiring knowledge. Aristotle also demanded that students should be shown or drawn objects and phenomena in order to better emphasize their properties, so sensory knowledge is the starting point that should continue to serve the aim of thought processing (Vilotijević, 1999), and man himself began to create illustrations very early (for example in caves) as an early aid in the achievements of mankind (Carney & Levin, 2002).

A significant part of objective reality cannot be observed, because it is beyond the reach of the senses, but that does not mean that it cannot be known in some other way (Laketa & Vasilijević, 2006, p. 224). The question arises, in what other way, and in the context of this, if experience is taken as a criterion, illustrations would play the role of mediators of obviousness, and the roots are in the cognitive settings of the sensualist theory of cognition.

Mayer's cognitive model of multimedia learning can be closely related to the illustrations in the textbook. The model is based on the assumption that information processing includes two channels: auditory/verbal and visual/image. All channels actively participate in the processing of content, and the student will successfully adopt the material if it is presented through text and illustrations (Mayer, 2011, as cited in Ševa & Lalić-Vučetić, 2019). The authors also rely on the cognitive theory of double coding according to which verbal and nonverbal information together represent to the cognitive system some stimulus from the environment, so the existence of several modalities speeds up the time of

information processing, as well as the socio-constructivist approach to learning, according to which the textbook is a book for learning, a means of conveying cultural and intellectual patterns, and illustrations in the service of the basic text and dialogue with the student (Ševa & Lalić-Vučetić, 2019).

There are various opinions about the need for illustration, ranging from the view that the content should not be illustrated in order for the reader to become his/her own creator of imaginative images, to those who believe that illustration has the function of supplementing the text (Balić-Šimrak & Narančić-Kovač, 2011). Both are true, but we are committed to the pluralistic functions of illustrative material, because although in addition to the basic text, each individual has his/her own way of imagination. The fact is that younger school age students are just becoming literate, so the illustrative material is much clearer than the text, and at older school ages, the fact is that in addition to the content with illustrations, students better understand the material they learn because information and meaning are visually supplemented. Čalović (2014) points out that the first impression of the textbook is created on the basis of its graphic design, and that the illustrations in the textbook must be related to the content. He also points out that they represent a kind of source of information either as a supplement to the basic text or as an independent source of information, mentally activate students, make the text more interesting and have a motivational and affective function, and emphasizes their special importance at a younger school age. Illustrations in teaching materials have significant benefits for students because they add information and act as a bridge to connect with theory, and also serve as examples of what is given in the text (Fakher, 2011, Omaggio, 1979, Read, 2000, as cited in Elmiana, 2019). As illustrations support the principle of obviousness in the teaching of any subject, and this principle greatly affects the activity and motivation of students, visualization is sometimes crucial for many tasks. The same textual content with and without illustration will not convey the same message, so for example if we deprive students of illustrative material when processing the teaching unit of water circulation, it is quite logical that this phenomenon will not be completely clear. It is an indisputable fact that the visual representation of an object, phenomenon or event is of great importance for experiencing it, because the illustration allows phenomena or events from the near and distant environment, present or past, world of reality or imagination to be understood, actively experienced and helps the child to develop creative forces (Pregrad, 1980). About 90% of illustrative material is adopted visually, which clearly indicates the importance of illustrative material in textbooks, but in addition the illustration combines psychological, pedagogical-didactic, emotional, artistic-aesthetic, semiotic, social and usable components (Marković, 2015). As part of the analysis of the motivational characteristics of the textbook, Trebješanin et al. (Trebješanin et al. 1990, as cited in Kovačević, 2011) group illustrations into perceptual and intellectual motivational means, while Kovačević points out that if the textbook is valid, it should contain illustrative material explaining why they should be looked at. From the point of view of the didactic-methodical functionality of the textbook, the illustrations belong to significant motivational means, which, in addition to the text, represent another important structural element of the textbook with the function of information carrier (Kovačević, 2011).

In the process of learning, visual images, i.e. illustrations, play a key role in supporting the effectiveness of teaching materials. They are powerful elements in building students' knowledge, act as a communication tool, and are crucial because they carry some information about the text (Elmiana, 2019). The role of illustrations in the textbook is multiple, and this pluralism is also expressed by Vučković (2014): it develops visual perception and influences various forms of speech expression, has the function of systematization (first textual content and then illustration), is an indispensable tool in interpreting unknown words, affects the affective experience of the characters and thus the activity of students, a connection is established between the part and the whole (Vučković, 2014). The illustration is in the service of independent and creative work by students. If the ways of learning are different, it means including as much diversity as possible in the teaching process, but also independent work in order to make learning as productive as possible. The integration of text and illustration implies the integration of the sensory and the rational, that is, the conceptual and the pictorial. Other authors also support our opinion, stating that illustrations with explanations of the text can help achieve greater cognitive processing of information (Mayer, 1989, as cited in Elmiana, 2019).

Research dealing with the issue of illustrations is still very limited, and some of it is mainly focused on the relationship between text and illustrations (Ševa & Lalić-Vučetić, 2019), the impact of illustrations on effective learning (Carney & Levin, 2002), the relationship of text and illustrations or what are the functions of illustration (Marsh & White, 2003), what are the types of visual representation in textbooks (Petrović & Ilić Rajković, 2019) or are focused on instructions that refer to independent learning (Kovačević, 2011). The authors of such research rely heavily on a coding system or criteria that are specific to that particular research, depending on what the research goal is and what research tasks are set. Our, although quantitative, indicators cover a wide range of analysis criteria, which is evident in the research tasks.

## Research methodology

*Aim and Tasks of the Research.* The aim of the research is to examine the prevalence of illustrations in textbooks used in the first two triads (grades 1-6) of primary school in the Republic of Srpska. Based on the set aim, several tasks arise:

- T1. Examine the representation of illustrations in relation to the content of the text;
- T2. Examine the representation of illustrations on textbook pages;
- T3. Examine the representation of illustrations according to the content of humorous elements
- T4. Examine the representation of the type of illustration
- T5. Examine the spatial representation of page coverage
- T6. Examine the representation of illustrations by function
- T7. Examine the representation of illustrations by the component they represent
- T8. Perform a comparative analysis of the illustrations of the first and second triads

*Method.* The paper uses the method of theoretical analysis and the descriptive method. Regarding techniques, content analysis has been used, with the illustration being the

unit of analysis, i.e. an artistic element in the textbook. Criteria for the categorization of units of analysis have also been set out in a tabular overview serving to establish quantitative facts of units of analysis. A quantitative value has been entered into the instrument, and then the number of repetitions has been added up and the percentage calculated for each category separately. The coding system and criteria are inherent in this analysis in accordance with the research tasks. The instrument has been constructed for the purposes of this research. It should be noted that the difference test has not been done, for the simple reason that the difference test only makes sense when measurements are made on samples. A statistically significant difference means that the difference probably also exists in the populations from which the samples have been taken, and our analysis primarily covers the population rather than the sample.

*Analyzed Textbooks.* The sample consists of forty textbooks used in the first, second, third, fourth, fifth and sixth grade of primary school in the Republic of Srpska, approved for use by the Ministry of Education and Culture. Since all basic textbooks, all courses from the first to the sixth grades, have been analyzed, we can say that the population of basic textbooks used in the first and second triads in primary school have been analyzed. The publisher of all textbooks for all subjects is the Institute for Textbooks and Teaching Aids, except for Orthodox religious studies textbook, whose publisher is the Catechetic Board. *The Law on Primary Education* of the Republika Srpska states that the curriculum on the basis of which the educational process is realized is adopted by the Ministry in cooperation with the Republic Pedagogical Institute, except for the curriculum of Orthodox religious education adopted by the Ministry at the proposal of the competent church or religious body communities (Article 38, paragraph 1,2). Based on the curriculum, the Institute for Textbooks announces a competition for textbook authors, and then the textbooks are evaluated with three positive reviews, the opinion of the Republic Pedagogical Institute is sought and sent to the Ministry for approval. In the Republika Srpska, textbooks are published by the Institute for Education, while this is not the case in the Federation of Bosnia-Herzegovina where there are as many as thirteen publishing houses. The difference in the entity competencies of the Federation and the Republika Srpska is reflected in the fact that in the Republika Srpska the Ministry is competent, while in the Federation each canton (cantonal pedagogical institutes) is competent separately, so it also applies to textbooks. Practitioners believe that this is a bad textbook policy because the law has left the possibility for each school to choose the textbooks, the authors and the publishing house with which it will work.

## Results and Discussion

After analyzing the illustrations of the first and second triads, numerous facts can be established about the type, presentation and the way in which the illustrations are presented in the textbooks. Based on the set aim, we have been interested in the relationship between illustrations and text, their representation on the page, whether humorous or serious illustrations prevail, the size of illustrations, their function and a set of criteria that are clearly read in research tasks. The analysis of the illustrations is shown in Table 1.

**Table 1**  
*View analysis of illustrations by categories*

Categories of analysis	First triad	Second triad	First triad (%)	Second triad (%)
<i>According to the content of the text</i>				
Illustrations that are not directly related to the content of the text	43	111	4.5	5.3
Illustrations that are directly related to the content of the text	887	1967	93.7	94.2
Illustrations not accompanied by text	17	9	1.8	0.5
<i>Representation of illustrations on the pages</i>				
Pages without illustrations	128	562	12	21.3
Pages with one illustration	340	1090	31.9	41.4
Pages with more illustrations	597	978	56.1	37.3
<i>Containing elements of humor</i>				
Completely serious	530	1513	56	72.5
Illustrations that contain elements of humor	417	574	44	27.5
<i>Illustration type</i>				
Drawings	714	1361	75.3	65.2
Photos	135	584	14.2	27.9
Graph/Table	100	142	10.5	6.8
<i>According to page coverage</i>				
Whole page	220	205	23.3	9.8
½	451	947	47.6	45.4
¼	218	801	23	38.4
Less than ¼	58	134	6.1	6.4
<i>According to function</i>				
Primarily facilitate the memorization of materials	409	1157	43.2	55.4
Primarily facilitate the understanding of the material	538	930	56.8	44.6
<i>Presentation of the content component</i>				
Intellectual	763	1858	80.7	89.2
Moral	26	14	2.7	0.6
Aesthetic	106	197	11.2	9.4
Work on	13	2	1.3	0.09
Emotional	39	16	4.1	0.7

Based on the research on illustrations, Bogomil Karlavaris points out that iconic illustrations are more suitable for children of younger school age, and that at the age of the first triad the illustrations should be cheerful and witty (Karlavaris, 1979, as cited in Kovačević, 2011). In the initial grades, illustrations are the main carrier of content due to undeveloped reading skills, and by mastering reading independence in learning becomes increasingly important (Kovačević, 2011), which can be related to our research and the category of representation of illustrations on textbook pages. Vučković (2014) points out

that pictures have a dominant place in younger grades and the reason is precisely literacy, so the amount of textual and pictorial material is almost equal. In our study, the percentage of pages without illustrations is lowest (12%), which coincides with the fact that reading skills in children of younger school age are less developed, so they need more visual content.

Illustrations are meaningless if they do not follow the idea of the text (Kovačević, 2011). Petrović & Ilić Rajković (2019) indicate that numerous pages from the first to the third grade abound in content that is visually presented. Data from our survey in the first triad also show that the largest number of pages have more than one illustration (56.1%). The same authors also state that in 82% of cases drawings dominate as a type of illustration, 12% of cases are photographs, 5% maps, and 1% diagrams, while in the fourth grade photographs dominate. The authors explain the results by the fact that photographs are more realistic while drawings highlight important details and exclude irrelevant ones, which means adapting a certain type of visual representation to the age of the students. Children up to 10 years of age have difficulty using tables, graphs and diagrams (Gašić-Pavišić, 2001, as cited in Petrović & Ilić Rajković, 2019). For this reason, differences in the dominant type of illustrations in individual triads are justified. Our study shows that in the younger grades, drawings are the most common type of illustration (75.3%), followed by photographs (14.2%) and graphs, tables and diagrams (10.5%). It is interesting that drawings are most dominant in older classes as well, the number of photos increases, and the number of tables and graphs decreases. Although our study shows agreement in the dominant type of illustrations with the presentation of illustrations in the period far behind us, we must take the data with reservations, but also justify the fact that they are illustrations in geography and nature textbooks, and agree with the research in which it is pointed out that the illustration is determined by the type of book (Lalić Vučetić & Ševa, 2021). Vučković (2014) in his research noticed a parallel from the concrete and the obvious to the abstract, that is, in older classes the images were more abstract, which agrees with our research findings on the percentage of photographs. According to the results of one study, the largest percentage of illustrations in textbooks for the first grade are those of the iconic type, i.e. imitations of children's drawings or naive painting (Mitrović, 1994, as cited in Kovačević, 2011).

In the younger grades, the characters in the textbook are anthropomorphized, especially in fables and fairy tales (Vučković, 2014), which can be related to our criterion of humorous illustrations. Namely, in the younger grades the percentage of illustrations that contain elements of humor is 44%, while in the second triad it is 27.5%. So, the younger the students, the more illustrations with elements of humor there are. Inevitably, emotions are a powerful companion to teaching. If the textbook and the illustration in it can influence the positive emotional mood of the students, then its function is even greater. The authors Laketa & Vasiljević (2012) state the principles of emotional control, among which is the activation of humor in teaching. If the illustration in the textbook has elements of humor, then every teacher can point this out when processing that teaching unit, and at least put a smile on the student's face (Laketa & Vasiljević, 2012).

When it comes to the size of illustrations or space occupied on a page, one study (Ševa & Lalić-Vučetić, 2019) noticed a difference in the size of the space occupied by illustrations, but it was influenced by the physical size of the text and font size. Primary school textbooks, by various publishers, were dominated by half-page illustrations, while others were dominated by full-page illustrations, which was directly related to text size and font size. Less space on the page meant less detailed illustration. Also, in the same study, a smaller illustration did not show the dynamics of the relationship described in the text. In our analysis, we have obtained indicators that in the first triad the largest number of illustrations occupies the entire page (23.3%) or half of the page (47.6%), while in the second triad this number decreases (full page - 9.8%, half of the page 45.4%). We could also relate these facts to the function of memory and comprehension from our category. If the illustrations do not show the dynamics of the relationship and if they are smaller, they will have less effect on understanding and more on the memory of the material. Namely, the results of our research coincide in this context. In the first triad, the largest percentage of illustrations occupy the entire or half of the page, and accordingly there is a higher percentage of illustrations that primarily facilitate the understanding of the material (56.8%). In the second triad this is not the case. The number of illustrations occupying more space decreases, and the memory function increases (55.4%).

There is no difference when it comes to linking illustrations to textual content. In both the first and second triads, most illustrations (over 90%) are directly related to the content of the text. Those illustrations that are not related to the content of the lesson at all make up 1.8% in the first triad, and 0.5% in the second triad. The results of one study coincide with ours, indicating that the largest number of illustrations highlight claims in the linguistic part of the text, but that there are also those that do not deal with the text or provide any information about it, called decorative illustrations (Kress & Van Leeuwen, 2006, as cited in Elmiana, 2019). Also, we were interested in which component, or side of personality development the illustrations in the basic textbooks represent. Most illustrations represent the intellectual component in both the first (80.7%) and the second triads (89.2%), but when we compare the first and second triads we can notice that the representation of other components is higher in the first than in the second triad. The explanation for this can be found in the fact that the basics of all components are adopted at a younger age, and later only upgraded, so in the first grades the illustrations are much more oriented towards the other components than in the older grades.

The results of a qualitative research in which the goal was to determine how teachers and illustrators perceive illustrations in a textbook, can be related to the data of our research. In one study (Peterson, 2016, as cited in Lalić Vučetić & Ševa, 2021), illustrations were classified according to the following system: examples of pages where the text is superior to the illustration, i.e. the text is in the foreground and the illustration is somewhere in the corner of the page; the text is subordinate to the illustration; the text and the illustration are integrated. According to the above, we could say that the analysis of our obtained data, the representation of illustrations that occupy  $\frac{1}{4}$  pages or less have a percentage of 29.1% in the first triad, while in the second they amount to 44.4%. We

could say that the text here is superior to the illustration. The percentage of pages with an illustration that occupies the entire page is 23.3% in the first triad and 9.8% in the second triad. The text in relation to the illustrations that occupy an entire page in the textbook is logically subordinated. Through the interview, the illustrator stated that more illustrations are needed for children of a younger age because in that development period, students rely more on the picture, and that the two basic dimensions that determine illustration are the type of book and the requirements of the publishing house. Teachers also point out that the dominance of the text at a younger age can be a trigger for demotivation (Lalić Vučetić & Ševa, 2021). In the presented tabular overview, we can notice that there are more pages with more illustrations, as well as illustrations that occupy the entire space of the page in textbooks for younger school ages. The illustrator's statement that they very often adapt to the requirements of the publishing house, and that they often have the task of filling the physical space on the page, speaks in favor of a more detailed operationalization of art and graphic requirements which will be discussed in the conclusion.

### **Pedagogical implications and conclusion**

This study can provide useful information to textbook developers, teachers, parents, and illustrators, given that illustrations are a structural element of a textbook to which students should be referred. Given the role that illustrative representations play in the cognitive process, any research on this topic is significant, useful, and necessary. The student, the teacher, the teaching content and the material and technical basis of teaching are not without reason a didactically inseparable quadrangle. They are interconnected, influencing each other. Therefore, the observation and use of illustrations depends not only on the textbook, but also on the teacher and his/her use of illustrations. In order to achieve learning goals and objectives, general and individual, the structural elements of textbooks must be interconnected. The textbook has progressed from a source of information to a means for interactive learning, so it is not only a concretization of the curriculum, but also a means of shaping the culture and technique of intellectual work, fulfilling a dialogic role with the student, becoming a mediator of the obvious, a mediator between knowledge and students' age. The illustrations in the textbook are not read on their own, so it is necessary to refer students to the structural elements of the textbook and participate with them in the interpretation of the illustrations.

Quality textbooks are part of the quality palette of the educational process, and for that reason the authors popularize research of this kind, which opens space for further research. The document *Strategy for the Development of Education in the Republic of Srpska* states that the textbook serves both students and teachers. The former for understanding and adopting the teaching content, and the latter as a guide based on which they interpret the teaching content. According to this view, the authors of this paper turn the guidelines towards observing the illustrative material in the textbook that accompanies the text. By looking at illustrations as mediators of obviousness, they can represent the basis of knowledge and start the thought process, collecting material, connecting with the text and research curiosity of students to learn. Illustrations can mediate between a



natural phenomenon (water circulation in nature, for example) and students' awareness of a particular material. Judging by the obtained data, it can be concluded that the illustrations follow the text they are with, contribute to understanding, develop educational values with special emphasis on the intellectual component, although the *Textbook Quality Standards* (2020) emphasize aesthetic values in aesthetic and technical characteristics of textbooks. According to the analysis of illustrations, we notice that the smallest number of illustrations takes up less than a quarter of a page, which is also in line with the requirement for the font of visual representations (not less than 8 pt). If we were to examine language standards, the requirements of script, ijekavian pronunciation, grammar, foreign expressions, and sentence construction are clearly operationalized. This is not the case with the illustrative requirements, and it is also a shortcoming of this research. Dosing would complete and enrich the discussion, but that certainly does not mean that the authors should not deal with them, because any previous research can be a guiding idea for the next one or encourage the creation of operationalized indicators. For that reason, the paper can also represent the initial steps that outline the problems of the graphic and graphic requirements of the textbook. It can be concluded that it is necessary to make certain changes in textbook quality standards and even more extensive and deeper operationalization for illustrative requirements, which would facilitate the work of textbook authors and illustrators, and on the other hand, improve the teaching process by observing and interpreting them. In addition, one of the tasks of teachers should be to put more emphasis on illustrations, observing illustrative material and interpretation, and for students it would help to adopt, understand, remember the material that is directly related to a particular illustration. Finally, we give one example from practice which we came across quite by accident, and thinking about everyday events can arouse research curiosity:

During the study of the poem by the Serbian poet and writer Dušan Radović, the students looked at a humorous illustration of a blue rabbit. After observing the illustration, analyzing all the details, reading the poem and discussing it, the students arrived at the question on their own: does such a rabbit exist? Did the hunter fantasize? Why does the writer describe the rabbit as a fearless hero who has numerous qualities, coming to the conclusion that the poem actually disarms the myths of hunting stories. At that moment, the teacher realized that dwelling on the humorous illustration actually made the students think.

### References:

- Avramović, Z., & Vujačić, M. (2010). Odnos kvalitativne i kvantitativne metode istraživanja školskih udžbenika. *Teme*, 34(2), 447-461.
- Balić-Šimrak, A., & Narančić Kovač, S. (2011). Likovni aspekti ilustracije u dječjim knjigama i slikovnicama. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 17(66), 10-12.
- Carney, R. N., & Levin, J. R. (2002). Pictorial illustrations still improve students's learning from text. *Educational psychology review*, 14(1), 5-26. <https://doi.org/1023/a:1013176309260>

- Čalović, S. (2014). O nekim smjernicama za oblikovanje savremenih udžbenika. In V. Milisavljević (Ed.), *Nauka i globalizacija* (pp.875-888). Pale: Filozofski fakultet.
- Elmiana, D. S. (2019). Pedagogical representation of visual images in EFL textbooks: a multimodal perspective. *Pedagogy, Culture & Society*, 27(4), 613-628. <https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1569550>
- Ivić, I., Antić, S., & Pešikan, A. (2008). *Vodič za dobar udžbenik: opšti standardi kvaliteta udžbenika*. Novi Sad: Platoneum.
- Kocić, Lj., & Trebješanin, B. (2001). Osnovnoškolski udžbenik kao predmet razmatranja. In B. Trebješanin i D. Lazarević (Eds.), *Savremeni osnovnoškolski udžbenik, teorijsko-metodološke osnove* (pp.15-18). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Kovačević, Z. (2011). *Instrukcije za samostalno učenje u udžbenicima za mlađe razrede*. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Učiteljski fakultet.
- Krneta, Lj., Potkonjak, M., & Potkonjak, N. (1965). *Pedagogija*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika.
- Laketa, N., & Vasilijević, D. (2006). *Osnovi didaktike*. Užice: Učiteljski fakultet.
- Laketa, N., & Vasilijević, D. (2012). *Obrazovanje i usavršavanje nastavnika*. Užice: Učiteljski fakultet.
- Lalić Vučetić, N., & Ševa, N. (2021). Odnos teksta i ilustracije:perspektiva ilustratora i učitelja. *Inovacije u nastavi*, 34(1), 44-62. <https://doi.org/10.5937/inovacije2101044L>
- Maloku, S. (1987). Oblikovanje udžbenika geografije na Kosovu. *Hrvatski geografski glasnik*, 49(1), 163-167.
- Marković, S. Ž. (2015). Cultural and lingual-cultural aspect of illustrated materials in primary school course books and manuals for Russian language. *Inovacije u nastavi-časopis za savremenu nastavu*, 28(1), 113-129. <https://doi.org/10.5937/inovacije1501113M>
- Marsh, E. E., & White, M. D. (2003). A taxonomy of relationships between images and text. *Journal of Documentation*, 59(6), 647-672. <https://doi.org/10.1023/a:1013176309260>.
- Matijević, M., Bilić, V., & Opić, S. (2016). *Pedagogija za učitelje i nastavnike*. Zagreb: Školska knjiga.
- Milinković, J., Đokić, O., & Dejić, M. (2008). Model udžbenika kao osnove aktivnog učenja u nastavi matematike. *Inovacije u nastavi*, 21(1), 70-79.
- Petrović, Đ. S., & Ilić Rajković, A. (2019). Vizuelno predstavljanje u udžbenicima zemljopisa i poznavanja prirode u Srbiji u periodu od 1945. do 1966. godine. In J. Milutinović, (Ed.), *Zbornik odseka za pedagogiju* (pp. 49-69). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Potkonjak, N., & Šimleša, P. (1989). *Pedagoška enciklopedija 1-2*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pravilnik o standardima kvaliteta udžbenika* (2020). Službeni glasnik Republike Srpske, br. 4/21.
- Pregrad, Z. (1980). *Porodični odgoj*. Sarajevo: IGKRO „Svjetlost“, OOUR Zavod za udžbenike.
- Radomirović, V. (2004). Neke psihološke osnove savremenih osnovnoškolskih udžbenika. *Godišnjak za psihologiju*, 3, 165-181.
- Strategija razvoja obrazovanja Republike Srpske 2016-2021 (2016). Banja Luka. Vlada Republike Srpske, Ministarstvo prosvjete i kulture.
- Ševa, N., & Lalić-Vučetić, N. (2019). Odnos teksta i ilustracije: Analiza savremenih bukvara. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, 51(2), 507-572. <https://doi.org/10.2298/ZIPI1902507S>
- Vilotijević, M. (1999). *Didaktika 1*. Beograd: Naučna knjiga.

Vučković, D. (2014). O ilustraciji u osnovnoškolskoj nastavi književnosti. In V. Jovanović & T. Rosić (Eds.), *Književnost za decu i nauci i nastavi 18* (pp. 397-411). Jagodina: Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu.

*Zakon o osnovnom vaspitanju i obrazovanju* (2017). Službeni glasnik Republike Srpske, br. 44/17.

Примљено: 18. 02. 2021.

Коригована верзија примљена: 08. 10. 2021.

Прихваћено за штампу: 02. 11. 2021.

## **Заступљеност илустрација у уџбеницима основне школе**

**Сања Живановић**

Катедра општеобразовних предмета, Медицински факултет Фоча,  
Универзитет у Источном Сарајеву, Источно Сарајево, Босна и Херцеговина

**Ранка Перућица**

Катедра општеобразовних предмета, Медицински факултет Фоча,  
Универзитет у Источном Сарајеву, Источно Сарајево, Босна и Херцеговина

**Оливера Калајић**

Катедра општеобразовних предмета, Медицински факултет Фоча,  
Универзитет у Источном Сарајеву, Источно Сарајево, Босна и Херцеговина

**Апстракт** Уџбеник је основно и обавезно наставно средство, писано на основу приписаног наставног плана и програма. Пратећи материјали у уџбенику су свакако илустрације које, осим што служе основном тексту, могу значајно утицати и на ученике. Циљ овог истраживања био је испитати заступљеност илустрација у уџбеницима који се користе од првог до шестог разреда основне школе. Анализа је извршена на четири основношколских уџбеника одобрених за употребу од Министарства просвете Републике Српске, при чему је основна јединица анализе илустрација у уџбенику. Добијени налази истраживања показују да су и у првој и у другој тријади заступљене илустрације без елементарног духовног садржаја, иако је број духовних илустрација на завидном нивоу, преовлађују илустрације које су директно везане за садржај текста, црпежи у обе тријаде, а највећи број илустрација има интелектуалну вредност. Компаративна анализа илустрација у првој и другој тријади показује да се разлике очиглавају у погледу категорија представљања илустрација на страницама и функција олакшавања памћења и разумевања текста. Добијени резултати су охрабрујући јер потврђују успешност прецизнијих за ефикасно учење у складу са узрасним карактеристикама, исцрпни су одређени захтеви за илустрацију, а студија може пружити корисне информације ауторима уџбеника, наставницима, родитељима и илустраторима, с обзиром да су илустрације структурни елементи уџбеника на које ученике треба утицати. Резултати такође могу бити корисни за обликовање и дубљу операционализацију ликовних и графичких захтева у уџбенику и утицати на побољшање стандарда квалитета уџбеника.

**Кључне речи:** илустрација, основна школа, уџбеник, заступљеност, структурни елементи уџбеника.

## Наличие иллюстраций в учебниках начальных классов

### Саня Живанович

Кафедра общеобразовательных предметов, Медицинский факультет в г. Фоча, Восточносараевский университет, Восточное Сараево, Босния и Герцеговина

### Ранка Перучица

Кафедра общеобразовательных предметов, Медицинский факультет в г. Фоча, Восточносараевский университет, Восточное Сараево, Босния и Герцеговина

### Оливера Калайджич

Кафедра общеобразовательных предметов, Медицинский факультет в г. Фоча, Восточносараевский университет, Восточное Сараево, Босния и Герцеговина

**Резюме** Учебник является основным и обязательным учебным пособием, написанным в соответствии с установленным учебным планом и программой. Сопроводительными материалами в учебнике безусловно являются иллюстрации, которые, помимо своей сопроводительной роли к тексту, могут также оказать существенное влияние на учащихся. Цель данного исследования – изучить наличие иллюстраций в учебниках, используемых с первой по шестой класс начальной школы. Анализом охвачено сорок учебников для начальной школы, одобренных для использования Министерством образования Республики Сербской, а основной единицей анализа являлась иллюстрация в учебнике. Полученные результаты исследования показывают, что в первой и второй триадах представлены иллюстрации без элементов остроумия, хотя количество остроумных иллюстраций находится на завидном уровне; преобладают иллюстрации нейтрально связанные с содержанием текста, рисунки в обеих триадах и в большинстве своем иллюстрации имеют интеллектуальную ценность. Сравнительный анализ иллюстраций в первой и второй триадах показывает, что различия выражены с точки зрения категорий изображенных иллюстраций на страницах и функций упрощения запоминания и понимания текста. Полученные результаты обнадеживают, так как подтверждают успешность предпосылок для эффективного обучения в соответствии с возрастными характеристиками, соблюдены определенные требования к иллюстрациям, а само исследование может предоставить полезную информацию авторам учебников, учителям, родителям и иллюстраторам, ввиду того, что иллюстрации являются структурным элементом учебников, к которым следует направлять учеников. Результаты также могут быть полезны для формирования и более глубокой реализации требований к искусству и графике в учебниках, а также повлиять на повышение стандартов качества учебников.

**Ключевые слова:** иллюстрация, начальная школа, учебник, наличие, структурные элементы учебника.

## Мишљење ученика о примени електронског учења у настави биологије у гимназији<sup>1</sup>

**Јелена Станисављевић<sup>2</sup>**

Биолошки факултет,  
Универзитет у Београду, Београд, Србија

**Кристина Савић**

Биолошки факултет,  
Универзитет у Београду, Београд, Србија

**Јована Караџић Стојновић,**

Земунска гимназија, Београд, Србија

**Миљана Захарић**

Пета београдска гимназија, Београд, Србија

**Иван Стојшић**

Департман за географију, туризам и хотелијерство, Природно-математички  
факултет, Универзитет у Новом Саду, Нови Сад, Србија

---

**Апстракт** Пандемија вируса корона изазвала је поремећај редовног наставног процеса. Укључивање електронског учења (е-учења) представља меру која је уведена како би се осигурао континуитет у раду школа. Међутим, е-учење је уведено као одговор на ванредно стање и пандемију, а не као унапред планирана и добро припремљена иновација, иако да се намећу потреба за испитивањем мишљења ученика о примени е-учења у настави биологије у гимназији. У испитивању је учествовало 255 ученика из две београдске гимназије (Земунска

---

1 Рад је финансијски подржан од Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, уговор бр. 451-03-9/2021-14/200178.

2 [jelena.stanisavljevic@bio.bg.ac.rs](mailto:jelena.stanisavljevic@bio.bg.ac.rs)

*гимназија и Пеџа београдска гимназија) који су примењивали е-учење. Обрадом података из уједињених добијени су резултати који показују да ученици у целини исказују неутрално мишљење о е-учењу и не желе да се још једном преусмере на е-учење. Такође, они су свесни само одређених користи које такав вид учења пружа. Резултати су показали и да нема статистички значајних разлика у мишљењу о е-учењу између ученика мушкој и женској пола. Ипак иако, уочено је да разред, закључна оцена из биологије на пољудишту и оцена занимљивости наставних садржаја не утичу на мишљење ученика о е-учењу. На основу резултата, имајући у виду тренутну ситуацију здравствене безбедности и потребу оптимизације наставног процеса, планирају се даље континуиране обуке наставника и ученика за примену е-учења и наставе, као и обезбеђење адекватних материјалних и других ресурса у њу сврху.*

**Кључне речи:** електронско учење (е-учење), настава биологије, гимназија, мишљење ученика.

## Увод

По дефиницији, електронско учење (е-учење) јесте свако технолошки посредовано учење помоћу рачунара, на даљину или у учионици (учење потпомогнуто рачунаром). То је прелазак са традиционалног образовања или обуке на персонализовано, флексибилно, индивидуално учење, засновано на информационо-комуникационим технологијама (ИКТ), односно колаборативно учење засновано на заједници ученика, наставника, сарадника и других стручњака (Jethro, Grace, & Thomas, 2012). Е-учење подразумева употребу ИКТ у различитим сегментима образовања. Оно може бити реализовано и као додатак традиционалној настави, односно у комбинацији са њом (Arkorful & Abaidoo, 2015). Најчешће се употребљава интернет за приступ информацијама, уз временску и просторну оптимизацију наставног процеса (Cidral, Oliveira, Di Felice, & Aparicio, 2018). На основу тих карактеристика може се диференцирати е-учење које садржи само онлајн учење (путем интернета), е-учење уз помоћ рачунара без интернет конекције и мешовито е-учење (комбинација са интернет конекцијом и без ње). Такође, може се дефинисати и асистентско/помоћно е-учење. Такав вид учења/наставе може по потреби да допуни традиционално учење (Algahtani, 2011).

Електронски ресурси (е-ресурси) за реализацију тог вида наставе/учења могу бити различити. То могу да буду видео-материјали (видео-демонстрације, видео-експерименти, клипови за инструкције, видео-туторијали, видео-интервјуи, видео-симулације, интерактивни задаци, анимације), текстови (Word или PDF формат, укључујући интернет странице), синхрона и асинхрона предавања (уз коришћење софтвера за снимање и комуникацију у реалном времену, односно софтвера за уређивање записа снимљеног предавања), компјутерске презентације (засноване на класичним слајдовима или савременим интернет технологијама), интернет семинари, виртуелне учионице, виртуелне лабораторије, различите онлајн мапе појмова, слике, шеме, фото-галерије, онлајн тестови и образовне виртуелне игре (Yotovska, Asenova, & Slavov, 2018). Међутим, приступ различитим е-ресурсима требало би да има централно место како би се олакшао процес е-учења, односно препоручљиво је да се успостави један систем за управљање учењем (као што су Moodle, Edmodo и други) на нивоу школе (Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, 2021). То је

посебно битно за учење природних наука које подразумева разумевање различитих експеримената, графика, формула, слика, дијаграма и симулација. Бројна истраживања указују на то да је могуће организовати ефикасно е-учење природних наука применом система за управљање учењем, на пример:

– утицај платформе *Edmodo* за учење биологије размотрен је у реализацији наставног садржаја биологија ћелије (Буди Утомо, Индонезија). Показало се да је тај садржај веома комплексан и апстрактан. На основу резултата истраживања, закључено је да платформа *Edmodo* приказује јасно и разумљиво поменуте садржаје и да истовремено подстиче ученичку мотивацију и критичко мишљење (Hidayati, Pangestuti & Prayitno, 2019);

– хемија, као и биологија, изучава бројне динамичне процесе. Кроз тродимензионалне (3Д) приказе молекула, анимације и графике могуће је показати како се одвијају хемијске реакције на макроскопском и микроскопском – молекуларном нивоу (Awad, 2017). Шианг (Hsiung, 2018) је спровео студију за процену перцепције студената о е-учењу у настави хемије. Студентима је била на располагању платформа *Moodle* за е-учење, при чему су они могли приступити електронским ресурсима у било ком тренутку, са било које локације. Такође, у таквом виду учења/наставе интегрисане су иновативне технологије попут симулација и проширене стварности (енг. *Augmented reality*). Већина студената је у упитнику исказала да су е-учење и е-ресурси корисни и добри за припрему за провере знања. При томе је утврђено да се побољшало њихово разумевање наставних садржаја. Резултати су показали и да се тако конципираним е-учењем студенти додатно мотивишу и стичу позитивна искуства у настави (Hsiung, 2018);

– мешовити тип е-учења са платформом *Moodle* у настави математике (као експерименталним фактором, у експерименталној групи ученика) показао се као посебно ефикасан у стицању знања. Ученици су након примене тог вида е-учења у целини изнели позитивне ставове. Уочена је и повећана интеракција између ученика и наставника, али и ученика међусобно (Lin, Tseng, & Chiang, 2016).

### Примена е-учења у настави биологије

Интеграција интерактивне електронске технологије у наставу биологије очигледно је се бројним дидактичким предностима. Захваљујући е-учењу, ученици могу да визуелизују природне појаве и процесе који им нису видљиви у непосредном окружењу. Такође, они на тај начин перципирају биолошке наставне садржаје као веома занимљиве (Yotovska et al., 2018).

Један од видова примене е-ресурса у настави биологије јесте и учење засновано на игри (енг. *Game-based learning*). Тај вид учења претпоставља окружење у којем игра, односно њен садржај позитивно утиче на стицање знања и развијање вештина ученика. Решавање проблема и задатака у игри ученицима пружа осећај сигурности и остварења одређених постигнућа (Qian & Clark, 2016). Образовна игра *Крвоџок* (енг. *Bloody Buddy*) осмишљена је тако да помогне играчима/ученицима да схвате структуру и функцију различитих типова ћелија у циркулаторном и имунолошком

систему човека. Ученик преузима улогу лика у игри и кроз играње/забаву стиче знање. Размотрени су ефекти примене те игре у настави биологије. Анализом резултата теста знања, који је имплементиран у игри, утврђено је да она позитивно утиче на стицање знања из области физиолошких наставних садржаја (Kongvitayanont, Pipitrat, Sathong, & Tangsrirairoj, 2017).

Виртуелне лабораторије такође имају веома важну улогу у реализацији биолошких програмских садржаја. Један од компјутерских програма за виртуелне лабораторије је *Лабсџер* (енг. *Labster*). Тај програм омогућава интерактивно учење о поступцима биолошких и биохемијских експеримената, раду лабораторијских уређаја, укључујући способност подешавања параметара. Програм је првобитно коришћен као додатак обавезним лабораторијским вежбама на два основна курса – Микробиологија и Фармацеутска токсикологија (Универзитет Јужна Данска), а може се применити и у реализацији вежбања на нижим нивоима образовања. Након примене виртуелних лабораторија у настави биологије ученици су исказали да се осећају знатно сигурније у раду са лабораторијском опремом и били су потом веома мотивисани у раду у реалним лабораторијским условима. Наставници су приметили да су ученици активно учествовали у бројним дискусијама, што није био случај када такав начин рада у настави није коришћен. Резултати овог истраживања су показали да виртуелне лабораторије имају велики потенцијал да побољшају превасходно припрему ученика и студената за извођење лабораторијских вежби у настави биологије (Dyrberg, Treusch, & Wiegand, 2017).

На универзитету у Лилу (Француска), последњих година се реализује пројекат дигитализације природњачких збирки. Циљ тог пројекта је да се сачува природњачко наслеђе и да се искористи у реализацији зоолошких и ботаничких наставних садржаја. Биолошки материјали-узорци су дигитализовани помоћу 3Д система за снимање који ствара слике са просторним приказом од 360° и високом резолуцијом. Ти иновативни електронски алати представљају користан додатак учењу (који је увек доступан путем рачунара и мобилних уређаја), односно допуњују класична академска предавања, а могу се користити и у настави на даљину. Ради реализације е-учења, израђен је дигитални приручник за практичну наставу из области зоологије. У њему се приказују карактеристике зуба сисара, које су у корелацији са специфичним начином исхране, односно еволуцијом лобање. Тај биолошки материјал-узорак за дигитални приручник снимљен је на ротирајућој подлози. Тиме је омогућено добијање приказа биолошких елемената из свих углова. Такође, студентима и ученицима је презентовано и неколико мултимедијалних е-уџбеника који, осим различитих снимака, поседују и додатне електронске ресурсе/подршку, попут текста, шема, слика, фото-галерија, речника и друге интерактивне алате који објашњавају и употпуњују рад у биолошким лабораторијама. У спроведеном истраживању већина студената се слаже да се дигиталне збирке и остали материјали лако користе и забележено је њихово коришћење пре, током и после предавања и практичних вежби, што потврђује њихову употребљивост (Sautière, Delbende, Deleplanque, Mikolajczyk, & Vizioli, 2019b). Посебно су произведени филмови који приказују анатомију и морфологију вишећелијских животиња (*Metazoa*). У њима су детаљно приказане анатомије неких



метазојских група (мекушаца, инсеката, бодљокожаца, плашташа, кошљориба, птица и сисара) и упоредни прикази анатомије и морфологије главних органских система тих таксона. Све је употпуњено објашњењима/легидама, шемама, сликама, микрофотографијама, снимцима електронске микроскопије и дводимензионалним и тродимензионалним анимацијама које приказују структуре органа и њихове просторне и функционалне корелације. Осим филмова, израђени су и кратки текстови и слике који приказују поступак/протокол који треба поштовати/обавити током лабораторијских вежби. Ти експериментални протоколи садрже концизна упутства и практичне савете за дисекцију биљних и животињских ткива и органа. Тако је могуће остварити визуелизацију свих корака у дисекцији, идентификацију главних органа и разумевање њихових просторних и физиолошких корелација. Такође, у тим електронским материјалима имплементирани су и сегменти за евидентирање и оцењивање стеченог знања (повратне информације о учењу). Резултати истраживања о начинима примене е-уџбеника у реализацији поменутих биолошких садржаја показали су да велика већина ученика и студената користи кратке наставне филмове, односно чита мултимедијалне протоколе за реализацију практичних и лабораторијских радова. Такође, они су исказали позитиван став о примени те технологије у реализацији различитих биолошких наставних садржаја (Sautière, Blervacq, & Vizioli, 2019a).

## Методолошки оквир истраживања

### Предмет, циљ и задаци истраживања

На основу наведених карактеристика е-учења, имајући при томе у виду тренутну ситуацију здравствене безбедности и начине одвијања наставе током пандемије ковида 19, наметнула се потреба да се испита мишљење ученика о примени е-учења у настави биологије у гимназији.

Предмет истраживања је мишљење ученичка о е-учењу као новог вида учења/наставе биологије у гимназији.

Дефинисан је истраживачки циљ – анализирати мишљење ученика о е-учењу у настави биологије у гимназији.

Циљ је операционализован путем истраживачких задатака:

- испитати какво мишљење ученици исказују о е-учењу у настави биологије;
- сагледати мишљење ученика о е-учењу у настави биологије са аспекта комбинавања тог вида наставе са традиционалним начином рада;
- утврдити разлике у мишљењу ученика о е-учењу у настави биологије у односу на: пол, разред, закључну оцену из биологије на полугодишту и оцену занимљивости наставних садржаја.

### Узорак

Узорак у истраживању чини 255 ученика из две београдске гимназије (Земунска гимназија и Пета београдска гимназија). Они су заједно са наставницима реализовали

програмске садржаје биологије електронским путем (друго полугодиште школске 2020/2021. године), помоћу онлајн платформи за образовање.

Од 255 ученика који су учествовали у том истраживању, 174 (68,2%) су женског пола и 81 (31,8%) мушког пола. Обухваћени су ученици сва четири разреда гимназије и то: 72 (28,2%) првог разреда, 90 (35,3%) другог, 44 (17,3%) трећег и 46 (18,0%) четвртог разреда. Највећи број ученика је имао закључну оцену пет из биологије на полугодишту, 101 (39,6%), а свега три (1,2%) ученика су имала закључену недовољну оцену. Скоро половина ученика, 123 (48,2%), има неутралан однос према наставним садржајима биологије, а само 25 (9,8%) ученика их сматра досадним. Наставне садржаје биологије сматра занимљивим 107 (42,0%) ученика (Табела 1).

Табела 1

*Опште карактеристике ученика (N = 255)*

	Број испитаника (n)		Процент (%)
	Мушко	Женско	
Пол	Мушко	81	31,8
	Женско	174	68,2
Разред	I	72	28,2
	II	90	35,3
	III	44	17,3
	IV	46	18,0
	Непознато	3	1,2
Оцена из биологије на полугодишту	1	3	1,2
	2	24	9,4
	3	58	22,7
	4	69	27,1
	5	101	39,6
Оцена наставних садржаја биологије	Досадно	25	9,8
	Неутрално	123	48,2
	Занимљиво	107	42,0

## Коришћени материјали

За разматрање појмова из области генетике и молекуларне биологије примењени су ресурси који се налазе на образовној платформи *ABC Education* (ABC Education, 2020d). Та платформа садржи више хиљада различитих наставних филмова, образовних игара, стручних и научних радова и других ресурса из различитих наука, који се могу применити у основним и средњим школама. Ученици који су учествовали у овом истраживању имали су прилике да се упознају са основним биолошким концептима применом видео-игара и кратких наставних филмова. У оквиру две програмске теме, уз помоћ доступних видео-материјала које су наставници биологије претходно заједнички селектовали, размотрени су појмови: адаптације биљака и животиња, варење и хумани биом (ABC Education, 2020a, 2020b, 2020c). Захваљујући таквом селектовању, ученици истих разреда су имали на располагању исте електронске ресурсе

које су потом користили у е-учењу. Такође, сви ученици који су учествовали у истраживању упознати су са начинима за израду интегративних пројекатских видео-материјала. Уз помоћ онлајн доступних софтверских пакета, израђивали су различите видео-материјале и мапе појмова, које су потом применили у утврђивању градива.

Селектоване компјутерске симулације и виртуелне лабораторије коришћене су на часовима презентовања и утврђивања физиолошких и еколошких програмских садржаја. Осим платформи за образовање *Google* (*Google Classroom* и *Google Meet*), ученицима је у ту сврху омогућена и примена апликације мобилне проширене стварности на паметним телефонима и таблетима.

У онлајн групном облику рада, заједно са наставницима, ученици су након реализације предвиђених биолошких садржаја креирали дигитални квиз са питањима у којима су размотрени претходно обрађени и утврђени биолошки појмови.

Сви е-ресурси који су примењени били су доступни онлајн, односно представљају отворене образовне ресурсе чије је коришћење бесплатно.

## Инструмент

Након примене е-учења у настави биологије, ученици су исказали своје мишљење о томе. За сакупљање података примењен је онлајн анонимни упитник као инструмент истраживања. Упитник је формулисан тако да први део чине питања која се односе на неке опште карактеристике ученика. Ученици су у том делу упитника одговарали на питања ког су пола, који разред похађају, коју закључну оцену из биологије имају на полугодишту и да ли оцењују наставне садржаје биологије као досадне, неутралне или занимљиве.

Други део упитника чини петостепена Ликертова скала (5-Point Likert Scale, 2010) са 14 изјава о е-учењу, која је састављена по угледу на скале које су конструисали Басуки и Хидајати (Basuki & Hidayati, 2019), али тако да одговара потребама овог истраживања. Сваку изјаву-исказ ученици вреднују од 1 до 5 (од потпуног неслагања 1, до потпуног слагања 5), што им омогућава да изразе степен слагања или неслагања са сваким исказом из скале. У завршном (трећем) делу упитника предвиђен је простор у који су ученици могли да упишу своје додатне коментаре и запажања.

Вредност Кронбахове алфе (*Chronbach's alpha*) за Ликерову скалу у целини износи  $\alpha = 0,92$ . Та вредност је већа од 0,8, што указује на високу поузданост ове скале (Gliem & Gliem, 2003).

## Статистичка обрада података

Подаци из упитника статистички су обрађени у програму SPSS. У обради су коришћени средња вредност, процентуална заступљеност, *t-тест* и једнофакторска анализа варијансе (ANOVA). *T-тест* и анализа ANOVA коришћени су да се утврде разлике у мишљењима у односу на карактеристике ученика, односно факторе: пол, разред, закључна оцена из биологије на полугодишту и оцена занимљивости наставних садржаја.

## Резултати истраживања

Први задатак је био утврдити опште мишљење ученика о примени е-учења у настави биологије. Генерално мишљење ученика о е-учењу рачунато је као просечан резултат (збир одговора на свих 14 питања подељен њиховим бројем). У просеку, ученици имају неутрално мишљење о е-учењу ( $M = 2,68$ ;  $SD = 0,93$ ) (Табела 2). Ученици најбоље (релативно позитивно) оцењују могућност организације времена приликом е-учења ( $M = 3,57$ ;  $SD = 1,51$ ) и могућност боље припреме за час утврђивања уколико се претходно информишу путем интернета ( $M = 3,40$ ;  $SD = 1,33$ ). Међутим, ученици не препознају (имају претежно негативно мишљење) друге потенцијалне користи, као што су: више практичних и занимљивих активности ( $M = 2,25$ ;  $SD = 1,30$ ), повећање мотивације ( $M = 2,14$ ;  $SD = 1,31$ ) и концентрације ( $M = 2,28$ ;  $SD = 1,34$ ). Такође, ученици су неодлучни ( $M = 3,07$ ;  $SD = 1,32$ ) када је реч о ефектима сарадње унутар групе који даје електронски облик учења. Само 40% ученика се слаже да е-учење позитивно утиче на сарадњу у оквиру групе.

Табела 2

*Дескриптивна статистика Ликертове скале о е-учењу у настави биологије*

Тврдње	Просечна вредност ( $M$ )	Стандардна девијација ( $SD$ )
1. Електронско учење је забавнији вид учења од традиционалног – учења у школским клупама.	2,48	1,15
2. Волео/ла бих да се електронско учење чешће користи у настави.	2,71	1,33
3. Више ми се свиђа час утврђивања, на коме се користи учење путем рачунарских апликација, него традиционални час утврђивања.	2,90	1,39
4. Боље се концентришем приликом коришћења е-технологија у учењу, него на часу.	2,28	1,34
5. Учење електронским путем ми даје додатну мотивацију.	2,14	1,31
6. Свиђа ми се ефекат учења електронским путем.	2,51	1,34
7. Свиђа ми се ефекат сарадње у оквиру групе, који даје електронски облик учења.	3,07	1,32
8. Електронско учење ми је помогло да научим нешто ново.	2,95	1,34
9. Учење путем видео-позива, у коме учествују група ученика и наставник занимљиво је и практичније од традиционалног учења.	2,25	1,30
10. Електронско учење ми помаже да сам/а организујем време – када ћу учити, када правити паузу.	3,57	1,51
11. Боље бих се припремио/ла за час утврђивања уколико бих се претходно информисао/ла путем интернета.	3,40	1,33
12. Најбољи вид учења је мешовито – комбинација традиционалног и електронског.	3,03	1,39
13. Најбољи вид учења је комплетно е-учење.	1,84	1,22
14. Најбољи вид учења је традиционално учење.	2,38	1,26
Скала (укупно)	2,68	0,93

Други задатак се односи на утврђивање да ли ученици имају исто мишљење о примени е-учења када је то једини вид учења и када се комбинује са традиционалним обликом. На основу добијених резултата (Табела 2) може се закључити да ученици углавном нису за е-учење као једини вид учења ( $M = 1,84$ ;  $SD = 1,22$ ), односно исказују позитивније мишљење према комбинацији традиционалног и електронског учења ( $M = 3,03$ ;  $SD = 1,39$ ). Треба истаћи да међу ученицима преовлађује и претежно негативно мишљење о традиционалном виду учења ( $M = 2,38$ ;  $SD = 1,26$ ) и неутрално мишљење о чешћем коришћењу е-учења у настави ( $M = 2,71$ ;  $SD = 1,33$ ). Такође, резултати показују да ученици не могу јасно да сагледају ефекте е-учења, односно у просеку су неутрално одговорили и на шести исказ „Свиђа ми се ефекат учења електронским путем“ ( $M = 2,51$ ;  $SD = 1,34$ ) и на осми исказ „Електронско учење ми је помогло да научим нешто ново“ ( $M = 2,95$ ;  $SD = 1,34$ ).

Трећи задатак се односи на испитивање разлика у мишљењу ученика о е-учењу у настави биологије у односу на: пол, разред, закључну оцену из биологије на полугодишту и оцену занимљивости наставних садржаја.

Да би се тестирали разлике у мишљењу о е-учењу у односу на пол, коришћен је *t-тест* за независне узорке. Резултати *t-тестова* указују на то да нема статистички значајних разлика у мишљењу ученика мушког и женског пола о е-учењу, како у погледу појединачних тврдњи, тако и за целу скалу ( $p > 0,05$ ).

Да би се тестирали разлике у мишљењу ученика о е-учењу за различите разреде, коришћена је једнофакторска анализа варијансе (Табела 3).

Табела 3

*Утврђене статистички значајне разлике у мишљењу ученика о е-учењу по разредима*

Тврдње	Разред	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	$\eta^2$
3. Више ми се свиђа час утврђивања, у коме се користи учење путем рачунарских апликација, него традиционални час утврђивања.	I	2,96	1,45	2,97	0,03	0,58
	II	3,14	1,40			
	III	2,82	1,24			
	IV	2,41	1,31			
10. Електронско учење ми помаже да сам/а организујем време – када ћу учити, када правити паузу.	I	3,21	1,74	3,34	0,02	0,88
	II	3,50	1,52			
	III	3,75	1,30			
	IV	4,07	1,20			

Резултати једнофакторских анализа варијансе указују на то да, у целини узев, не постоји статистички значајна разлика у мишљењу ученика у односу на разред, осим за две тврдње: „Више ми се свиђа час утврђивања, у коме се користи учење путем рачунарских апликација, него традиционални час утврђивања“,  $F(3, 248) = 2,97$ ;  $p = 0,03$  и величина разлике је велика ( $\eta^2 = 0,58$ ), и „Електронско учење ми помаже да сам/а организујем време – када ћу учити, када правити паузу“,  $F(3, 248) = 3,34$ ;  $p = 0,02$  и величина разлике је велика ( $\eta^2 = 0,88$ ). Да би се утврдило између којих разреда постоји разлика, коришћен је *post hoc Tukey* HSD тест. Ученицима другог разреда ( $M = 3,14$ ;  $SD = 1,40$ ) статистички се значајно више свиђа час утврђивања у коме се користи учење

путем рачунарских апликација у односу на ученике четвртог разреда ( $M = 2,41$ ;  $SD = 1,31$ ),  $p = 0,02$ . Е-учење, ученицима четвртог разреда ( $M = 4,07$ ;  $SD = 1,20$ ) статистички значајно више олакшава организацију времена у односу на ученике првог разреда ( $M = 3,21$ ;  $SD = 1,74$ ),  $p = 0,01$ .

Да би се тестирале разлике у мишљењу о е-учењу у односу на закључне оцене из биологије на полугодишту, коришћена је једнофакторска анализа варијансе (Табела 4).

Табела 4

Утврђена статистички значајна разлика у мишљењу ученика о е-учењу у односу на закључне оцене из биологије на полугодишту

Тврдња	Оцена	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	$\eta^2$
3. Више ми се свиђа час утврђивања, у коме се користи учење путем рачунарских апликација, него традиционални час утврђивања.	2	2,52	1,34	3,87	0,01	0,96
	3	3,26	1,43			
	4	3,13	1,41			
	5	2,64	1,30			

Резултати једнофакторских анализа варијансе показују да у целини узев не постоји статистички значајна разлика у мишљењу ученика у односу на закључну оцену из биологије, осим за једну тврдњу: „Више ми се свиђа час утврђивања, у коме се користи учење путем рачунарских апликација, него традиционални час утврђивања“,  $F(3, 248) = 3,87$ ;  $p = 0,01$  и величина разлике је велика ( $\eta^2 = 0,96$ ). Да би се утврдило између којих закључних оцена настаје разлика, коришћен је *post hoc Tukey HSD* тест. Ученицима који имају закључену оцену три из биологије на полугодишту ( $M = 3,26$ ;  $SD = 1,43$ ) статистички се значајно више свиђа час утврђивања на коме се користе е-учење у односу на ученике који имају закључену петицу ( $M = 2,64$ ;  $SD = 1,30$ ),  $p = 0,03$ .

Да би се тестирале разлике у мишљењу ученика о е-учењу у односу на процену занимљивости наставних садржаја биологије, коришћена је једнофакторска анализа варијансе (Табела 5).

Табела 5

Утврђена статистички значајна разлика у мишљењу ученика о е-учењу у односу на процену занимљивости наставних садржаја биологије

Тврдња	Процена занимљивости садржаја	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	$\eta^2$
8. Електронско учење ми је помогло да научим нешто ново.	Досадно	2,56	1,47	3,59	0,03	0,35
	Занимљиво	3,20	1,32			
	Неутрално	2,81	1,30			

Резултати једнофакторских анализа варијансе указују на то да не постоји статистички значајна разлика у мишљењу ученика у односу на процену занимљивости биолошких садржаја по ставкама скале и за целу скалу, осим за тврдњу: „Електронско учење ми је помогло да научим нешто ново“,  $F(3, 248) = 3,59$ ;  $p = 0,03$  и величина

разлике је велика ( $\eta^2 = 0,35$ ). Резултат *post hoc Tukey HSD* теста за ту тврдњу показује да је статистички значајна разлика утврђена између ученика који су проценили градиво као неутрално и занимљиво ( $p = 0,03$ ).

У последњем делу упитника ученицима је остављен простор да упишу додатна запажања (коментаре). Прикупљена су 54 коментара (што износи 21,2% узорка), који су груписани у осам тематских целина (Табела 6).

Табела 6  
*Резултати тематске анализе коментара ученика*

Тематска целина	Пример одговора	n (%)
Предности онлајн наставе и е-учења	„Буди су опуштенији, нема толико стреса јер имамо флексибилније време за учење и сам комфор тога.“ „Може се одржати више часова допунске/додатне наставе, као и поправљање оцена путем видео позива.“ „Предност е-учења је заправо та што има тих апликација које су у стању да понекад замене лабораторију.“ „Онлајн настава је добра за утврђивање“	19 (35,2)
Ефикасност и предности традиционалне наставе и учења	„Приликом традиционалног учења много више научимо на часовима.“ „Лично ми је много лакше и занимљивије када се иде у школу на 'традиционалан' начин.“	17 (31,5)
Наставници (наставник биологије)	„Сматрам да се већина професора максимално труди да што боље предаје у оваквим условима.“ „Мислим да професори, али не и ви, генерално премало дају а превише траже!“ „Професорка која нам тренутно предаје много је пожртвованија и више заинтересована, тако да сам ове године почела да волим биологију и радо учим...“ „Што се тиче часова биологије, наставник је веома заинтересован за рад и сарадњу. (...) Електронско и традиционално учење се овде не разликује много.“	16 (29,6)
Мотивација, концентрација и саморегулација учења	„Сматрам да је боља онлајн настава јер могу да организујем сама време за учење и имам бољу концентрацију јер немам толико притиска.“ „Настава путем одређених интернет апликација је практичнија од традиционалне, али захтева велику мотивацију ученика (...), та лична мотивација, да натерамо сами себе да учимо када смо код куће је вероватно и највећи проблем.“ „Током онлајн наставе генерално за све предмете, ништа нисам научила и никада нисам била мање мотивисана и осећам се лоше кад не учим али буквално не могу, мотивација 0.“	15 (27,8)

Проблеми и недостаци онлајн наставе (е-учења)	„Постоји пуно проблема код онлајн учења: интернет, неорганизованост, необавештеност...“ „Ако би предавања била искључиво онлајн никад се не би остварила пријатељства за цео живот...“ „Е-учење је напорно. Константно седење пред рачунаром штети здрављу.“ „Мање се интересујем за предмет путем онлајн наставе и градиво ми често буде досадније него што би било у школи.“	12 (22,2)
Одбојност према онлајн настави и е-учењу	„Онлајн настава је нешто најбескорисније и најдосадније на овом свету.“ „Нећу да postanем робот, хоћу да останем човек.“ „Не допада ми се електронско учење уопште као што сте могли да закључите из мојих одговора. Једино што од електронске наставе добијем је блага главобоља и доста домаћег...“	7 (13)
Комбинација традиционалне и онлајн наставе	„Желим комбинацију традиционалног и електронског учења.“ „Уопште ми се не свиђа комбиновано учење због тога што кад радимо час у школи час код куће ми имамо рупе у знању и буде нам јасно само оно што радимо у школи.“	6 (11,1)
Остало	„Одлично што сте направили ову анкету, имамо прилику да кажемо шта мислимо.“	3 (5,6)

Напомена: Збир прелази 100% јер су поједини коментари ученика сврстани у више тема.

## Дискусија и закључак

Е-учење је посебно примењиво у ситуацијама еколошких катастрофа и онда када треба остварити здравствену безбедност услед пандемија и других ванредних ситуација када не можемо обезбедити непосредно похађање наставе (Crompton, Burke, Jordan, & Wilson, 2021).

Бројна истраживања (широм света) пријављују углавном позитивне ефекте и указују на значај е-учења и е-ресурса у настави биологије, као и претежно позитивне перцепције и мишљења ученика о том виду учења (Bulić, Jelaska, & Mandić Jelaska, 2017; Dyrberg et al., 2017; Hidayati et al., 2019; Kongvitayanont et al., 2017; Sautière et al., 2019a; Yarıcı, 2016). Међутим, резултати нашег истраживања указују на неутрално опште мишљење ученика гимназије о примени е-учења и претежно негативно мишљење према е-учењу као једином виду учења. Такође, запажа се и да ученици не могу јасно да евалуирају ефекте и препознају само одређене користи е-учења (као што су могућност самосталне организације времена приликом учења и могућност боље припреме за час утврђивања уколико се претходно информису путем интернета). Могући разлози за претежно неутрално и негативно мишљење могу се пронаћи анализом остављених коментара, а то су пре свега: навикнутост на класичну наставу, неприпремљеност ученика за онлајн наставу и е-учење (недостатак знања и искуства), неразвијеност компетенције за саморегулисано учење и слабо познавање предности и потенцијалних користи е-учења. Као главне недостатке и проблеме онлајн наставе (и е-учења) ученици су у коментарима навели: проблем са интернетом;



неорганизованост; лошу комуникацију (необавештеност); недостатак интересовања, концентрације и мотивације; негативан утицај на здравље и социјалну компоненту и масовно преписивање. Треба истаћи да су прикупљени коментари слични резултатима истраживања које је спроведено у Индонезији и у којем је издвојено пет негативних аспеката-проблема е-учења: проблем у конекцији на интернету, недостатак информација о начину коришћења е-учења, проблем интеракције са наставницима путем е-учења, недостатак обуке за коришћење е-учења и недостатак знања о коришћењу е-учења (Nasution, Hasairin, & Arwita, 2020).

Ученици имају позитивније мишљење о комбинацији традиционалног и е-учења него о искључиво традиционалном или комплетно е-учењу, што охрабрује. Такође, анализом остављених коментара може се уочити да ученици бар у одређеним ситуацијама (нејасно градиво или немогућност одласка у школу) препознају предности е-учења (као што су: увек доступни материјали за учење, утврђивање градива путем упитника и укрштеница, могућност да се одржи више часова допунске/додатне наставе и слично). Међутим, треба истаћи да ученици е-учење позитивније коментаришу када је оно допуна праћењу наставе уживо у школи него у комбинацији (недељу дана уживо, недељу дана онлајн) јер коментари ученика показују да су знатно мање учили када су били група која је наставу пратила онлајн.

Резултати су показали да нема статистички значајних разлика у мишљењу о е-учењу између ученика мушког и женског пола. Такође, узимајући у обзир целокупну скалу (збирно све тврдње), уочено је да разред, закључна оцена из биологије на полугодишту и оцена занимљивости наставних садржаја не утичу на мишљење ученика о е-учењу. Само је за две тврдње уочена статистички значајна разлика по разредима, а у једној тврдњи то је уочено и за закључну оцену из биологије на полугодишту и за процену занимљивости садржаја.

Треба истаћи да је е-учење у две гимназије које су учествовале у овом истраживању уведено као одговор на ванредно стање и пандемију вируса корона. У том смислу, важно је обратити пажњу на спремност наставника за реализацију таквог вида наставе. Једна од издвојених тематских целина (из коментара ученика) односила се на наставнике. Коментари показују да ученици сматрају да већина наставника треба боље да организује онлајн наставу (ти коментари се нису односили и на наставу биологије) и да имају више разумевања. Ученицима се свидело то што се онлајн часови биологије нису много разликовали од редовне наставе у школи и што су коришћени различити е-ресурси.

Током онлајн наставе неопходно је подржавати ученике и јачати њихову компетенцију за саморегулисано учење јер резултати истраживања указују на знатне разлике између ученика који имају развијену ту компетенцију и оних који немају. Недостатак те компетенције може да утиче на неорганизованост, ниску концентрацију и мотивацију, као и на перципирање онлајн наставе као некорисне и досадне активности (односно може се јавити изражена одбојност према е-учењу).

У гимназијама (у којима је спроведено истраживање) планира се даља примена е-учења у настави биологије, односно примена различитих интерактивних диги-

талних технологија у корелацији са другим наставним предметима. У ту сврху, треба обезбедити одговарајуће образовне ресурсе и организовати континуиране обуке предметних наставника.

## Литература

- 5-Point Likert Scale (2010). In V. R. Preedy, & R. R. Watson (Eds.), *Handbook of disease burdens and quality of life measures* (pp. 4288–4288). Springer: New York. [https://doi.org/10.1007/978-0-387-78665-0\\_6363](https://doi.org/10.1007/978-0-387-78665-0_6363)
- ABC Education (2020a). *Animal and plant adaptations*. Melbourne: ABC Education. Retrieved from <https://education.abc.net.au/home#!/media/444338/animal-and-plant-adaptations>
- ABC Education (2020b). *Human biome*. Melbourne: ABC Education. Retrieved from <https://education.abc.net.au/home#!/media/2306424/human-biome>
- ABC Education (2020c). *In digestion*. Melbourne: ABC Education. Retrieved from <https://education.abc.net.au/home#!/media/1496259/in-digestion>
- ABC Education (2020d). *What is ABC Education?* Melbourne: ABC Education. Retrieved from <https://education.abc.net.au/about-abc-education>
- Algahtani, A. (2011). *Evaluating the Effectiveness of the E-learning Experience in Some Universities in Saudi Arabia from Male Students' Perceptions* (doctoral thesis). Retrieved from <http://etheses.dur.ac.uk/3215/1/Abdullah'sThesis.pdf>
- Arkorful, V., & Abaidoo, N. (2015). The role of e-learning, advantages and disadvantages of its adoption in higher education. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 12(1), 29–42.
- Awad, B. M. (2017). Attractive educational strategies in teaching and learning chemistry. *African Journal of Chemical Education*, 7(3), 82–97.
- Basuki, Y., & Hidayati, Y. (2019). Kahoot! or Quizizz: The students' perspectives. In D. Mulyadi, H. D. Santoso, S. Aimah, & R. Rahim (Eds.), *Proceedings of the 3rd English Language and Literature International Conference ELLIC* (pp. 202–210). Semarang: EAI. <http://dx.doi.org/10.4108/eai.27-4-2019.2285331>
- Bulić, M., Jelaska, I., & Mandić Jelaska, P. (2017). The effect of e-learning on the acquisition of learning-outcomes in teaching science and biology. *Croatian Journal of Education – Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 19(2), 447–477. <https://doi.org/10.15516/cje.v19i2.2230>
- Cidral, W. A., Oliveira, T., Di Felice, M., & Aparicio, M. (2018). E-learning success determinants: Brazilian empirical study. *Computers & Education*, 122(7), 273–290. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.12.001>
- Crompton, H., Burke, D., Jordan, K., & Wilson, S. W. G. (2021). Learning with technology during emergencies: A systematic review of K12 education. *British Journal of Educational Technology*, 52(4), 1554–1575. <https://doi.org/10.1111/bjet.13114>
- Dyrberg, N. R., Treusch, A. H., & Wiegand, C. (2017). Virtual laboratories in science education: Students' motivation and experiences in two tertiary biology courses. *Journal of Biological Education*, 51(4), 358–374. <https://doi.org/10.1080/00219266.2016.1257498>
- Gliem, J. A., & Gliem, R. R. (2003). Calculating, interpreting, and reporting Cronbach's alpha reliability coefficient for Likert-type scales. *2003 Midwest Research to Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education* (pp. 82–88). Columbus: Ohio State University.

- Hidayati, N., Pangestuti, A. A., & Prayitno, T. A. (2019). Edmodo mobile: Developing e-module biology cell for online learning community. *Biosfer: Jurnal Pendidikan Biologi*, 12(1), 94–108. <https://doi.org/10.21009/biosferjpb.v12n1.94-108>
- Hsiung, W. Y. (2018). The use of e-resources and innovative technology in transforming traditional teaching in chemistry and its impact on learning chemistry. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (IJIM)*, 12(7), 86–96.
- Jethro, O. O., Grace, A. M., & Thomas, A. K. (2012). E-learning and its effects on teaching and learning in a global age. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 2(1), 203–210.
- Kongvitayanont, V., Pipitrat, P., Sathong, K., & Tangsiripairoj, S. (2017). Bloody Buddy: A biology game-based learning application. *ICT International Student Project Conference (ICT-ISPC)* (pp. 1–4). Johor: Malaysia.
- Lin, Y.-W., Tseng, C.-L., & Chiang, P.-J. (2016). The effect of blended learning in mathematics course. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(3), 741–770. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00641a>
- Nasution, A., Hasairin, A., & Arwita, W. (2020). Biology students perception of learning ethnobotany based on electronic learning (e-learning). *Journal of Physics: Conference Series*, 1462, Article 012064. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1462/1/012064>
- Qian, M., & Clark, K. R. (2016). Game-based learning and 21st century skills: A review of recent research. *Computers in Human Behavior*, 63(10), 50–58. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.023>
- Sautière, P. E., Blervacq, A. S., & Vizioli, J. (2019a). Production and uses of e-learning tools for animal biology education at university. *The European Zoological Journal*, 86(1), 63–78. <https://doi.org/10.1080/24750263.2019.1582722>
- Sautière, P. E., Delbende, C., Deleplanque, B., Mikolajczyk, B., & Vizioli, J. (2019b). Photo 3D technology applied to e-learning tools production for animal biology. *Fifth International Conference on Higher Education Advances* (pp. 921–928). Valencia: Universitat Politècnica de Valencia. <https://doi.org/10.4995/HEAD19.2019.9225>
- Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja (2021). *Onlajn i hibridno učenje: Dugoročna stremljenja i kratkoročne smernice*. Beograd: Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, Centar za obrazovnu tehnologiju i Centar za ispite. Preuzeto sa <https://ceo.edu.rs/wp-content/uploads/2021/03/SMERNICE-%D0%9Enlajn%20HibridnaPripremaNastava.pdf>
- Yapici, İ. Ü. (2016). Effectiveness of blended cooperative learning environment in biology teaching: Classroom community sense, academic achievement and satisfaction. *Journal of Education and Training Studies*, 4(4), 269–280. <https://doi.org/10.11114/jets.v4i4.1372>
- Yotovska, K., Asenova, A., & Slavov, V. (2018). E-learning process elements in a university course of pre-service biology teachers and engineers (in a virtual learning environment). In L. Gómez Chova, A. López Martínez, & I. Candel Torres (Eds.), *ICERI2018 Proceedings – 11th International Conference of Education, Research and Innovation* (pp. 8953–8960). Seville: IATED Academy.

Примљено: 18. 05. 2021.

Коригована верзија примљена: 20. 08. 2021.

Прихваћено за штампу: 10. 10. 2021.

## Students' Attitudes to E-Learning in High School Biology Instruction

**Jelena Stanisavljević**

Faculty of Biology, University of Belgrade,  
Belgrade, Serbia

**Kristina Savić**

Faculty of Biology, University of Belgrade,  
Belgrade, Serbia

**Jovana Karadžić Stojanović**

Zemun High School, Belgrade, Serbia

**Miljana Zaharić**

Fifth Belgrade High School, Belgrade, Serbia

**Ivan Stojšić**

Department of Geography, Tourism and Hotel Management, Faculty of Sciences,  
University of Novi Sad, Novi Sad, Serbia

**Abstract** *The COVID-19 pandemic has led to a disruption in the regular process of teaching and learning. The inclusion of electronic learning (e-learning) is a measure introduced in order to preserve continuity in school education. E-learning, however, was introduced in response to the state of emergency and the pandemic and not as a pre-planned and well-prepared innovation, thus suggesting the need to research students' attitudes towards the implementation of e-learning in high school biology instruction. 255 students of two Belgrade high schools (the Zemun High School and the Fifth Belgrade High School), in which e-learning was implemented, took part in the study. Processing of the data obtained by means of a questionnaire yielded results indicating that students on the whole have a neutral attitude to e-learning and do not want it to become their sole model of learning. Moreover, they are aware only of some of the benefits provided by e-learning. The results show that there are no statistically significant differences between the attitudes of male and female students to e-learning. Similarly, students' grade, their end-of-semester grade in biology, and rating of how interesting instructional content is, do not affect their attitudes to e-learning. Based on the results, in view of the current situation in terms of health security and the need to optimize the instruction process, further continued training of teachers and students in e-learning and instruction is being planned, as well as the provision of appropriate material and other resources for this purpose.*

**Keywords:** *Electronic learning (e-learning), biology instruction, high school, student attitudes.*

## **Мнение учащихся о применении электронного обучения на уроках биологии в гимназии**

**Елена Станисавлевич**

Биологический факультет,  
Белградский университет, Белград, Сербия

**Кристина Савич**

Биологический факультет,  
Белградский университет, Белград, Сербия

**Йована Караджич Стойнович**

Земунская гимназия, Белград, Сербия

**Миляна Захарич**

Пятая Белградская гимназия, Белград, Сербия

**Иван Стойшич**

Кафедра географии, туризма и гостиничного бизнеса, Факультет естественных наук, Нови-садский университет, Нови Сад, Сербия

**Резюме** Пандемия коронавируса привела к нарушению привычного учебного процесса. Включение электронного обучения (*e-learning*) представляет собой меру, введенную для достижения постоянства в работе школ. Однако, электронное обучение было введено как ответ на чрезвычайное положение и пандемию, а не как заранее спланированное и хорошо подготовленное нововведение, поэтому возникла необходимость изучить мнения учащихся на тему применения электронного обучения на уроках биологии в гимназии. Всего в исследовании приняло участие 255 учащихся из двух Белградских гимназий (Земунской гимназии и Пятой Белградской гимназии), которые применили электронное обучение. После анализа анкетных данных были получены результаты, которые показали, что учащиеся в целом нейтрально отнеслись к электронному обучению и не высказали желание полностью перейти на электронное обучение. Кроме того, они оценили только определенные преимущества такого вида обучения. Результаты также показали, что не существуют статистически значимых различий во мнениях об электронном обучении между учащимися мужского и женского пола. Также было замечено, что класс, заключительная оценка по биологии за полугодие и оценка учебного процесса не влияют на мнение учащихся об электронном обучении. На основании результатов, принимая во внимание текущую ситуацию с безопасностью здоровья и необходимостью оптимизации учебного процесса, планируется дальнейшее непрерывное обучение преподавателей и учащихся в применении электронного обучения и преподавания, а также обеспечение соответствующих материальных и других ресурсов для этого.

**Ключевые слова:** Электронное обучение (*e-learning*), уроки биологии, гимназия, мнение учащихся.



## Стилске фигуре у наставним програмима за српски језик у млађим разредима основне школе<sup>1</sup>

Мирјана Стакић<sup>2</sup>

Педагошки факултет у Ужицу, Универзитет у Крагујевцу, Ужице, Србија

**Апстракт** Рад се заснива на анализи садржаја програма настава и учења за предмет српски језик од првој до четвртој разреда основне школе чији су циљеви да се утврди колико су програмска решења којима се реализује учење о стилским фигурама у млађим разредима основне школе у складу са савременим сазнањима о могућностима учења деце на том узраслу и о значају стилских фигура за учење. Анализа садржаја реформисаних програма настава и учења показала је да особљавање ученика за разумевање улоге коју стилске фигуре остварују у књижевном тексту почиње од трећег разреда основне школе и да се у млађим разредима обрађују само две стилске фигуре: 1) поређење и 2) персонификација. Нивои знања обухваћени предвиђеним програмским исходима обухватају познавање градива о тим фигурама, његово разумевање и примену у анализу књижевне текстове. Учење о стилским фигурама је постојано, али из разреда у разред није доследно сprovedена конзистентности у односу програмских исхода – садржаја – уједињава. Недовољно је да учење о стилским фигурама буде сведено на само две стилске фигуре јер је разумевање улоге стилских фигура важан семенити тумачења књижевних текстова и доприноси унапређивању језичке културе ученика. Осим тога, рад на стилским фигурама може представљати и полазисте унапређење интелекције којом би се довезале настава књижевности и стилистика са наставом језика, што јесте граматике. Због тога се дају препоруке да особљавање ученика за уочавање стилских фигура у књижевном тексту

1 Рад је настао у оквиру пројекта *Настава и учење: проблеми, циљеви и перспективе*, бр. 179026, чији је носилац Педагошки факултет у Ужицу, а који финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

2 [mirjanastakic073@gmail.com](mailto:mirjanastakic073@gmail.com)

*и разумевање њихове улоге зајичне од другој разреда основне школе и да се повећа број стилских фигура које би ученици усвојили у млађим разредима основне школе.*

**Кључне речи:** *српски језик, стилске фигуре, програми наставе и учења за предмет српски језик од првој до четвртој разреда основне школе, методика наставе српској језика и књижевности, књижевни текстови.*

## Уводно разматрање

Учење о стилским фигурама је прешло „дуг пут“ од старогрчке реторике до савремене стилистике. Класична реторика је познавала чак преко 250 фигура (Ковачевић, 2015: 13), док у савременој (лингво)стилистичкој литератури која се односи на различите језике број описаних фигура варира између 100 и 150 (Бајић, 2012: VII). Неки теоретичари истичу да их има знатно више, наводећи да „данас има око 250 фигура, које се, више или мање, користе у различитим формама беседничког умећа и књижевног стварања“ (Милинковић, 2008: 136). Значај стилских фигура се огледа у томе што се фигуративно изражавање налази у основи језика и мишљења. Фигуре се користе не само у литератури (књижевности) већ и у бројним другим областима. Оне настају „као одступање од уобичајеног начина говора, испуњавајући улогу која се без тог одступања не би могла извести“ (Tartalja, 1998: 112). Њихова афективност и сликовитост „оснажује изражајност и информативност говора“ (Милинковић, 2008: 135), а у књижевноуметничком стилу доприносе експресивности и естетској вредности књижевног текста јер су „замена или појачање уобичајених облика организације текста, одн. дискурса“ (Simić i Jovanović Simić, 2015: 255). Због свега тога је неопходно да ученици током школовања упознају стилске фигуре и оспособе се за разумевање њихове улоге у књижевном делу, односно стилогености. То не значи да деца у млађим разредима не треба да поступно упознају и стилематичност стилских фигура. Реч је о двопланској вредности сваке стилске фигуре, њеној стилематичности и стилогености. Прву вредност Ковачевић одређује као „стилистичку структурираност форме фигуре“, а другу као стилску вредност коју фигура остварује у појединачном тексту (Ковачевић, 2015: 5). Приликом упознавања стилематичности успоставља се корелација са наставом језика, па се мора водити рачуна и о томе да су претходно обрађени садржаји који доприносе разумевању језичке структуре стилске фигуре. Имајући у виду и бројност стилских фигура, несумњиво је да ваља правовремено започети са стицањем знања о њима и да је реч о процесу који захтева континуитет. Због тога се намећу питања који разред основне школе представља оптимални период на коме ваља започети са поступним, систематичним и континуираним процесом учења о стилским фигурама, које стилске фигуре ученик треба да упозна и усвоји у млађим разредима основне школе и који ниво знања треба да стекне о њима.

## Теоријске основе истраживања

Питање узраста на којем ваља започети са поступним учењем о стилским фигурама је значајно и због тога што је један од исхода предмета српски језик већ од



првог разреда основне школе да ученик „разуме садржај књижевноуметничког текста који му се чита“ (Pravilnik o planu nastave i učenja za prvi ciklus osnovnog obrazovanja i vaspitanja i programu nastave i učenja za prvi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, 2017: 4). Тај исход се не може реализовати ако код ученика изостане разумевање значења свих језичких јединица које конституишу значење текста. То је нарочито важно у случајевима када фигуративност стилских фигура може изазвати сметње у рецепцији и разумевању књижевног текста. На то да је то могуће, па и очекивано, указује нам основни критеријум фигуративности за који Ковачевић наглашава да је дефинисан још у античкој реторици „као одступање од уобичајене, свакодневне употребе језика“ и даље га објашњава као „отклон, удаљавање од уобичајеног“ наглашавајући да је реч о критеријуму који представља нужан, али не и довољан услов фигуративности (Ковачевић, 2015: 71). То се нарочито односи на стилске фигуре код којих се одступања дешавају на семантичком плану.

Тумачење пренесеног значења не сме да буде само по себи циљ, па се стилске фигуре морају посматрати као вредносни чиниоци књижевноуметничког текста који, према мишљењу Николића, заједно и истодобно функционишу са другим чиниоцима, „па их и мисаоно ваља држати и тумачити у скупним поставкама“ (Nikolić, 2012: 152). Оне се тумаче током језичко-стилске анализе књижевног дела. У методичкој литератури се истиче да се та анализа као методички поступак може примењивати и у млађим разредима основне школе и да у њеној примени наставник мора да уважава рецепцијске и мисаоне могућности ученика (Stakić, 2014: 280). Такође, методичари наглашавају да се деца и на предшколском узрасту морају постепено оспособљавати да уоче језичко-стилске особености песама и прича које им се читају (Smiljković i Stojanović, 2011: 93). Будући да деца предшколског узраста „не схватају метафоричне фигуре и њихова пренесена значења зато што је њихов говор у сферама номиналног реализма“ (Stolić i Muratović Drobac, 2017: 104), Столић и Муратовић Дробац сматрају да су на том узрасту погодне за рад на развоју говора звучне фигуре, попут ономотопеје, алитераације и асонанце, које се јављају у поезији наших песника за децу (Stolić i Muratović Drobac, 2017).

Резултати истраживања које су спровеле Лазаревић и Стевановић показали су да деца и на предшколском узрасту имају развијену способност поређења и да код њих постоји, али није потпуно развијено „разумевање метафоре у језику“ (Lazarević i Stevanović, 2018: 49). Иако се ово истраживање не бави поређењем и метафором као стилским фигурама већ се односи на „развијеност и разумевање способности поређења, као почетног облика метафоризације, и развијеност и разумевање језичких метафора“ (Lazarević i Stevanović, 2018: 52), оно је важно јер показује да деца и пре поласка у школу могу да уоче конструкцију поређења и схвате њено значење. Такође, и Сонг (Song) истиче да већина експерименталних резултата указује на то да деца лакше разумеју поређење него метафору (Song, 2020: 91). Међутим, развијеност и разумевање конструкције поређења не значи истовремено да дете разуме поређење као стилску фигуру која, према мишљењу Солара, „упозорава на особита својства ствари, појава и особа, откривајући сличности и разлике које често измичу непосредном искуству, изненађују и узбуђују читаоца [...]“ (Solar, 1987: 78), али је услов да дете може да уочи и разуме и конструкцију поређења у књижевном тексту.

Оспособљавање деце/ученика да уоче стилске фигуре у књижевном тексту и разумеју њихову улогу захтева и одређени степен њихове когнитивне зрелости. Значајно је да се у развоју мишљења превазиђе фаза централизације у којој, како истиче Брковић, влада усмереност на један аспект предмета или појаве (Brković, 2011: 129). Каменов се позива на Шатоа (Shateau), наводећи да на развој процеса децентрализације непосредно делује машта, и истиче посебну вредност коју на предшколском узрасту „уметнички садржаји имају за развој дечје маште“ (Kamenov, 2006: 72).

Ева Кларк (Eve Clark) заступа тезу да се значења речи састоје од семантичких црта или компоненти значења, „и да деца уче значења речи постепено, додајући све више и више црта реченичким улазима“ (Klark, 2008: 194). То говори у прилог значаја рада на богаћењу речника и позитивним утицајима које читање књижевних текстова за децу може да има када је реч о њиховом семантичком развоју. Појмове који настају на том узрасту Виготски (Виготский) назива *исеудопојмовима* зато што „упштавање које настаје у мишљењу детета подсећа по спољашњем изгледу на појмове којима се у својој интелектуалној делатности користи одрастао човек“ (Vigotski 1977: 155). Дете након седме године постепено превладава централизацију „јер достиже фазу реверзибилности која му омогућава да се стави и на друго становиште (‘децентраира’)“ (Brković, 2011: 129). Такође, реверзибилне операције омогућују „развој и стабилизовање појмова у дечјем мишљењу“ (Brković, 2011: 130). То се дешава у стадијуму конкретних операција, који у развоју дечјег мишљења почиње око седме и траје до једанаесте године. Будући да се тај период поклапа са периодом трајања прва четири разреда основне школе, то значи да се на том узрасту у садржаје предмета српски језик могу увести и неке стилске фигуре, али се мора водити рачуна о томе да је резоновање деце „чврсто ослоњено на податке доступне чулима и властита искуства са проблемом који се решава“ (Stevanović, 2004: 312). И Виготски наглашава да „развитак научних појмова претпоставља изванредан ниво развијености спонтаних“ (Vigotski, 1977: 273).

И нека испитивања семантичке развијености ученика млађег основношколског узраста потврђују претходно изнете ставове развојних психолога јер резултати истраживања развијености парадигматских лексичких односа ученика млађег основношколског узраста показују да су они најмање успешни у задацима који се тичу метонима (Stevanović i Lazarević, 2014: 299). Иако у овом истраживању није реч о метонимији као стилској фигури већ о способности разумевања метонима, њихово разумевање налази се у основи схватања метонимије која подразумева „супституцију једнога знака другим, с тим да између тих знакова нема значењске повезаности, него ту супституцију омогућава логичка веза њихових денотата“ (Kovačević, 2015: 36). Драгићевићева указује на то да се „метонимија, као и метафора, може разумети на три нивоа – појмовном, лексичком и на нивоу стилске фигуре“ (Dragičević, 2010: 160) и да је појмовна метонимија базична, да из ње произилазе лексичка и поетска и да метонимија постаје стилска фигура у случајевима када има „стилску вредност, поетичност, индивидуалност, маркираност“ (Dragičević, 2010: 173). Ученик треба да разуме значење да би могао да разуме и логичку повезаност која се успоставља метонимијским преношењем. Дакле, способност разумевања значења речи утиче на

разумевање значења стилских фигура и ниво разумевања књижевног текста. У литератури се наглашава да процес разумевања текста подразумева „прилагођавање значења речи неком новом контексту“ (Stahl & Nagy, 2006: 13) и да разумевање пренесеног значења и метафоре подразумева декодирање значења кодираниог језика (Song, 2020). То значи да у избору стилских фигура које ће ученик упознати у млађим разредима основне школе треба бити веома обазрив јер је за разумевање многих потребан и одређени степен животног искуства и поседовање знања која нису само језичка и/или књижевна већ залазе и у познавање бројних других области и наука. Са аспекта стилистике, учење о стилским фигурама подразумева сагледавање и њихове стилогености и стилематичности, из чега произилази да учење о стилским фигурама мора да прати и одговарајући ниво језичког знања ученика. Све то указује на важност адекватног планирања, нарочито у млађим разредима основне школе, у коме се као императив намећу питања избора стилских фигура и периода, то јест разреда у којем ће изабране стилске фигуре бити обрађене.

Уколико узмемо у обзир и то да су и теоретичари и практичари сагласни са тиме да је општи циљ васпитања и образовања развој сазнања (Šaranović Božanović i Milanović Nahod, 2002: 66), то би значило да ученици у млађим разредима основне школе током анализе и тумачења књижевних текстова морају поступно да се оспособе да самостално уоче стилске фигуре и проникну у њихову улогу у књижевном тексту. Када уочавају стилске фигуре у књижевном тексту и разматрају њихову улогу, они примењују стечена теоријска знања која имају о фигурама и показују да схватају њихово уметничко деловање. Дакле, рад на стилским фигурама током анализе књижевног текста подразумева и разумевање и примену знања, а таква оријентација представља основну карактеристику савремене наставе (Good & Brophy, 2008). Због тога је важно да у наставним програмима за српски језик учење о стилским фигурама буде конзистентно представљено и да у прописаним програмским исходима буде јасно прецизирано шта ће ученик бити у стању да обави приликом анализе књижевног текста захваљујући знањима која је стицао и развијао током школске године.

### **Претходни радови о заступљености стилских фигура у наставним програмима за млађе разреде основне школе**

Питање заступљености стилских фигура у наставним програмима за српски језик у млађим разредима основне школе није било у фокусу методичких истраживања. Предмет једног од ретких била је анализа удела стилистике и стилских фигура у наставним програмима за млађе разреде основне школе пре њихове реформе (Јанићјевић, 2009: 348–359), која је у пракси започела применом реформисаних програма у првом и петом разреду основне школе, школске 2018/2019. године. Резултати те анализе су показали да су у програмима за млађе разреде основне школе били заступљени само поређење и персонификација (Јанићјевић, 2009: 352). На те резултате позива се и Марковић наводећи да је „сам принцип довољности поводом стилских фигура у настави књижевности доведен у питање“ јер стилске фигуре „захтевају кохерентно и симултано усвајање, бар на нивоу спонтаног књижевнотеоријског појма“ (Marković, 2016: 246).

Стилске фигуре нису обухваћене ни образовним стандардима постигнућа за крај првог циклуса образовања, односно оне нису увршћене у стандарде постигнућа ни на основном, ни на средњем, ни на напредном нивоу (Opšti standardi postignuća – Образовни standardi za kraj prvog ciklusa obaveznog obrazovanja – srpski jezik, 2011). Јанићијевић упозорава да то значи не само занемаривање наставних програма, већ и „занемаривање битних одлика књижевних текстова“ (Јанићијевић, 2013: 89). Такво занемаривање стилистике има далекосежне последице, па не чуди то што је у *Стратегији развоја образовања у Србији до 2020. године* констатовано да наши ученици скоро уопште не развијају уметничку и културну писменост (Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine, 2012).

Поставља се питање да ли је реформа наставних програма донела квалитативне новине када је реч о стилским фигурама које ученик упознаје и усваја у млађим разредима основне школе.

### Методолошки приступ проблему

Разумевање улоге коју стилске фигуре остварују у сложеној структури књижевног текста важан је сегмент тумачења који је интегрисан са другим сегментима током аналитичко-синтетичких приступа књижевном тексту. Због тога ћемо истражити какво место и улогу стилске фигуре имају у програмима наставе и учења за предмет српски језик у млађим разредима основне школе. Циљ истраживања је да се утврди колико су програмска решења којима се регулише учење о стилским фигурама у млађим разредима основне школе у складу са савременим сазнањима о могућностима учења деце на том узрасту и о значају стилских фигура за учење. Из тако конципираног циља истраживања произашла су следећа истраживачка питања: 1. Када започиње учење о стилским фигурама; 2. Које се стилске фигуре обрађују у млађим разредима основне школе; 3. Колико је у програмима наставе и учења конзистентно представљено учење о стилским фигурама; 4. Који нивои знања о стилским фигурама су предвиђени наставним програмима? У истраживању је коришћен метод квалитативне анализе садржаја, а предмет анализе су реформисани програми наставе и учења за предмет српски језик у првом, другом, трећем и четвртном разреду основног образовања и васпитања.

### Приказ резултата истраживања са дискусијом

#### 1. Када започиње учење о стилским фигурама?

Анализа садржаја програма наставе и учења за предмет српски језик од првог до четвртог разреда основне школе показала је да се у садржајима Програма наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања не налазе стилске фигуре (Pravilnik o planu nastave i učenja za prvi ciklus osnovnog obrazovanja i vaspitanja i programu nastave i učenja za prvi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, 2017).

Табела 1

*Заступљеност стилских фигура у програмима наставе и учења за млађе разреде основне школе*

Разред	Стилске фигуре	Заступљеност стилских фигура у програму
I	/	Нису предвиђене
II	Поређење	Делимично заступљена у програму
III	Поређење Персонификација	Предвиђена програмом делимично заступљена у програму
IV	Персонификација	Предвиђена програмом

Увидом у податке дате у Табели 1 уочава се да су стилске фигуре делимично заступљене у Програму наставе и учења за други разред основног образовања и васпитања (Pravilnik o programu nastave i učenja za drugi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, 2018) и да учење о њима започиње од трећег разреда основне школе (Pravilnik o programu nastave i učenja za treći razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, 2019). Делимична заступљеност стилских фигура у другом разреду основне школе условљена је тиме што поређење није наведено у садржајима програма, а обухваћено је програмским исходом и упутством (Табела 2).

Сматрамо да је стилске фигуре могуће увести у наставу српског језика и у ранијим узрасту и да практичари већ у првом разреду основне школе могу да добију конкретне програмске препоруке како да постепено оспособљавају ученике да уоче стилске фигуре и разумеју њихову улогу у књижевном тексту. Основу за такво размишљање налазимо у резултатима претходних испитивања који показују да деца и у предшколском узрасту имају развијену способност и разумевање поређења као почетног облика метафоризације (Lazarević i Stevanović, 2018: 52). Развијеност и разумевање конструкције поређења у узрасту који претходи поласку у школу представља добру основу да се Упутствима за дидактичко-методичко остваривање програма већ од првог разреда основне школе нађу конкретне препоруке које би учитеље усмериле да у анализи књижевних текстова ученике упуте да уоче и поређење као стилску фигуру у тексту. Та препорука је и у складу са програмским упутством да се од првог разреда „сугерише систематично и поступно усвајање књижевних појмова“ (Pravilnik o planu nastave i učenja za prvi ciklus osnovnog obrazovanja i vaspitanja i programu nastave i učenja za prvi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, 2017: 7).

## 2. Које се стилске фигуре обрађују у млађим разредима основне школе?

Анализа садржаја реформисаних програма наставе и учења за предмет српски језик од првог до четвртог разреда основног образовања и васпитања показује да се са ученицима у млађим разредима основне школе обрађују само две стилске фигуре: поређење у трећем разреду и персонификација у четвртом разреду (Табела 1). Већ је истакнуто и да су резултати анализе коју је извршила Јанићијевић показали да и ситуација са стилским фигурама није била боља ни пре реформе јер су у програмима за млађе разреде основне школе, такође, биле заступљене само те две стилске фигуре.

Питање које је тада поставила ауторка са пуним правом се може поставити и данас: „Како је могуће да је из програма изостало бар неколико основних фигура које би нужно морале ту да се нађу“? (Јанићијевић, 2009: 352). Под тим фигурама она је подразумевала контраст и градацију, које би ученик учио логички тако што би једну стилску фигуру изводио из друге, и епитет (и стални епитет), чије би се усвајање повезало са наставом граматике (придевима) (Јанићијевић, 2009: 352).

Ако имамо у виду то да „једна од најеминентнијих особина књижевног текста јесте фигуративност његовог израза“ (Ковачевић, 1998: 7), да су стилске фигуре „незаобилазан елемент анализе књижевног текста“ (Ковачевић, 1998: 8), да стилска употреба језика представља важан сегмент његовог разумевања (Milatović, 2013: 269) и да се у школској пракси „најчешће помиње око 30 најфреквентнијих“ (Marinković i Nikolić, 1999: 75), јасно је да није довољно да ученици у млађим разредима основне школе усвоје само две стилске фигуре. Осим тога, методичари упозоравају да се у нашој школској пракси занемарује теорија књижевности, што за последицу има „да ученици средње школе не знају најосновније књижевно-теоријске појмове“ (Cvijetić, 2004: 55). Иако се то запажање не односи само на стилске фигуре, и оне су њиме обухваћене, нарочито ако имамо у виду њихову бројност. Дакле, потреба за проширивањем програмских садржаја увођењем нових стилских фигура оправдана је са становишта савремене методике српског језика.

Осим тога, разумевање стилских фигура не доприноси само анализи књижевног текста већ и целокупног процеса учења. Марковић указује на то да су стилске фигуре „у вези са механизмима наших менталних активности“ и да је „погрешно уверење да су оне у функцији ‘стилског украса’ и искључиво песничког метафоричког говорења које се обавља у границама текста“ (Marković, 2016: 245–246). Позитиван утицај неких стилских фигура које се јављају у књижевности за децу, попут метафоре, описан је тако да оне, будући да су усклађене са дечјом психологијом и нивоом разумевања, „пружају софтвер за концептуализацију света на бољи и шири начин“ (Tehseem & Bilal Khan, 2015: 16).

У метафори као стилској фигури сусрећемо се са експресивно маркираним садржајем, али морамо истаћи да се у когнитивној лингвистици метафора „више не види као стилска фигура, већ као једна од најосновнијих концептуалних појава због које мишљење и језик јесу искључиво метафоричке природе“ (Radić Војанић, 2011: 264). Тако долазимо и до тога „да је метафорично мишљење од суштинске важности за комуникацију“ и „да метафоре нису ограничене само на језик, већ да оне контролишу наше мисли, осећања и идеје“ (Tehseem & Bilal Khan, 2015: 16). Осим тога, у новијој литератури постоји став да метафоричке способности деце нису тако слабо развијене као што су показали налази експерименталних истраживања из седамдесетих и осамдесетих година прошлог века (Pouscoulous, 2011: 51). Сонг указује на то да се развој способности разумевања метафоре увећава са узрастом детета и ширењем његових когнитивних знања и позива се на резултате истраживања који показују да деца почињу да разумеју метафору од раног детињства (Song, 2020: 100). Испитивање које је вршено у Републици Србији показује да ученици првог разреда основне школе, иако могу да схвате неке језичке метафоре, немају довољну развијеност и усвојеност језичке метафоре, да им је једноставније да разумеју метафоричне преносе у којима су

изворни домен конкретне именице, а циљни домен апстрактне именице, док су им највише тешкоћа у разумевању изазивали метафорички преноси у којима су и изворни и циљни домен у категорији апстрактних именица (Lazarević i Stevanović, 2013: 211).

Мада се претходно поменуто истраживање односи на лексичке, а не на поетске метафоре, његови резултати су значајни јер показују да ученици и на самом почетку школовања могу да схвате неке поетске метафоре. Оно што их разликује јесте њихова улога јер поетска метафора „служи за живописно, оригинално изражавање у уметничкокњижевном стилу“ (Dragičević, 2010: 180). Такође, резултате овог истраживања можемо повезати и са тиме да је за разумевање метафоричног преноса неопходно да ученик разуме везу која постоји између појмова који чине домене: изворни и циљни. И ауторке истраживања истичу да разумевање и развијање језичких метафора „има многа позитивна дејства на лексички фонд (и на активан и на пасиван вокабулар) ученика“ те је „развијање језичких метафора на млађем основношколском узрасту изузетно значајно“ (Lazarević i Stevanović, 2013: 213).

Резимираћемо да би се у Упутствима за дидактичко-методичко остваривање програма већ од првог разреда основне школе могла наћи конкретна упутства која би учитеље усмерила ка поступном развијању језичких метафора код ученика јер од самог почетка школовања треба радити на унапређивању лексичке и семантичке развијености која је услов и за разумевање стилских фигура. Иако недовољно развијена, способност ученика у првом разреду основне школе да схвате сложене језичке појаве, попут неких лексичких метафора, сведочи о томе да у разредима који следе њихове лексичке и семантичке способности не представљају ограничавајући фактор да се у програме наставе и учења уведу још неке стилске фигуре.

### 3. Колико је у програмима наставе и учења конзистентно представљено учење о стилским фигурама?

Треће истраживачко питање односило се на то колико је у програмима наставе и учења за предмет српски језик у млађим разредима основне школе конзистентно представљено учење о стилским фигурама. Конзистентност учења о стилским фигурама сагледали смо кроз однос програмских садржаја – исхода учења – упутстава (Табела 2).

Табела 2

*Стилске фигуре у програмским садржајима, исходама и упутствима*

Разред	Стилска фигура	Садржаји програма	Исходи	Програмска упутства
I	Нису присутне	/	/	/
II	Поређење	Није присутна	Предвиђени	Предвиђена
III	Поређење	Заступљена	Предвиђени	Предвиђена
	Персонификација	Заступљена На нивоу препознавања	Нису предвиђени	Нису предвиђена
IV	Персонификација	Заступљена	Предвиђени	Предвиђена

Увидом у податке дате у Табели 2 уочава се да је учење о стилским фигурама конзистентно представљено када је реч о поређењу у трећем и персонификацији у четвртном разреду основне школе. Међутим, уочава се и да је конзистентност нарушена у случајевима када се стилске фигуре први пут уводе у програме наставе и учења.

Поређење у другом разреду основне школе није наведено у програмским садржајима, а предвиђени су исходи и дата су програмска упутства. Реч је о програмском исходу да ће ученик по завршетку тог разреда бити у стању да „наведе једноставне примере поређења из текстова и свакодневног живота“ (Pravilnik o programu nastave i učenja za drugi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, 2018: 49) и упутству да се поређење као стилска фигура „не учи на теоријском нивоу, већ се од ученика очекује да је уочи у тексту (на пример, у песми „Мајка Јова у ружи родила“) и наводи једноставне примере поређења из свакодневног живота (на пример, румен као ружа, брз као зец, вредан као пчела итд.)“ (Pravilnik o programu nastave i učenja za drugi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, 2018: 51). Програмско упутство да ученик уочи поређење у књижевном тексту не прати и одговарајући исход. Без конкретизованог исхода усмеравање ученика да уочи поређење у књижевном тексту препуштено је личној процени наставника, па је у методичкој литератури заступљен став да „иманентан приступ стилистици у млађим разредима не би требало да подразумева необавезујуће препоруке“ (Marković, 2016: 255).

Поређење треба уврстити у програмске садржаје и због тога што упутство да ученик уочи поређење у тексту захтева и извесни ниво теоријског знања о њему. Осим тога, постоје вишеструки разлози да се поређење уведе у садржаје програма у другом разреду основне школе: 1) резултати истраживања које су спровеле Лазаревић и Стевановић показали су да ученици још на предшколском узрасту поседују развијеност и способност разумевања поређења (Lazarević i Stevanović, 2018: 52); 2) поређење је фигура која је била врло фреквентна у књижевним текстовима које су читали и анализирали у првом разреду, па су ученици већ имали прилику да је непосредно упознају; 3) прегледом књижевних текстова који су штампани у Читанци за други разред основне школе (Ljuštanović i Racić, 2019) утврдили смо да поређење има стилогену вредност која може бити значајна у процесу рецепције и тумачења неких књижевних текстова. То ћемо показати на примеру ауторске бајке „Шаренорепа“ Гроздане Олујић, у којој се поређењем „Као киша низ олука, текли су дани“ дочарава проток времена које као да се убрзало упоредо са опоравком девојчице, главне јунакиње.

Конзистентност је нарушена и када је реч о персонификацији у случају када се она први пут уводи уводи у програм наставе и учења у трећем разреду. Очигледно је да је ниво препознавања те фигуре који је наведен у програмским садржајима (Pravilnik o programu nastave i učenja za treći razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, 2019: 7) утицао на то да она не буде обухваћена програмским исходима и да не постоји ниједна смерница у дидактичко-методичким упутствима за остваривање програма која би практичару олакшала рад са персонификацијом (Pravilnik o programu nastave i učenja za treći razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, 2019: 7). Међутим, и тај ниво препознавања треба да прати одговарајући програмски исход.



#### 4. Који нивои знања о стилским фигурама су предвиђени у програмима наставе и учења?

Оријентација реформисаних програма наставе и учења на остваривање исхода учења као функционалног знања ученика показује да та функционална знања када је реч о стилским фигурама подразумевају: 1) навођење (примера) стилских фигура, 2) уочавање стилских фигура у књижевном делу и 3) разумевање улоге које стилске фигуре имају у књижевном делу (Табела 3). Та функционална знања размотрићемо са становишта Блумове (Bloom) таксономије образовних циљева у њеном изворном облику, која садржи шест категорија: знање, разумевање, примену, анализу, синтезу и евалуацију (Bloom, 1981).

Табела 3

*Знања о стилским фигурама у програмима наставе и учења*

Разред	Стилска фигура	Исходи Ученик ће бити у стању да...	Програмска упутства
II	Поређење	наведе једноставније примере из текстова и свакодневног живота.	Да уочи у тексту и наводи једноставније примере из свакодневног живота.
III	Поређење	уочи у књижевном делу и разуме улогу у тексту.	Да уочи и потом да разуме улогу у тексту.
IV	Персонификација	уочи и разуме улогу у књижевном делу.	Да запази у књижевном делу и разуме улогу.

Из података датих у Табели 3 уочава се да исходу који обухвата разумевање улоге стилских фигура у књижевном тексту претходи и са њим представља целину, исход који се односи на функционално знање да ученик уочи стилску фигуру у књижевном тексту. То је оправдано са становишта савремене методике наставе матерњег језика јер се такво разумевање „односи на познавање елемената одређеног садржаја и на уочавање веза међу елементима“ (Luković, 2017: 116) и оно се „појављује као дубљи облик знања и достиже се само тамо где се знање преводи у одређени систем“ (Šaranović Božanović i Milanović Nahod, 2002: 69).

Међутим, ниво знања који је потребан да ученик уочи стилску фигуру у тексту није тако једноставан као што сто на први поглед може изгледати. Да би уочио стилску фигуру, ученик треба да примени теоријско знање о њој. Некада је, да би се фигура уочила, потребна и анализа. На пример, није свака конструкција поређења у књижевном тексту и стилска фигура. Да би се уочило поређење које јесте фигура, ученик треба направити разлику између конструкције поређења у тексту и поређења као фигуре, тј. да уочи које и какве специфичности чине то поређење стилском фигуром, дакле, неопходан је когнитивни процес анализирања који обухвата и процес разликовања. У ревидираној Блумовој таксономији (Anderson et al., 2001) сва су когнитивна подручја дошла прецизнију денотацију као когнитивни процеси (Bjekić, Vučetić i Zlatić, 2012: 153).

Специфично је и питање разумевања улоге коју стилске фигуре имају у тексту. У Блумовој таксономији образовних циљева у когнитивном подручју постоје четири

врсте разумевања: схватање, превођење, тумачење и екстраполација. Разумевање улоге стилских фигура спада у превођење које је „прелазни облик понашања између категорије знања и других сложенијих облика“, што оставља отворену могућност да оно прерасте „и у сложеније понашање као што је анализа, синтеза или примјена“ (Bloom, 1981: 70). Превођење из једног вербалног облика у други када је реч о разумевању стилских фигура обухвата и способност њиховог схватања с обзиром на контекст (Bloom, 1981: 71). Због тога се поставља питање до ког нивоа сложености иде разумевање улоге коју стилске фигуре имају у књижевном тексту, односно колико је оно и да ли је уопште мерљиво, с обзиром на то да се исходи могу одредити „као жељени, мерљиви, продукти учења на неком нивоу образовања и у некој врсти школа“ (Radulović, 2016: 47). Исто питање о разумевању фигуративне улоге језика у књижевноуметничком тексту поставила је и Јанићијевић, која се запитала „шта је довољан сигнал наставнику у настави књижевности да ученик разуме“ (Јанићијевић, 2013: 88). Да то није једноставно питање, показују и савремене тенденције у истраживањима епистемиолошке природе разумевања на које указују Шарановић Божанић и Милановић Нахо, према чијем мишљењу се разумевање не одређује само као знање, већ и као „процес дубљег проницања у оно што се проучава“ (Шарановић Божановић и Милановић Наход 2002: 69). Са аспекта анализе књижевног текста такво разумевање улоге коју стилске фигуре имају у њему могло би да прерасте и у вредновање и упоређивање тог текста са другим текстовима са унапред постављеним јасним критеријумима. Реч је о евалуацији књижевних текстова, а евалуација у Блумовој таксономији образовних циљева представља „не само завршни процес у когнитивном понашању, већ и везу с афективним понашањем“ (Bloom, 1981: 131).

Дакле, на питање до ког нивоа сложености иде разумевање улоге коју стилске фигуре имају у књижевном тексту није једноставно одговорити јер је оно условљено многобројним факторима. То захтева да у програмским упутствима буду јасно назначене смернице за практичаре. Нажалост, оне нису дате јер се у упутствима само понављају исходи, и то и за поређење у трећем разреду (Pravilnik o programu nastave i učenja za treći razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, 2019: 9) и за персонификацију у четвртном разреду основне школе (Pravilnik o programu nastave i učenja za četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, 2019: 5).

Навођење једноставних примера јесте исход учења који се везује само за поређење у другом разреду основне школе (Табела 3). Таквим исходом поређење се своди само на конструкцију. Навођење примера је просто репродуковање онога што је ученик претходно меморисао. Програмско упутство за ту стилску фигуру је, као што је већ истакнуто, сложеније него за исход јер у њему стоји да се поређење „не учи на теоријском нивоу“. Међутим, одмах након тога следи да се очекује да га ученик уочи у тексту (Pravilnik o programu nastave i učenja za drugi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, 2018: 51). Уочавање поређења у тексту захтева и изванредан ниво теоријског знања о њему. Исто важи за персонификацију, која је у садржајима програма наставе и учења за трећи разред основне школе сведена на ниво препознавања за који се не везује ниједан програмски исход (Табела 2). И у Блумовој таксономији јасно је назначено да ученик у току учења „има да усвоји извјесну информацију, да је упамти и да ју касније репродуцира или да је препозна“ (Bloom, 1981: 49).

## Педагошке импликације: предлози за увођење нових стилских фигура у програме наставе и учења за предмет српски језик у млађим разредима основне школе

Из изложене анализе садржаја реформисаних програма наставе и учења за предмет српски језик уочава се да ученици у млађим разредима основне школе обрађују само две стилске фигуре: поређење и персонификацију. Са становишта методике наставе матерњег језика и књижевности истакнута је оправданост потребе да се програмски садржаји прошире увођењем нових стилских фигура и образложено је да је она у складу са савременим схватањима о лексичким и семантичким могућностима деце/ученика у том узрасту. На потребу за увођењем нових фигура указала је и Јанићијевић, те бисмо стилским фигурама које је она издвојила (контраст, градација и епитет и стални епитет) (Јанићијевић, 2009) додали и ономатопеју и хиперболу. Те предлоге укратко ћемо и образложити узимајући у обзир и стилематичност и стилогеност претходно поменутих фигура на нивоу сложености који одговара узрасту ученика.

У програм наставе и учења у другом разреду основне школе могао би се увести епитет. Ученици у другом разреду обрађују описне придеве и да би усвојили и епитет недостаје „само мали корак“ (Јанићијевић, 2009: 352). Багић указује на то да је реч о „придеву који именицу обогаћује поетском карактеризацијом и неретко упозорава на говорникове осећајност, перцепцију или специфичну перспективу мотрења“ (Багић, 2012: 110). На почетном нивоу, у другом разреду основне школе, довољно је да ученици уоче да неки описни придеви у књижевном тексту доприносе сликовитости и изражајности израза. У програмским упутствима би ваљало дати препоруке да практичари током анализе књижевних текстова подстакну ученике да сагледају стилогеност таквих описних придева како би разумели да епитет као фигура може указивати и на неки квалитет који представља израз говорниковог субјективног односа према њему (Halliday & Matthiessen, 2004: 318).

У програмским садржајима налазимо основу и за увођење контраста (антитезе) у програм наставе и учења у трећем разреду основне школе. Та би се стилска фигура увела након поређења и могла би се објаснити, као што је предложила Јанићијевић, „као поређење по супротности“ (Јанићијевић, 2009: 352). Ученици у том разреду богате речник речима супротног значења (антонимима) које се обавља без њиховог теоријског именовања јер су у оне у програмским садржајима наведене као „речи супротног значења“ (Pravilnik o programu nastave i učenja za treći razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, 2019: 8). Уочавање антонима услов је за уочавање антитезе јер се у њој „напоредо стављају два антонима да би се јаче истакао контраст“ (Ковачевић, 2015: 78). У програмским упутствима треба да се нађу и препоруке да практичари упућују ученике да у књижевним текстовима које читају запазе поређења по супротности или речи које имају супротно значење и разговарају о њиховој улози у књижевном тексту.

У трећем разреду основне школе у програм наставе и учења може се увести и градација. Она би се повезала са поређењем као „поређење по јачини“ (Јанићијевић, 2009: 352), чиме би, према мишљењу Јанићијевић, „настава постала систематичнија,

уцеловљенија” (Јанићијевић, 2009: 352). У програмским упутствима треба дати смернице да учитељи усмеравају ученике да током анализе књижевних текстова уочавају градацију као речи, слике или мисли које се постепено појачавају, тако „да једна надмашује другу” (Tartalja, 1998: 118). Да је то могуће реализовати у наставној пракси, показаћемо на примеру народне епске песме „Марко Краљевић и бег Костадин” која се обрађује у трећем разреду. У тој песми Марко Краљевић излаже три слике нечовештва које је видео у дому свог побратима. Ученици се упућују да их уоче и испричају у чему се свако од тих нечовештава огледа. У методичкој апаратури БИГЗ-ове Читанке налазе се питања која упућују ученике да уоче како је свако наредно нечовештво јаче у односу на претходно (Cvetanović i Kilibarda, 2020: 50). Реч је и о питањима која ученике усмеравају да постепено уоче градацију и систем вредности сагледају из перспективе епског јунака. Радни налог који би повезао наставу књижевности са стварним животом био би налог да ученици, према свом систему вредности, наведу примере за слике нечовештва из данашњег времена и постепено их поређају, поштујући редослед да их наведу од слабијих примера ка јачим, све до примера најтежег нечовештва.

У програм наставе и учења за предмет српски језик у трећем разреду основне школе може се увести и ономапопеја јер је то стилска фигура чију је звучност ученик искусно упознао још на предшколском узрасту у играма римовања „које су веома занимљиве деци и у којима она радо учествују” (Stolić i Muratović Drobac, 2017: 106). Та стилска фигура, осим тога што доприноси доживљају звуковном сугестивношћу књижевног текста, помаже и да ученици уоче везу између ономапопејских речи и речи које су од њих настале, на пример, именица и глагола, чиме се функционално може повезати настава књижевности са наставом граматике.

Хипербола би се могла уврстити у програм наставе и учења у четвртном разреду основне школе. Њено уочавање у књижевном тексту било би засновано на својству хиперболе да преувеличано приказује предмет, појаву, радњу, особину и слично, односно ученици би могли да је препознају као фигуру која „подразумијева неспособност наведеног и реалног” (Kovačević, 2015: 89). У неким текстовима хиперболом се могу нагласити мисли и емоције путем претеривања које „истиче афективни однос говорника спрам предмета говора” (Bađić, 2012: 140), па разумевање њене улоге може бити значајно да би се разумео и емотивни однос књижевног лика или приповедача у прози и лирског субјекта у песми према ономе што је предмет саопштења. С обзиром на то да је реч о „изведеној фигури” која се „остварује преко других фигура” (Bađić, 2012: 140), ученици је могу уочавати у поређењу које су већ упознали и/или у другим фигурама (нпр. градацији) уколико се прихвати препорука да се њима обогате садржаји програма.

Осим поменутих стилских фигура, можда се може размислити и о томе да се у програме наставе и учења у четвртном разреду уведе и метафора. Њено уочавање у књижевном тексту проистекло би као логичан след програмских садржаја из трећег разреда, односно лексичко-семантичких вежби – „основно и пренесено значење речи” које доприносе развијању „смисла за прецизно изражавање и разумевање значења речи и израза” (Pravilnik o programu nastave i učenja za treći razred

osnovnog obrazovanja i vaspitanja, 2019: 11). Знање да речи могу имати и пренесено значење, разумевање тог значења уочавањем веза, то јест сличности међу различитим појмовима којима се оно остварује, представља основу за упознавање метафоре. Такво наше мишљење није усамљено. Иако комплексност метафоре, према мишљењу Марковића, условљава да та фигура остане „само делимично доступна учениковом разумевању у основношколском образовању“, и тај аутор „оправдава хитност увођења метафоре у наставни процес и на ранијим узрастима од предвиђених“, наводећи као један од разлога за то и „тежину захтева постављених пред ученике виших разреда да уочавају, разумеју и примењују метафоре“ (Marković, 2016: 252).

Свака од предложених стилских фигура била би именована, односно ученици би усвајали њен назив, јер „аспекат стилематичности у настави подразумева и казивање имена стилске фигуре јер се под њеним именом подразумева и њена специфична језичка структура“ (Marković, 2016: 250). Осим тога, Марковић упозорава да посредни приступ стилским фигурама („без термилошке одреднице стилских фигура“) има ризик да његов успех буде „делимичан услед немогућности да именовањем утврдимо/дефинишемо одређени садржај“ (Marković, 2016: 246). Међутим, погрешан је и приступ који би могао да одведе у другу крајност јер само издвајање, именовање и уочавање језичке структуре стилских фигура без разматрања њихове стилогене улоге представља својеврстан методички формализам. И Калер (Culler) наглашава да не можемо само именовати фигуре ако текст нисмо претходно схватили (Kaler, 1990: 268). Због тога би препоручени нивои знања за сваку нову стилску фигуру која се уводи у програмске садржаје обухватили: познавање градива о фигури, разумевање тог градива и његову примену у анализи књижевног текста.

Познавање градива о стилској фигури не значи и учење њене дефиниције. То је у складу са програмским упутствима у којима је истакнуто да „развијање књижевних појмова код ученика не подразумева учење дефиниција, већ именовање и описно образлагање појма; уочавање улоге одређеног појма у књижевноуметничком тексту“ (Pravilnik o programu nastave i učenja za treći razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, 2019: 9; Pravilnik o programu nastave i učenja za četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, 2019: 5). Поставља се и питање адекватног периода, то јест разреда током школовања у којима би ученици усвојили и дефинисање стилских фигура које не сме да буде сведено на механичко памћење и просто репродуковање већ на учење које подразумева разумевање суштине језичке појаве која се налази у основи стилске фигуре. Уколико то изостане, наставиће се школска пракса да ученици старијих разреда напамет уче репрезентативне примере за метафору, градацију, симбол и друге стилске фигуре, а да ван тих примера не умеју да их уоче или препознају. На то је упозоравала и Јанићијевић, истичући важну недоследност која је постајала у програмима пре реформе, а то је да се у Упутствима за књижевне појмове персонификацију и поређење које ученик треба да усвоји тврди „да то није и тако битно“ и указује на то да је такав став „проблематичан“ јер [...] „онда се питамо како приступити књижевном делу са *теоријским знањима* у старијим разредима основне школе, ако се бар у млађима не дају темељи тога знања“ (Janićević, 2009: 350).

## Закључак

У раду смо извршили анализу садржаја реформисаних програма наставе и учења за предмет српски језик од првог до четвртог разреда основног васпитања и образовања који су почели да се примењују у првом разреду од школске 2018/2019. године и утврдили да се ученици уводе у разумевање улоге коју стилске фигуре имају у књижевном делу од трећег разреда основне школе и да се у млађим разредима основне школе обрађују само две стилске фигуре: поређење у трећем и персонификација у четвртог разреду. Предвиђени програмски исходи да ученици уоче те стилске фигуре у тексту и разумеју њихову улогу обухватају нивое знања који се односе на познавање градива, разумевање тог градива и његову примену у анализи књижевног текста. Међутим, те исходе не прате и одговарајућа програмска упутства, будући да су она сведена само на понављање исхода, па је једна од педагошких импликација да се програмска упутства дораде, прошире и конкретизују. Утврђено је да је конзистентност учења о стилским фигурама нарушена у случајевима када се оне први пут уводе у програме наставе и учења: поређење у другом, а персонификација у трећем разреду. Иако је такав начин увођења стилских фигура у програме наставе и учења настао из потребе да их ученици поступно упознају, треба поштовати доследност и успоставити чврст однос између програмских исхода и садржаја.

Стилским фигурама је неопходно посветити више пажње у програмима наставе и учења за млађе разреде основне школе јер је реч о садржајима који функционално повезују све предметне области наставе српског језика: књижевност, језик и језичка култура, доприносе богаћењу лексичког фонда ученика и развијању њихове језичке културе. То подразумева и увођење нових садржаја (нових стилских фигура) које би ученици упознавали. У раду су дати предлози да то буду епитет, контраст, градација, ономатопеја и хипербола. На потребу за увођењем неких од тих фигура, конкретно, контраста, градације и епитета (и сталног епитета), у наставу у млађим разредима основне школе већ је, као што смо претходно истакли, указала и Јанићијевић (Јанићијевић, 2009). Такође, дат је и предлог да упознавање са улогом коју у књижевном тексту има поређење започне од другог разреда основне школе, а не од трећег, како је према важећем програму наставе и учења, и да се у другом разреду основне школе у програмске садржаје уведе и епитет јер ученици у том разреду уче описне придеве. Остале предложене стилске фигуре могле би се увести у трећем и четвртог разреду.

Усвајање стилских фигура подразумева сагледавање њихове и стилогености и стилематичности кад год је то могуће. Међутим, иако то са аспекта стилистике није оправдано јер се „до умјетничког дејства фигура, тј. до њене стилогености, не може допријети без уважања плана њене стилематичности“ (Ковачевић, 1998: 29), некада ниво језичког знања ученика у млађим разредима основне школе условљава да упознавање стилских фигура буде и једноаспектно. И Марковић, иако заступа став да приликом увођења стилских фигура у наставни процес морају да се узму у обзир и стилогеност и стилематичност, предност даје стилогености као аспекту „уколико је циљ да ученици иманентно стекну увиде у функционисање (ефекат) које изазивају стилске фигуре на образовном нивоу нижих разреда основне школе [...]“ (Marković, 2016: 250). Стилематичност се разматра увек када је то могуће, односно у случајевима

када претходно језичко знање ученика то омогућава, али практичар увек треба да има у виду да „стилске фигуре нису само стилистичке и/или реторичке појавности, него су и појавности еминентно граматичке нарави“ (Pranjković, 2007: 34). И у методичкој литератури је истакнут став да се са граматичког становишта може тумачити фигуративност језика (Nikolić, 2012: 809) и да стилске фигуре треба да добију „одговарајући лингвистички опис и структурално тумачење“ (Nikolić, 2012: 58).

Увођење нових стилских фигура у програме наставе и учења за млађе разреде основне школе не представља додатно оптерећење за ученике јер не изискује учење њихових дефиниција ни повећање броја часова. Ученици се са стилским фигурама упознају на часовима књижевности тако што се поштује принцип погодности, то јест о фигурама се разговара у случајевима када су њихово значење и стилогеност значајни за разумевање или доприносе естетској вредности књижевног текста. Истовремено, ученици утврђују и проширују и своје језичко знање и богате речник, што позитивно утиче на целокупан процес учења. Међутим, пошто је стилистика у млађим разредима основне школе слабо заступљена, треба ојачати методичке компетенције учитеља како би током тумачења књижевног текста аналитичко-синтетичким поступком обухватили и улогу стилских фигура које ученик треба да упозна. Запажен је и недостатак методичких радова и истраживања у области методике стилистике када је реч о млађим разредима основне школе, па се надамо да ће рад подстаћи интересовање за нова методичка промишљања у тој области.

Препорука да се у програме наставе и учења за предмет српски језик у млађим разредима основне школе уведу нове стилске фигуре захтева да буде предмет додатних промишљања, анализе и испитивања и методичара и стручњака из области стилистике, опште дидактике, педагошке и развојне психологије. Такође, неопходно је испитати шта о потреби да се у програме наставе и учења уведу нове стилске фигуре мисле и практичари јер су њихове компетенције „пресудни фактор у квалитету образовних искустава која се пружају ученицима“ (Kelly, 2004: 9).

## Литература

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J., & Wittrock, M. C. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Bagić, K. (2012). *Rječnik stilskih figura*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bjekić, D., Vučetić, M., i Zlatić, L. (2012). Ishodi obrazovanja nastavnika prema dvodimenzionalnom modelu taksonomije Blumovih saradnika. U S. Marinković (ur.), *Nastava i učenje – ciljevi, standardi, ishodi* (str. 147–164). Užice: Učiteljski fakultet.
- Bloom, B. S. (1981). *Taksonomija ili klasifikacija odgojnih ciljeva, Knjiga I – Kognitivno područje*. Beograd: Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja.
- Brković, A. (2011). *Razvojna psihologija*. Čačak: Regionalni centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju.
- Cvetanović, Z. i Kilibarda, D. (2020). *Čitanka: srpski jezik za treći razred osnovne škole*. Beograd: BIGZ školstvo.

- Cvijetić, R. (2004). *Život reči: prilozi nastavi srpskog jezika i književnosti*. Užice: Učiteljski fakultet.
- Dragičević, R. (2010). *Leksikologija srpskog jezika*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (2008). *Looking in Classroom*. Boston: Pearson Education.
- Halliday, M. A. K., & Christian Matthiessen, M. I. M. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*, Third Edition. London: Hodder Headline Group.
- Janićijević, V. (2009). Stilske figure u mlađim razredima osnovne škole – prilog imanentnoj metodici nastave književnosti. U I. Radovanović i B. Trebješanin (ur.), *Inovacije u osnovnoškolskom obrazovanju – vrednovanje* (str. 348–359). Beograd: Učiteljski fakultet.
- Janićijević, V. (2013). Priroda književnosti i priroda standarda postignuća za kraj prvog ciklusa obrazovanja. *Inovacije u nastavi*, 26(4), 86–92.
- Kaler, Dž. (1990). *Strukturalistička poetika*. Beograd: Srpska književna zadruga.
- Kamenov, E. (2006). *Obrazovanje predškolske dece*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Kelly, A. V. (2004). *The Curriculum: Theory and Practice*. Fifth Edition. London: Sage Publications.
- Klark, E. (2008). Šta sadrži reč: o detetovom usvajanju semantike. U T. Rosić (ur.) *Metodika razvoja govora: izabrani tekstovi* (str. 169–198). Jagodina: Pedagoški fakultet u Jagodini.
- Kovačević, M. (1998). *Stilske figure i književni tekst*. Beograd: Trebnik.
- Kovačević, M. (2015). *Stilistika i gramatika stilskih figura*. Beograd: Jasen.
- Lazarević, E. i Stevanović, J. (2013). Razvijenost jezičkih metafora kod učenika mlađeg osnovnoškolskog uzrasta. *Nastava i vaspitanje*, 62(2), 199–215.
- Lazarević, E. i Stevanović, J. (2018). Razvijenost i razumevanje metafore kod dece predškolskog uzrasta. *Inovacije u nastavi*, 31(3), 49–60.
- Luković, I. (2017). Karakteristike zadataka razumevanja i primene znanja u testovima koje sastavljaju nastavnici srpskog jezika, *Nastava i vaspitanje*, 66(1), 115–128.
- Ljuštanović, J. i Racić, Z. (2019). *U srcu znanje: čitanka: udžbenik za drugi razred osnovne škole*. Beograd: BIGZ školstvo.
- Marinković, J. i Nikolić, V. (1999). *Oblici izražavanja i stilistika*. Vranje: Učiteljski fakultet.
- Marković, B. (2016). Stilske figure i njihovo značenje – transformacija sadržaja – metodički aspekt. U M. Ristić i A. Vujović (ur.), *Didaktičko-metodički pristupi i strategije – podrška učenju i razvoju dece* (str. 245–257). Beograd: Učiteljski fakultet, Univerzitet u Beogradu. Preuzeto sa <http://www.uf.bg.ac.rs/wp-content/uploads/2016/12/didakticko.pdf>
- Milatović, V. (2013). *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti u mlađim razredima osnovne škole*. Beograd: Učiteljski fakultet,
- Milinković, M. (2008). *Retorika sa izabranim besedama*. Čačak: Legenda.
- Nikolić, M. (2012). *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Opšti standardi postignuća – Obrazovni standardi za kraj prvog ciklusa obaveznog obrazovanja – srpski jezik* (2011). Beograd: Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.
- Pouscoulous, N. (2011). Metaphor: For adults only?. *Belgian Journal of Linguistics*, 25(1), 51–79.
- Pranjković, I. (2007). Stilske figure i gramatika. U K. Bagić (ur.), *Jezik književnosti i književni ideologemi: zbornik radova 35. seminara Zagrebačke slavističke škole* (str. 27–35). Zagreb: Disput.



- Pravilnik o planu nastave i učenja za prvi ciklus osnovnog obrazovanja i vaspitanja i programu nastave i učenja za prvi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja* (2017). Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik, broj 10/2017.
- Pravilnik o programu nastave i učenja za drugi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja* (2018). Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik, br. 16/2018.
- Pravilnik o programu nastave i učenja za treći razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja* (2019). Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik, broj 5/2019.
- Pravilnik o programu nastave i učenja za četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja* (2019). Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik, broj 11/2019.
- Radić-Bojanić, B. (2011). Pojmovna metafora kao metod učenja vokabulara stranog jezika. *Pedagoška stvarnost*, 57(3–4), 264–275.
- Radulović, L. (2016). *Slike o nastavniku – između moderne i postmoderne*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univeziteta u Beogradu. Preuzeto sa [http://moodle.f.bg.ac.rs/file.php/231/Slike\\_o\\_nastavniku\\_final.pdf](http://moodle.f.bg.ac.rs/file.php/231/Slike_o_nastavniku_final.pdf)
- Simić, R. i Jovanović Simić, J. (2015). *Opšta stilistika*. Beograd: Naučno društvo za negovanje i proučavanje srpskog jezika / Jasen.
- Smiljković, S. i Stojanović, B. (2011). *Komparativni pristup metodici maternjeg jezika i književnosti*. Vranje: Učiteljski fakultet.
- Solar, M. (1987). *Teorija književnosti*. Zagreb: Školska knjiga.
- Song, Y. (2020). Simile and Metaphor Interpretation in Children. *English Language Teaching*, 13(4), 91–103. <https://doi.org/10.5539/elt.v13n4p91>
- Stahl, S. A., & Nagy, W. E. (2006). *Teaching Words Meanings*, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stakić, M. (2014). *Metodički pristup umetničkoj pripovesti u nastavi srpskog jezika i književnosti*. Leposavić: Učiteljski fakultet u Prizrenu.
- Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine* (2012). Službeni glasnik RS, broj 107/2012. Preuzeto sa <https://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/eli/rep/sgrs/vlada/strategija/2012/107/1/reg>
- Stepanović, I. (2004). Formalne operacije: Pijaževov koncept, istraživanja i najvažnije kritike. *Psihologija*, 37(3), 311–334.
- Stevanović, J. i Lazarević, E. (2014). O pojedinim aspektima semantičkog razvoja učenika mlađeg osnovnoškolskog uzrasta. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 46(2), 299–319.
- Stolić, D. i Muratović Drobac, V. (2017). Uloga glasovnih stilskih figura u razvoju govora. *Krugovi detinjstva*, 1–2, 104–112.
- Šaranović-Božanović, N. i Milanović-Nahod, S. (2002). Znanje i nastavni program. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 34, 65–78.
- Tartalja, I. (1998). *Teorija književnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Tehseem, T., & Bilal Khan, A. (2015). Exploring the Use of Metaphors in Children Literature: A Discursive Perspective. *European Journal of English Language, Linguistic and Literature*, 2(2), 7–17.
- Vigotski, L. (1977). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.

Примљено: 26. 10. 2020.

Коригована верзија примљена: 11. 08. 2021.

Прихваћено за штампу: 14. 09. 2021.

## Figures of Speech in the Serbian Language Curriculum for Grades 1-4 of Primary School

Mirjana Stakić

Faculty of Teacher Education in Užice, University of Kragujevac, Užice, Serbia

**Abstract** *This paper is based on a content analysis of the curriculum for the subject Serbian Language for grades 1-4 of primary school, the purpose of which was to determine to what extent the elements of the curriculum regulating the teaching and learning of figures of speech in the first four grades of primary school are in accordance with contemporary insights into the learning abilities of children of this age, and into the importance of figures of speech for learning. An analysis of the content of the reformed curriculum has shown that the enabling of students to understand the role that figures of speech play in a literary work begins in the third grade of primary school, and that instruction only focuses on two figures, namely, simile and personification. The levels of knowledge specified in the syllabus outcomes include knowledge of the instruction content pertaining to these figures, understanding of this content and its application in the course of analyzing a literary work. Learning about figures of speech is gradual, but there is some inconsistency in terms of the relationship of outcomes–content–instructions from grade to grade. It is not enough for instruction about figures of speech to be limited to only two figures, since understanding of the role of figures of speech is an important segment in the interpretation of literary works and helps improve students' language skills. In addition, work on figures of speech can represent the starting point for internal integration linking literature and stylistics instruction to language, i.e. grammar instruction. It is therefore suggested that enabling students to identify figures of speech in a literary work and to understand their role should start in the second grade of primary school, and that the number of figures of speech that students learn about in the first four grades should be increased.*

**Keywords:** *Serbian language, figures of speech, curriculum for the subject Serbian Language for grades 1-4 of primary school, methodology of Serbian language and literature teaching, literary work.*

## Стилистические фигуры в образовательных программах обучения сербскому языку в младших классах начальной школы

Миряна Стакич

Педагогический факультет в Ужице, Крагуевацкий университет, Ужице, Сербия

**Резюме** *Работа основана на анализе содержания программ преподавания и обучения по предмету «Сербский язык с первого по четвертый класс начальной школы», целью которых является установить насколько программные решения, регулирующие обучение стилистическими фигурам в младших классах начальной школы, соответствуют современным знаниям о возможностях обучения детей в этом возрасте, а также о важности стилистических фигур в процессе обучения. Анализ содержания измененных программ преподавания и обучения показал, что подготовка учеников к пониманию той роли, которую стилистические фигуры играют в художественном тексте, начинается с третьего класса начальной школы и что в младших классах обрабатываются только две стилистические фигуры: 1) сравнение и 2) персонификация. Уровни знаний, охватываемые предусмотренными результатами программы,*

включают знание материала об этих фигурах, его понимание и применение в процессе анализа художественного текста. Изучение стилистических фигур происходит постепенно, но последовательность во взаимосвязи между результатами программы – сдержанием и инструкциями, не обеспечена последовательно из класса в класс. Недостаточно свести изучение стилистических фигур только к двум стилистическим фигурам, так как понимание роли стилистических фигур является важным сегментом трактовки художественных текстов и способствует повышению культуры речи учащихся. Кроме того, работа над стилистическими фигурами может стать отправной точкой для внутренней интеграции, которая увяжет преподавание литературы и стилистики с преподаванием языка, т.е. грамматики. Поэтому рекомендуется начать учить учащихся подмечать стилистические фигуры в художественном тексте и понимать их роль уже со второго класса начальной школы, а также увеличить число стилистических фигур, которые учащиеся будут использовать в младших классах начальной школы.

**Ключевые слова:** сербский язык, стилистические образы, учебные программы по предмету «Сербский язык с первого по четвертый класс начальной школы», методология преподавания сербского языка и литературы, художественный текст.



## Улога и значај рада Главног просветног савета у годинама између два светска рата

Милана Пиваш<sup>1</sup>

Основна школа „Вук Караџић“, Београд, Србија

**Апстракт** У раду смо се бавили улогом и значајем рада Главног просветног савета, савештованог тела Министарства просвете у периоду између два светска рата. Спроведено је квалитативно истраживање историјском методом. Анализирајући архивску грађу као историјски извор, уочили смо да је средином тридесетих година прошлог века Савеш одлучније и самосталније деловао на просветном плану. Почео је да обнавља свој стручни утицај на целокупну просветну политику. Савеш је давао своје мишљење, истичући увек циљ да изједначи законодавство у целој земљи и да народне школе прилагоди потребама народа. Сазнајемо да је до објаве шестојануарске декларације 1929. године, Главни просветни савет имао руководећу улогу у просветној политици. Доносио је начертане законе који би унаредили школску праксу. Био је надлежан за питање школских уџбеника. Пружао је подршку и заштиту просветним радницама. Увођењем декларације, Главни просветни савет је остао на маргини догађаја у креирању и спровођењу културне и просветне политике. Већина његових предлога није била спроведена у пракси. Пројисана је државна политика, што је значајно осиромашило креативност педагошког рада.

**Кључне речи:** Главни просветни савет, међуратни период, просветна политика.

### Уводна разматрања

У раду биће дат преглед рада Главног просветног савета у међуратном периоду, односно у годинама 1919–1940. Настојали смо да прикажемо улогу и значај рада Просветног савета у међуратним годинама из перспективе периода кроз које је про-

<sup>1</sup> milana.pivas@skolavuk.edu.rs

лазила просвета – пре и после шестојануарске диктатуре. Видећемо на који начин су тадашње прилике у Краљевини утицале на развој школског система. Велику и значајну улогу је ту имао рад Савета чији су чланови интензивно радили на изради закона, наставних планова и програма, одабирају садржаја уџбеника и заштити просветних радника. Тај озбиљан посао је имао многе препреке. Свака смена власти је имала нове планове. Просвета је била више окренута управи државе него стручњацима. Важно је напоменути и да многи тадашњи стучњаци нису били свесни ситуације у земљи те су измене улазиле у систем спорадично. Анализом архивске грађе уочили смо да је рад Савета био врло деликатан и одговоран. Његов утицај на школство и правац просветне политике био је готово увек интензиван и доследан.

### **Главни просветни савет – место и улога у просветном систему Краљевине Југославије**

Главни просветни савет је основан при Министарству просвете, као саветодавни орган министра просвете у свим важнијим питањима која су се односила на школу, наставу, народно просвећивање и подизање националне културе (Архив Југославије, МП КЈ, 1934, ф. 496, бр. 800, No. 48712).

По узору на слична тела која су већ била основана у европским земљама, а након што је у јануару 1889. године Министарство просвете и црквених дела реорганизовано, већ је 1. марта донет Закон о уређењу Главног просветног савета, саветодавног тела које је имало задатак да пружи стручну помоћ министру у доношењу одлука о школским законима, наставним плановима и програмима за све нивое школског система, о уџбеницима и наставним средствима, стручним квалификацијама учитеља и професора, да суди о дисциплинским прекршајима наставника (Vujišić Živković, 2012).

Рад Савета је био условљен политичким дешавањима. С тим у вези, његов рад можемо поделити на две етапе које су и основа нашег истраживања:

1. Главни просветни савет у Краљевини Срба, Хрвата и Словена од 1918. до 1929. и
2. Главни просветни савет Краљевине Југославије од 1929. до 1941 (Trnavac, 2012).

Рад Савета је пратио *Просветни гласник*, службени орган Министарства просвете. Пре Првог светског рата, садржај рада Савета прегледно је представљен у Просветном гласнику. Примера ради, постојале су рубрике које су приказивале рад Савета, у којима су систематично представљане оцене одобрених и неодобрених књига, писма Савету, претреси програма, теме за професорске кандидате, одлуке о разним предметима (*Просветни гласник*, 1883). На основу броја исписаних страница у *Просветном гласнику* закључујемо да је пре рата више пажње посвећено приказу рада Савета него у међуратном периоду. Без обзира на то, у службеном делу *Просветног гласника* из 1920. године наводи се да ће управа просвете учинити све могуће да у научној делатности не само да не буде застоја већ да се омогући полет доследан у стварању нове државе јер народ који се подиже и увећава мора имати већу науку и већу књижевност да би га задовољило у садашњости и осигурати још већу будућност (*Просветни гласник*, 1920).

Треба истаћи да је Главни просветни савет у периоду између два светска рата, нарочито у првој деценији, одиграо важну улогу и да је омогућавао какав-такав рад школа. Када год је у стварању и остваривању националног програма учествовала

елита српске интелигенције (Александар Белић, Јаша Продановић, Љубомир Протић, Милан Бартош), наступао је период смишљеног, организованог и планског развоја школства. Кад год је уместо такве просветне политике на сцену ступала „политичка просвета“, у школству доминирао уско страначки политички приступ, без обзира на то која је странка била на власти, онда је школство у Србији улазило у фазу лутања, стагнације, стихијности и заостајања (Potkonjak, 2005).

За чланове Савета су могла бити постављена лица која су се истицала познавањем просветних установа и радом на просветним питањима. Нарочито је требало да буду заступљени професори универзитета, директори, професори средњих школа, учитељи народних и градских школа (Просветни гласник, 1931). С тим у вези, међу члановима Савета требало је да буду чиновници са високим квалификацијама – који су најмање три године били директори и који имају својих радова (Хаџи-Ташковић, 1933). У таквој ситуацији су многи јавни радници, педагози, професори и учитељи тражили да се „школа одели од политике“ јер није постојала просветна политика, али јесте „политичка просвета“. Чланови савета су добијали одређени хонорар. Хонорар је зависио од функције члана и броја седница на којима су присуствовали. Примера ради, 1923. године председник је имао 120 динара, а остали чланови 100 динара по седници (Архив Југославије, МП КЈ, 1923, No. 800).

Чланови Савета су одређивани тако да долазе по положају, други по наименовању министра просвете, а трећи по избору учитељских, професорских и других организација. Просветни савет је требало да буде подељен на специјалне секције, уже и шире. Савету је требало дати право да и сам по својој иницијативи може покренути извесна просветна питања. Таква организација чланова би смањила утицај политике у просвети и доносили би се закони који иду у прилог образовању становништва (Јовановић, 1921).

Почетком тридесетих година, осмишљен је Пројекат закона о Савету, у којем се разликује пленарно и стално веће. Седнице се одржавају једном месечно и основан је секретаријат. Из Пројекта сазнајемо да „при министарству просвете постоји Главни просветни савет као саветодавни орган Министра просвете у свим важнијим питањима која се односе на школу, наставу, народно просвећивање и подизање националне културе“ (Архив Југославије, МП КЈ, 1934, ф. 496, бр. 800, No. 48712). Пленарно веће сачињавају: председник, потпредседник и сви чланови Савета, а стално веће: председник, потпредседник и 16 чланова Савета (начелници одељења Министарства, шест универзитетских професора, пет професора средњих школа, два учитеља народних школа).

Главни задатак Савета односио се на стварање јединственог школског система. Бавио се и питањима концепције и рада основних и средњих школа, наставних планова и програма, школских уџбеника, статусним питањима наставника и учитеља. Савет је израђивао план за израду уџбеника, а у оцени рукописа се пазило да ли је дело израђено по наставном плану и програму и према захтевима конкурса, да је његова научна и методска страна исправна и да су језик, стил и цео начин обраде подесни за уџбеник (Koljanin, 2014).

Савет се показао у највећем делу свога деловања као изванредан облик ангажовања српске интелектуалне елите у креирању и остваривању просветне политике. Наиме, у Министарству просвете и црквених дела увидело се да оно на прави начин

не може решавати бројна просветна и школска питања те због тога министарство предлаже да се створи ново колективно стручно тело (Potkonjak, 2005).

У центру интересовања Главног просветног савета нашао се и школски надзор. Без много полемике, прихваћени су сви Бакићеви предлози, и то: да се уведе стални стручни надзор; да се измени дотадашњи начин оцењивања учитеља; да се учитељи који заврше филозофско-педагошку групу предмета на Филозофском факултету Велике школе постављају за школске надзорнике. Бакић је био свестан да без разгранатог школског система нема напретка српске просвете и да уколико постоје различите школе, постоји већа могућност да институционалним образовањем буде обухваћен већи број младих. Такође, Бакић је тражио да се установи посебна педагошка професија, професија школског надзорника, за коју би се припремали будући педагози на Филозофском факултету (Vujišić Živković, 2012).

### Рад просветног савета у годинама 1919–1929.

Слика о обиму посла који је Главни просветни савет обављао добија се ако се узме у обзир да је периоду 1920–1940. одржано 1460 састанака (од 1130. до 2590. састанка). Примера ради, школске године 1921/22. одржано је 114 састанака, а школске 1928/29. 53 састанка. У периоду 1919–1929. одржано је укупно 546 састанака. С обзиром на обимност садржаја са записника седнице из *Службеног иласника* у поменутом периоду, закључујемо да су састанци трајали сатима. Иако грубом рачуницом, можемо закључити да се радило о озбиљном обиму посла који је требало обавити и који је изискивао много времена, залагања и рада више пута месечно. Датум састанака седнице могао се сазнати у дневном листу *Правда* у рубрици „Дневне вести“. Примера ради, „Главни просветни савет одржаће своју седницу 26, 27. и 28. септембра у министарству просвете. На седницу ће бити позвани и делегати из Загреба“ (Правда, 1928).

У анализирањим историјским изворима, постојали су статистички подаци. Наиме, чланови савета су водили евиденцију о бројном стању пристиглих рукописа, реферата, нацрта закона. Сразмерно с тим, растао је и број страна у записнику. Закључујемо да је укупан број предмета којима се бавио Савет растао из године у годину. Из Табеле можемо да закључимо да је растао број предмета, односно проблема које је решавао Савет (Архив Југославије, МП КЈ, 1934, ф. 496, бр. 800, No. 34605). То нас наводи да закључимо да је рад био све обимнији и одговорнији из седнице у седницу.

Табела 1

*Статистички ирепег*

Година	Број страна записника	Број предмета
1919.	100	433
1930.	656	2343

У годинама пре завођења диктатуре није постојао план просветне политике, а питање реформе школе се истовремено провлачило. Није се знало шта треба постићи на пољу просветног рада ни како да се то уради. Један од најважнијих принципа био је да основна школа не буде и даље остављена сама, већ треба да постоји и



припремна, народна и стручна школа. Савет је 1918. наставио рад који је прекинут 1915. године. Подручје његовог рада остало је и даље исто: рад на изради просветног законодавства и система образовања, израда наставних планова и програма, преглед и одобравање уџбеника. Бавио се и питањем положаја просветних радника, њихових права и дужности. Будући да су представници били углавном из Београда и да се радило по српском закону, то је давало повода за сумњу да је цела просветна служба и Савета и Министарства остала непромењена, србијанска (Тешић, 1980).

У годинама од уједињења до диктатуре било је више покушаја да рад у Главном просветном савету буде прилагођен новонасталој ситуацији. Већ у мају 1920. године формирана је комисија за израду нацрта новог закона о Главном просветом савету. Основна тенденција која је у том документу доминирала била је тежња да Савет има нешто шире компетенције и да буде што мање зависан од Министарства просвете. Први важан задатак је било изједначавање школских закона. Међутим, нацрт се три пута враћао на дораду. У свим случајевима Савет је давао своје мишљење, истичући увек три основна циља: да изједначи законодавство о народним школама у целој земљи, да основну наставу постави на савремену основу и да народне школе прилагоди потребама нашег народа. У пројектима су учествовали и учитељи који су посебно настојали да школа пружи већу општу културу. Насупрот томе, просветна бирократија, блиска министру просвете, инсистирала је на сужавању општег образовања и превасходној функцији школе да оспособљава за практичан живот и рад. Савет је био између те две супротне концепције, тежећи да их помири у корист просветне струке и реалних потреба становништва (Đimić, 1997).

Наредне 1920. године установљена су правила о штампању уџбеника и утврђено је за које ће се наставне предмете и разреде издавати уџбеници. Биран је одбор који је имао рок од три месеца да прегледа све пристигле рукописе и разврста их у уџбенике приватног и државног издања. Неуспех се најбоље огледа у недовољним кредитима за просвету, а нарочито за основну школу, што се одразио на број школских зграда. Држава је ту бригу оставила општинама, не водећи рачуна о томе да су многе општине сиромашне. То се увидело тек 1922/23. када је држава почела да уплаћује сиромашним општинама новчану помоћ за подизање школских зграда (Московљевић, 1929).

Тешку ситуацију у вођењу рада Савета показује нам и одбијеница ректора Универзитета Павла Поповића да буде председник у новембру 1924. године. Као разлог је навео недостатак времена да се посвети тако одговорној функцији (Архив Југославије, МП КЈ, 1924, ф. 455, бр. 719, No. 5110). На то место постављен је Сава Урошевић.

Стјепан Радић, вођа тадашње Хрватске републиканске сељачке странке, жалио се на неједнакост садржаја уџбеника историје, који је Просветни савет усвојио 1922. Он у писму Савету наводи да су уџбеници, и за хрватску децу, штампани ћирилицом, екавским изговором. Савет је у објашњењу навео да је на вољи просветним радницима да уведу и неке друге уџбенике. Не треба да постоје посебни уџбеници јер „се омладина не би васпитала у духу народног и државног јединства“, објаснио је Љубомир Протић, тадашњи председник (Архив Југославије, МП КЈ, 1926, ф. 485, бр. 768, No. 36405/1). Важно је напоменути да су од самог стварања заједничке државе постојале снаге у Хрватској које су тежиле да нова држава буде дуалистичка, то јест федеративна. Стјепан Радић се залагао да чисто католичке жупаније, са центром у Загребу, обра-

зују хрватску сељачку републику. Тражио је објашњење од Савета зашто је у цбеницима дато сувише места српској историји, зашто су писани ћирилицом и екавским наречјем. Главни просветни савет је на састанцима 17. и 23. априла 1926. године расправљао о тим питањима, али записник није сачуван (Тешић, 1980).

Национални предмети (књижевност, историја и граматика) задавали су највеће муке. Неопходно је било фомирати књиге за та три предмета које ће покрити потребе целог Краљевства. Примера ради, сазнајемо да је на 1461. редовном састанку главна дискусија вођена о правопису. Владимир Ћоровић је тада предложио комисију стручњака које би поставиле извесне норме правописа. Љубомир Протић је тврдио да се комисијом не би дошло до циља јер би комисија била одјек локалног патриотизма. Предложио је да се почне од старог београдског правописа. Истакао је да је он увек за компромис, али водећи се искуством са претходних седница, сматра да се питање правописа не може решити само проглашењем једног правописа (Архив Југославије, МП КЈ, 1925, ф. 484, бр. 770, No. 1461).

Из записника сазнајемо да је 1500. састанак одржан у Ректорату Универзитета и да су му присуствовали тадашњи и пређашњи чланови, декани појединих београдских универзитета, чланови Српске књижевне задруге, председници општина. За 30 година рада одржано је 1000 састанака. Сви министри просвете су у Главном просветном савету имали истинског саветика и радили су у највећем складу. Његов рад је увек био усмерен да заштити од насртаја који су долазили са свих страна и претили да омету научни и национални развој наше просвете (Архив Југославије, МП КЈ, 1926, ф. 485, бр. 768, No. 1500).

О 1500. седници се писало у дневној штампи средином новембра 1926. године. Миша Трифуновић, тадашњи министар просвете, изјавио је дубоко поштовање умрлим члановима који су радили у Просветном савету, честитао садашњим члановима. Захваљујући Трифуновићу, направљен је корак ка унификацији просвете тако што је образовао комисију која ће радити на унификацији. Протић, тадашњи потпредседник, објашњавао је како је велики рад Савета био на великим стварима. Савет је давао мишљење о постављању, реактивисању, разврставању, одређивању ранга школе. Таквим питањима је донео 10.000 решења (Време, 1926). Објаснио је да је Закон о уређењу Савета ступио на снагу само дан касније него у Француској. Исто тако, истакао је да се школско законодавство свих тих осам година после рата није могло изједначити, а наставни програм унифицирати (Политика, 1926).

### **Просветни савет у годинама 1929–1941.**

Док се у претходном периоду утрошило више од 10 година на припремању законских пројеката, после преврата, само 1929. године, објављени су закони о Главном просветном савету, о народним школама, о средњим школама, о учитељским школама, о цбеницима и о верској настави. Све се десило на 1359 састанака који су реализовани од 1929. до 1941. Дакле, судећи према броју седница, Савет је радио готово три пута више него у претходном периоду.

Просвета и друге стручне делатности изгубиле су самосталност и стављене су у надлежност управне власти. Улога Савета је знатно умањена. Тежило се да се ослободи свог саветодавног утицаја. У том периоду је спроведена оријентација која одговара јачању управних функција, а слабљењу стручних функција власти уопште, па и у просвети. Основан је Стручни савет, који су чинили стручни чиновници Министарства, и посебан Наставни одсек који се бавио пословима педагошко-дидактичке природе, израдом наставних планова и програма, израдом инструкција за наставнике и надзорне органе, свим питањима у вези са уџбеницима и наставним средствима и питањем ученичких кривица, испита, одобравањем уписа. Основан је и Дисциплински суд у чијем се раду не види улога Просветног савета (Тешић, 1980).

Новим Законом о народним школама из 1929. године предвиђено је осмогодишње обавезно школовање за целу земљу (четири разреда основне и четири разреда више народне школе). Међутим, у највећем делу земље су реализована четири разреда основне јер није било услова за више. Више народне школе су, као и раније, углавном биле намењене селу. Међу њима се прави разлика за мушкарце и жене, као и са пуном и скраћеном наставом. Прелаз из више народне школе у одговарајуће разреде гимназије није дозвољен. Да би се смањио притисак на гимназије, отварају се најчешће грађанске школе, које се настављају на четвороразредну основну школу, али и стручне школе. Њихов задатак је био да младе припреме за стручна занимања. Сва три типа грађанских школа (трговачког, занатско-индустријског и пољопривредног смера) подешене су за прелаз на што бржу професионализацију. Постојале су три школе истог ступња, истог трајања школовања, са три различита нивоа образовања, намењена трима слојевима грађанског друштва. Људи који су живели на селу ишли су у вишу народну школу, са циљем да стекну основно образовање, али и да остану на селу. С друге стране, ситни трговци, занатлије и радници похађали су грађанску школу. Из ње је могло да се иде даље, али само у стручне школе, да би остали оно што јесу. Само је гимназија нудила услове до владајућег слоја. У вишим народним школама су радили учитељи, у грађанским наставници са вишом педагошком школом, а у нижним разредима гимназије факултетски образовани људи. Такав систем поделе је преписан са запада (Тешић, 1980).

Министарство просвете 17. априла 1930. прописује дефинитивни програм чија би израда по наређењу прошла кроз Главни просветни савет као хитну и неодгодиву потребу. Савет је учествовао и у одређивању еквиваленције школовања јер су посредством министра просвете тражени писмени извештаји у свом ресору да пошаљу уређење, наставни план и програм дотичних школа. Савет је, осим са Министарством просвете, сарађивао и са Министарством здравља и уважавао његов допринос када је реч о предлозима садржаја за учење у школама (Архив Југославије, МП КЈ, 1927, ф. 495, бр. 799).

Тридесетих година у већини западноевропских земаља школске системе је захватила радикална реформа чији је крајњи резултат била такозвана „нова школа“. Педагошки стручњаци су сматрали да продору револуционарних идеја веома ефикасно може супротставити нову школу која би афирмисала индивидуалну слободу. Идеје нове школе нашле су своје присталице и у Савету, али су оне споро прихватане у пла-

новима због неразвијености школске мреже. У Просветном савету је инсистирано на томе да школа буде ослобођена сувишног наставног градива и вербализма који је преовлађивао у настави. Сматрано је да виша основна школа треба да има професионални карактер прилагођен занимању становника појединих области (Đimić, 1997).

Када је је 1. маја 1933. године изграђен Наставни план и програм за основну школу, већина предлога и сугестија које је Савет дао није нашла свог одраза. Репресивност се огледа не само у томе што су просветни радници обавезивани да у наставном предмету строго поштују прописани план рада већ и у томе што им је стално сугерисано како треба радити. На тај начин је прописана нека врста државне дидактике, што је знатно осиромашило креативност у педагошком раду (Đimić, 1997). Наставни план није био подешен ни за једну варијанту нове школе. Један од разлога је то што основне поставке нове школе нису одговарале условима нашег развоја оног времена. Нове школе су успевале у системима стабилних економско-друштвених односа. Поред свих измена и подешавања према потребама села, посао отварања виших народних школа није могао да почне. Србија, Македонија, Црна Гора и Босна остале су и даље на четвороразредној основној школи. Народ на селу се не може оптуживати да није желео школу, да му је скупа и да не може да одвоји за децу. Народ је желео школу да би оспособио децу за било какав посао од којег може да се живи (Tešić, 1980).

Када је заведена диктатура, Савет је остао на маргини догађаја у креирању и спровођењу културне и просветне политике. Предлог закона о Главном просветном савету стигао је на дневни ред седница Главног законодавног савета почетком фебруара 1931. године, у време када су већ постојале идеје о напуштању диктатуре. Пројекат нацрта је знатно умањивао компетенције Савета, које су утврђене 1880. године. То показује да је Савет третиран као додатак Министарству просвете, а не као самостално стручно тело. Преовладало је мишљење да свој утицај Савет треба да искаже када закони буду конкретизовани кроз доношење наставних планова и програма, кроз израду или прештампавање уџбеника (Đimić, 1997).

Савет је инсистирао на томе да се поклања посебна пажња националном, душевном и моралном васпитању. Тражено је да настава језика не буде сувише апстрактна, да се смањи градиво из граматике, да се обрађују само најважнији писци и њихова дела, а да се ђаци најбоље науче читању и писању, као и правилном изражавању које би им користило у свакодневном раду. Од наставе историје тражено је „да се историја учи према временским целинама; да се пише популарно и да се помињу само најзнаменитије личности; да се мисао о једном народу спроведе кроз целу историју. Неопходно је било да се распише конкурс за уџбенике државног издања, чиме би олакшали рад (Архив Југославије, МП КЈ, 1934, ф. 488, бр. 785, No. 2030).

Почетком 1934. године уочљиво је да Савет са више одлучности и самосталности делује на просветном плану. Протестујући због устаљене праксе доношења наставних планова без мишљења које би њима дао Савет, његови чланови су сматрали нормалним да уџбенике који су изграђени по таквим плановима не узимају у разматрање. У том периоду Савет је почео лагано да се ослобађа неважних, бирократских послова који су били наметнути у годинама диктатуре и почео је да обнавља

свој стручни утицај на целокупну просветну политику. Две године касније, министар просвете је поново тражио стручно мишљење Савета о питањима: на који начин регулисати велики прилив ученика у гимназије; како вршити селекцију ђака у средњим школама; где организовати полагање течајних испита; на који начин извршити селекцију слушалаца на универзитетима (Đimić, 1997). Из тога можемо закључити да је прихваћен став да предност треба дати стручном мишљењу, а не политици.

На прогрес у образовању указао је тадашњи министар Илија Шуменковић говорећи у дневној штампи о просветној политици и њеном напретку (Шуменковић, 1934). Податке ћемо приказати у Табели 2, из које се види пораст броја школа, а самим тим и ученика и наставника.

Табела 2

*Број школа, ученика и наставника у периоду између два свешјска рајша*

Година	Број школа	Број ученика	Број наставника
1919.	7.465	967.522	17.719
1930.	8.797	1.262.709	24.612

У априлу 1935. године рад Савета отежавала је и недисциплина штампања. Наиме, Савет је дошао до информације да се у школама деле књиге које он није одобрио за штампу. Ту је настао проблем јер, како се наводи у писму министру, тиме се утиче да ученици слабије уче, а добра дела остају без утицаја. Често се дешава да чак и књиге које могу бити од штетног утицаја – књижевно, национално, морално, друштвено, под покровитељством самоуправних, државних установа долазе у школе и народне библиотеке (Архив Југославије, МП КЈ, 1935, ф. 488, бр. 785, No. 13133).

Опште национално образовање је било приоритет у школама. То се види на основу мишљења Савета о потреби полагања допунских испита из националне групе предмета приликом уписа на Универзитет свих лица која су се школовала у иностранству и усвајање тог мишљења од министра просвете (Архив Југославије, МП КЈ, 1934, ф. 488, бр. 785, No. 23076). У октобру 1935. године установљена је библиотека Главног просветног савета, у којој ће се налазити одобрени уџбеници и сва препоручена дела јер је у Савету често било потребно да се та дела поново разгледају када издавач или писац посумња у неку неправилност (Архив Југославије, МП КЈ, 1935, ф. 488, бр. 785, No. 41204).

### Закључак

Просветни савет је имао организациону, образовну, административну и развојну улогу у процесу школске реформе коју је доследно обављао. У периоду када није било сигурног ослонца, када се нису знала јасна правила, Савет је пружао велику подршку нашој просвети. Без његовог делања, просветна политика у ратним условима не би била усмерена ка правим вредностима. С тим у вези, чланови Савета су доследно тежили ка универзалној школској клими.

Ратни походи су изменили приоритете те развој школског система није био у функцији ученика (Đimić, 1997). То је донекле оправдано имамо у виду услове живота тог периода. Међутим, тежња ка школској реформи и јединству школства тих година била је јака и усмерена захваљујући раду Савета. Његов значај се види у борби против наметања правила која нису ишла у корист просвете. Савет је држао дистанцу од ситуације у држави и није дозвољавао да се политички проблеми решавају путем просвете.

Можемо закључити да су двадесете године прошлог века биле напете и тешке за рад Савета, који ни у таквим условима није стао. Често се дешавало да његов утицај буде занемарен, али су се чланови оштро борили за свој положај у доношењу битних одлука. Тридесетих година, створена је Југославија, али је требало створити Југословене. Постојали су закони, поштовала су се правила и генерално су били бољи услови за рад. Процент неписмених се знатно смањило, уџбеници су се чували у библиотекама и постојао је склад школе, државе и Савета. Тај период је утицао позитивно на становништво, али нажалост није потрајао јер је уследио Други светски рат који је донео нова и много тежа пустошења.

Занимљиво је и то да су садашњи просветни проблеми слични са проблемима са којима се суочавао Савет у том периоду. Предлог за даља истраживања може бити и класификација препрека у раду Главног просветног савета и да се утврди на који начин друштвене околности утичу на правац просветне политике. У међуратном периоду препреке су биле многе – сиромаштво и неписменост, пре свега. Сад тих проблема немамо у толикој мери, што нам не даје за право да закључимо да Просветни савет данас нема препрека. Он је и данас саветодавно тело при Министарству просвете, а требало би испитати и колико се његови савети поштују у креирању просветне политике Републике Србије.

## Извори

Дневне вести (1928, септембар 25). *Правда*, 8.

Записник Главног просветног савета (1883). *Просветни гласник*, IV/18, 5–10. Преузето са <http://arhiva.unilib.rs/engleski/dokument/1921/prosvetni-glasnik-1883>

Записник Главног просветног савета (1920). *Просветни гласник*, XXXVII/5, 13–30. Преузето са <http://arhiva.unilib.rs/engleski/dokument/1952/prosvetni-glasnik-1920>

Записник Главног просветног савета (1931). *Просветни гласник*, XLVII/1, 597–610. Преузето са <http://arhiva.unilib.rs/engleski/dokument/1877/prosvetni-glasnik-1931>

Јовановић, Ј. (1921). Реформа наших основних школа. *Просветни гласник министарства просвете*, XXXVIII/1, 40–47.

Московљевић, М. (1929). *Просветни проблеми – основна школа и наше село*. Београд: Штампарија Туцовић.

Свечана седница Главног просветног савета (1926). *Полиџика*, 4.

Свечани 1500. састанак нашег Главног просветног савета (1926). *Време*, 3.

Хаџи-Ташковић, Г. (1933). Како треба реформисати школски просветни систем. *Правда*, 3.

Шуменковић, И. (1934). Дискусија о просветној политици. *Правда*, 3.

## Архивски извори

- Архив Југославије, МП КЈ, 1924, ф. 455, бр. 719, No. 5110. Опште одељење – разни материјали, Београд, 6. новембар 1924.
- Архив Југославије, МП КЈ, 1925, ф. 484, бр. 770, No. 1461. Главни Просветни Савет –записници седница 1919–1925, Београд, 10. октобар 1925.
- Архив Југославије, МП КЈ, 1926, ф. 455, бр. 719, No. 36405/I. Опште одељење – разни материјали, Писмо Просветном савету, Београд, 25. март 1926.
- Архив Југославије, МП КЈ, 1926, ф. 485, бр. 768, No. 1500. Главни Просветни Савет –записници седница, Београд, 15. новембар 1926.
- Архив Југославије, МП КЈ, 1927, ф. 495, бр. 799. Материјали о законским и подзаконским актима – наставни планови и програми за школску 1926/27, Београд, 1927.
- Архив Југославије, МП КЈ, 1934, ф. 488, бр. 785, No. 2030. Главни Просветни Савет –записници седница 1934–1935, Београд, 15. јул 1934.
- Архив Југославије, МП КЈ, 1934, ф. 488, бр. 785, No. 23076. Главни Просветни Савет–записници седница 1934–1935, Београд, 29. јул 1934.
- Архив Југославије, МП КЈ, 1934, ф. 496, бр. 800, No. 34605. Материјал о уређењу савета у годинама 1919–1938, Београд, 20. септембар 1934.
- Архив Југославије, МП КЈ, 1934, ф. 496, бр. 800, No. 48712. Пројекат закона о Главном просветном савету, Београд, 27. новембар 1934.
- Архив Југославије, МП КЈ, 1935, ф. 488, бр. 785, No. 13133. Главни Просветни Савет –записници седница 1934–1935, Београд, 5. април 1935.
- Архив Југославије, МП КЈ, 1935, ф. 488, бр. 785, No. 41204. Главни Просветни Савет –записници седница 1934–1935, Београд, 22. октобар 1935.

## Литература

- Dimić, Lj. (1997). *Kulturna politika Kraljevine Jugoslavije 1918–1941, knjiga II*. Beograd: Stubovi kulture.
- Koljanin, D. (2014). *Izgrađivanje identiteta: Istorija Jugoslavije u udžbenicima osnovne škole u Srbiji 1925–1952*. Novi Sad: Sajnos.
- Potkonjak, N. (2005). Doprinos srpskih intelektualaca utemeljivanju i razvoju školstva u Srbiji u protekla dva veka. U Z. Avramović (ur.), *Dva veka obrazovanja u Srbiji* (str. 33–65). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Tešić, V. (1980). *Sto godina prosvetnog saveta Srbije: 1880–1980*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Prosvetni savet Socijalističke Republike Srbije.
- Trnavac, N. (2012). Glavni prosvetni savet. *Leksikon istorije pedagogije srpskog naroda*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Vujisić Živković, N. (2012). *Vojislav Bakić i razvoj pedagoške nauke u Srbiji*. Beograd: Filozofski fakultet.

Примљено: 01. 03. 2021.

Коригована верзија примљена: 12. 04. 2021.

Прихваћено за штампу: 31. 10. 2021.

## The Role and Importance of the Main Education Council in the Interwar Years

Milana Pivaš

Vuk Karadžić Primary School, Belgrade, Serbia

### Abstract

*This paper examines the role and importance of the work of the Main Education Council, the advisory body to the Ministry of Education in the interwar period. A qualitative study was conducted using the historical method. An analysis of archive material as a historical source suggests that in the mid-1930s the Council acted in the field of education with greater determination and independence. It began to restore its expert influence on all aspects of education policy. The Council gave its opinion, always emphasizing the goal of bringing legislation across the country into alignment and adapting state schools to the needs of the population. Until the establishment of the 6th of January dictatorship in 1929, the Main Education Council had a leading role in education policy. It introduced bills aimed at improving the work of schools. It was the competent authority for school textbooks. It provided support and protection to educators. When the dictatorship was established, the Main Education Council was relegated to a marginal role in the creation and implementation of education policy. The majority of proposals it put forward were not implemented in practice. Didactics was prescribed by the government, significantly limiting creativity in educational practice.*

**Keywords:** Main Education Council, interwar period, education policy.

## Роль и значение Главного совета по образованию в межвоенном периоде

Милана Пиваш

Начальная школа „Вук Караджич“, Белград, Сербия

### Резюме

*В настоящей статье мы рассмотрели роль и значение работы Главного совета по образованию – консультативного органа Министерства образования, в межвоенном периоде. Выполнено качественное исследование историческим методом. В ходе анализа архивных материалов в качестве исторического источника, мы обнаружили, что в середине тридцатых годов прошлого века Совет действовал более решительно и самостоятельно в области образования. Он начал восстанавливать свое профессиональное влияние на образовательную политику в целом. Совет высказывал свое мнение, всегда подчеркивая цель – выровнять законодательство во всей стране и адаптировать народные школы к потребностям народа. Из архивных материалов мы узнали, что до введения диктатуры 6 января 1929 года Главный совет по образованию играл ведущую роль в образовательной политике. Он принимал законопроекты, которые способствовали улучшению школьной практики, а также курировал выпуск школьных учебников, оказывал поддержку и защиту педагогам. С введением диктатуры Главный совет по образованию потерял свою роль, оказался на маргинах событий по созданию и реализации культурной и просветительской политики. Большинство внесенных им предложений не были реализованы на практике. Кроме того, была введена государственная дидактика, что в значительной степени ограничило творческий потенциал в педагогической работе.*

**Ключевые слова:** Главный образовательный совет, межвоенный период, образовательная политика.



## Упутство за ауторе

*Насиџава и васџиџање* је часопис у којем се објављују оригинални научни, прегледни и стручни радови педагошке тематике.

### Достављање радова

Радови се достављају искључиво електронском поштом на адресу:

**casopis@pedagog.rs**

Рад се доставља у текст процесору Microsoft Word, страница А4 формата, фонт Times New Roman, величина слова 12, проред 1,5.

Текстови треба да буду припремљени у складу са техничким стандардима и напоменама датим у Упутству за ауторе. Текстови који нису припремљени у складу са Упутством за ауторе не узимају се у разматрање.

Обавеза аутора је да на адресу редакције шаљу искључиво оригиналне радове који нису објављени или истовремено понуђени неком другом часопису. У складу са тим аутори су дужни да уз рад доставе и изјаву о ауторству, коју могу преузети са сајта часописа.

### Језик рада

Радови се достављају и објављују на српском (користи се ћирилично писмо – Serbian, cyrillic), енглеском или руском језику.

### Дужина рада

Радови треба да буду обима једног ауторског табака, односно до 30.000 знакова с празним местима. Прегледни радови и радови који представљају теоријске анализе могу да буду дужине до 50.000 знакова. У обим радова нису урачунати апстракт и списак коришћене литературе на крају рада. Уредници задржавају право да доносе одлуку о објављивању радове дужег обима од предвиђеног уколико тематика рада и/или предмет истраживања то захтевају и уколико се ради о научним текстовима високог нивоа квалитета.

### Оцењивање радова

Након пријема радова за актуелни број уредници обављају преглед радова и доносе одлуку о томе који радови улазе у процес рецензирања.

Уколико се радови тематски не уклапају у концепцију часописа или нису усклађени са захтевима који треба да испуне текстови који се објављују у научним часописима, аутори се обавештавају о томе да рад не може бити прихваћен.

Радове који уђу у процес рецензирања процењују два компетентна рецензента. Рецензенти не знају идентитет аутора, нити аутори добијају податке о идентитету рецензента.

Након рецензирања, редакција доноси одлуку о објављивању, корекцији или одбијању рада. Аутори добијају информацију о одлуци редакције, при чему аутори чији су радови одбијени и аутори којима се радови враћају на корекцију добијају на увид рецензије.

Приликом достављања кориговане верзије текста, аутори су дужни да у писаној форми редакцију упознају са свим изменама које су начинили у тексту (број странице на којој се налази измена и означавање места на коме је промена извршена), као и да у тексту јасно означе извршене измене у складу са примедбама и препорукама рецензента.

### Писање рада

*Насловна сџрана.* Насловна страна текста треба да садржи следеће информације: наслов рада, име, средње слово и презиме аутора (и коаутора), комплетан назив институције (на пример: одељење/департман/катедра, факултет, универзитет), место и држава (уколико је аутор из иностранства), службену e-mail адресу првог аутора.

Уколико су радови резултат рада на научно-истраживачким пројектима, у фусноти уз наслов рада на насловној страни рада треба дати основне податке о пројекту.

Све странице рада морају бити нумерисане (у доњем левом углу).

*Наслов рада.* Наслов рада треба да буде концизан, прецизно формулисан, написан у реченичној форми, болд, величина слова 14, центрирано.

*Ајсџиракџи*. Апстракт треба да има од 150 до 250 речи. Апстракт се прилаже на језику на којем је писан рад. Апстракт се објављује на три језика (српски, енглески и руски), а редакција обезбеђује преводње апстракта на друга два језика. Уколико се ради о радовима који представљају приказ обављених истраживања, апстракт треба да садржи следеће елементе: значај проблема истраживања, циљеве истраживања, методологију истраживања, кључне резултате истраживања, закључке и педагошке импликације. У случају прегледних радова и радова који представљају теоријске анализе, апстракт треба да садржи: проблем који се у раду разматра, приказ структуре рада, кључне информације и објашњења која се дају у тексту и закључке.

*Кључне речи*. Уз апстракт треба дати и кључне речи (до пет) на језику рада. Кључне речи треба да буду релевантне за проблематику којом се рад бави и погодне за претраживање. Препоручујемо коришћење тезауруса, као што је нпр. ERIC: <https://eric.ed.gov/?ti=all>

*Структура рада*. Рад треба да буде структуриран на логички уређен начин. Радови који представљају приказ обављених истраживања треба да садрже следеће целине: увод, представљање теоријских основа истраживања, опис методологије истраживања, приказ резултата истраживања са дискусијом (уз навођење педагошких импликација обављеног истраживања) и закључке. Прегледни радови и радови који представљају теоријске анализе, поред увода и закључака треба да буду структурирани у складу са основном темом рада.

Наслове одељака треба јасно и прецизно формулисати и форматирати према упутству приказаном у Табели 1. Наслове одељака и поднасловне не треба нумерички означавати.

Табела 1

*Начин формирања наслова одељака према нивоима*

Ниво	Начин формирања
1	<b>Центрирано, болд, фонт 12</b>
2	<b>Лево поравнање, болд, фонт 12</b>
3	<b>У реченичној форми, увучено, болд, фонт 12</b>
4	<b>У реченичној форми, увучено, болд и курзив, фонт 12</b>
5	<b>У реченичној форми, увучено, курзив, фонт 12</b>

*Референце*. Позиве на изворе у тексту и списак коришћене литературе на крају рада треба дати у складу са APA стилем (*APA Citation Style - American Psychological Association 6<sup>th</sup> Edition*).

У списку коришћене литературе на крају рада и у заградама у тексту све референце, укључујући оне на српском језику, наводе се латиницом. Презимена страних аутора у тексту се наводе или у оригиналу или у српској транскрипцији – фонетским писањем презимена. Уколико се транскрибују, у загради се обавезно наводе у оригиналу, на пример: Скот (Scott, 2004).

Позиве на изворе у тексту треба дати у заградама уз навођење: презимена аутора, године издања коришћеног извора и броја странице уколико се ради о цитату. Навођење више аутора у загради треба уредити абецедним редом према почетном слову презимена аутора, а не хронолошки. Ако су у питању два аутора, у загради се наводе оба аутора. Уколико је више од два, а мање од шест аутора, када се референца први пут јави у тексту, наводе се сви аутори, а сваки наредни пут у загради се наводи презиме првог аутора и скраћеница „i sar.“ или „et al.“ (у зависности од језика на ком је рад објављен). Када је шест и више аутора наводи се само први аутор и скраћеница „i sar.“, односно „et al.“

Списак коришћене литературе треба да обухвати искључиво изворе на које се аутор позива у раду. Референце се наводе абецедним редом по презименима аутора. Ако се наводи више радова истог аутора, радови се излажу хронолошким редом (од најстаријег ка најновијем раду). Уколико има више аутора, референца се наводи према презимену првог аутора и садржи презимена и иницијале осталих аутора. Уколико постоји више радова истог

аутора са истом годином објављивања, радови треба да буду означени словима а, б, с итд., уз годину издања у загради (нпр: 2012а, 2012б).

На списку коришћене литературе на крају рада не треба стављати редне бројеве испред референци.

Примери навођења референци на списку коришћене литературе на крају рада:

Књига: Референца треба да садржи презиме и иницијале свих аутора, годину издања у загради, наслов књиге (курзивом), место издања и издавача.

Apple, M. W. (2012). *Ideologija i kurikulum*. Beograd: Fabrika knjiga.

Чланак у часопису: Референца треба да садржи презиме и иницијале свих аутора, годину издања у загради, наслов чланка, пун назив часописа (курзивом), волумен (курзивом), број, странице и, уколико је доступно, DOI ознаку (у <https://> форми).

Colić, V. (2012). Roditelji i vaspitači o pripremi dece za polazak u školu. *Pedagogija*, 67(2), 252-260.

Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychology*, 36(2), 103-112. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602\\_5](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_5)

Поглавље у књизи (тематском зборнику): Референца треба да садржи презиме и иницијале свих аутора, годину издања у загради, назив поглавља, иницијале и презиме свих уредника, наслов књиге (курзивом), прву и последњу страницу поглавља у загради, место издања и издавача.

Maksić, S. i Pavlović, J. (2013). Nastava koja podržava kreativnost. U R. Nikolić (ur.), *Nastava i učenje, Kvalitet vaspitno-obrazovnog procesa* (str. 53-64). Užice: Učiteljski fakultet u Užicu Univerziteta u Kragujevcu.

Cruse, D. A. (2002). Hyponymy and its varieties. In R. Green, C. A. Bean, & S. H. Myaeng (Eds.), *The semantics of relationships: An interdisciplinary perspective* (pp. 3-22). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Научни скупови и конференције – радови штампани у целини: Референца треба да садржи презиме и иницијале свих аутора, годину издања, наслов прилога, иницијале и презиме свих уредника, наслов издања (курзивом), прву и последњу страницу прилога, место издања, назив институције – организатора скупа.

Spasenović, V., Vujisić Zivković, N., & Skubic Ermenc, K. (2012). The role of comparative pedagogy in the training of pedagogues in Serbia and Slovenia. In N. Popov, C. Wolhuter, B. Leutwyler, G. Hilton, J. Ogunleye, & P. Almeida (Eds.), *International perspectives on education, BCES Conference* (pp. 36-42). Sofia: Bulgarian Comparative Education Society.

Докторске дисертације и магистарске тезе: Референца треба да садржи име аутора, годину, назив документа (курзивом), назнаку: докторска дисертација или магистарска теза, базу у којој је објављена, број дисертације у бази уколико је преузет из базе

Stamatović, J. (2013). *Samovrednovanje nastavnika u funkciji unapređivanja vaspitno-obrazovnog rada* (doktorska disertacija). Preuzeto sa NaRDUS (123456789/3226)

Web документ: Референца треба да садржи име аутора, годину, назив документа (курзивом) и интернет адресу.

UNICEF (2018). *Jačanje porodica iz osetljivih grupa: pogled na mogućnosti*. Beograd: UNICEF. Preuzeto sa <https://www.unicef.org/serbia/publikacije/jacanje-porodica-iz-osetljivih-grupa>

OECD (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. TALIS, OECD Publishing. Retrieved from [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/talis-2013-results\\_9789264196261-en](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/talis-2013-results_9789264196261-en)

Званична документа: Референца треба да садржи назив документа (курзивом), годину објављивања, назив гласила, број.

*Табеле и графикоци.* Свака табела, односно графикоци треба да буде означен одговарајућим бројем. Јасно и прецизно формулисан наслов табеле или графикоци даје се у новом реду, у курзиву. Наслов табеле треба да буде позициониран изнад табеле (видети Табелу 1 овог упутства), док наслов графикоци треба дати испод графикоци. Све скраћенице наведене у табелама и графикоцима треба да буду објашњене. Објашњења (легенду) треба дати испод табеле или графикоци. Табеле не треба да садрже вертикалне линије, док хоризонталне линије треба користити само између заглавља табеле и приказаних података (као на примеру у Табели 1) и на дну табеле. Изузетно, хоризонталне линије дозвољене су и у оквиру самог заглавља уколико то доприноси прегледности табеле.

Табеле и графикоци треба да буду дати у Microsoft Word формату (што подразумева да су графикоци илустровани у Word-у). У случају да текст садржи табеле и графикоци преузете са интернета, треба да се дају искључиво у резолуцији 300 dpi, grayscale color mode. Ти параметри важе и за фотографије које се прилажу као део текста.

*Ознаке статистичких тестова и мера.* Све ознаке статистичких тестова и мера треба писати курзивом у целом тексту рада, укључујући и табеле (*M, SD, F, t, p*).

*Фусноте и скраћенице.* Фусноте и скраћенице требало би избегавати. Уколико се користе, фусноте треба да садрже само додатни текст (коментар), а не податке о коришћеним изворима.

*Напомена:* Уз рад је потребно редакцији доставити следеће информације о аутору (ауторима): име, средње слово и презиме, година рођења, (научно) звање, радно место, службену e-mail адресу, контакт телефон.

## Guidelines for contributors

Journal of Education is a journal in which original scientific research articles, reviews and action research reports in the field of pedagogy are published.

### Submission of papers

Papers should be submitted by e-mail only to [casopis@pedagog.rs](mailto:casopis@pedagog.rs)

The paper is submitted in the text processor Microsoft Word, page A4 format, font Times New Roman, font 12, line spacing 1.5 lines.

Papers should be submitted in accordance with the technical standards given in the Contributors' notes. If papers are not prepared in accordance with the technical standards given in the Contributors' notes will not be taken into consideration for publishing.

Authors should submit original manuscripts of papers which have not been previously published or simultaneously submitted to another journal. In accordance with these rules, authors are obligated to submit Authorship statement which can be downloaded from the journal's webpage.

### Language

Papers should be submitted in the Serbian language (cyrillic alphabet), English or Russian.

### The length

The papers should not exceed 30000 characters and spaces. The review papers and papers that represent theoretical analyzes can be up to 50,000 characters long. The Abstract and Reference List, which should be at the end of the paper, are not included. Editors in- chief reserve the right to make a decision on publishing papers which exceed the maximum amount of characters if the subject matter and / or the subject of research requires it and in the case of scientific papers of a high quality level.

### Evaluation of papers

After the receipt of the papers for a particular issue the current editor in-chief reviews them and decides which will enter the reviewing process.

If a paper does not fit the concept of the journal, or the text does not follow the instructions given in the Contributors' note and other requirements, the authors will be informed about the rejection of the paper.

Papers which enter review process will be reviewed by two competent reviewers.

The reviewers do not know the author's identity, and the authors do not receive information about the identity of the reviewers.

After the review, the Editorial Board decides on publishing, eventual correction or the rejection of a paper. All authors receive information about the Board's decisions, and those authors whose papers are rejected or require corrections receive reviews, too.

If an author submits the paper again they should report (in written form) about all changes done on the original text (page number and marked place where the change was done) in accordance with the remarks and suggestions of the reviewers.

### Writing a paper

*Title page.* The title page should contain the following information: the title, the name of the author/s (co-authors), the name of the institution (for example: department, faculty, university), the town and the state (if the author is from abroad), the address of the first author.

If a paper reports about the work in scientific-research projects, the essential information about the project should be given in a footnote following the title.

All pages should be numbered (in the lower left corner).

*The title.* The title should be concise, precisely formulated in the form of a sentence, bolded, font size 14.

*Abstract.* An abstract should contain from 150 to 250 words. The abstract should be written in the language of the paper. It will be published in three languages (Serbian, English, Russian),

and the Editorial Board provides translations in other two languages. If a paper is about a performed research the abstract should contain the following elements: the importance of the researched problem, the aims of the research, research methodology, key results, conclusions and pedagogic implications. In the case of review papers and papers dealing with theoretical analyses the content of the abstract should reflect the nature of the paper and the content of the text.

*Keywords:* The author(s) should provide up to five keywords in the language of the paper which follow the abstract. Key word should be relevant to the subject of the paper and searchable. We recommend using for example ERIC: <https://eric.ed.gov/?ti=all> thesaurus.

*The structure of a paper.* The paper should be structured in a logical and proscribed way. The papers describing a performed research should contain: introduction, initial research hypotheses, research methodology, results and discussion (with pedagogical implications of the conducted research) and conclusions. Review papers and works that represent theoretical analyzes, in addition to the introduction and conclusions, should be structured in accordance with the basic topic of work.

The heading of the sections should be formulated precisely and according to the instructions given in the Table 1. The headings and sub-headings should not be numerically denoted.

Table 1  
*Format for five levels of heading*

Levels	Format
1	<b>Centered, boldface, font 12</b>
2	<b>Flush left, boldface, font 12</b>
3	<b>Sentence case, indented, bold, font 12</b>
4	<i>Sentence case, indented, bold and italic, font 12</i>
5	<i>Sentence case, indented, italic, font 12</i>

*References.* The references/bibliography should be stated according to the *APA Citation Style - American Psychological Association 6<sup>th</sup> Edition*.

*Note:* The paper should be accompanied by the following information about the author(s) to the Editorial Board: the name/s, middle name/s and surname/s of the author/s, the year of birth, academic qualification, work position, e-mail address, phone contact.

## Правило публикации для авторов

В журнале "Обучение и воспитание" (Настава и васпитање) публикуются педагогические научные и обзорные статьи.

*Представление рукописи.* Материалы направляются в редакцию только по электронной почте по адресу: casopis@pedagog.rs

*Требования к оформлению рукописей:* текст должен быть представлен в текстовом редакторе Microsoft Word, на странице стандартного формата A4, шрифтом – Times New Roman, размер шрифта 12, межстрочный интервал – 1,5. При отправке статьи по электронной почте необходимые шрифты прилагаются отдельными файлами.

*Язык статей.* Журнал выходит на сербском языке, на кириллице (Сербия, Кириллик). К публикации также принимаются статьи на английском и русском языках, написанные зарубежными сотрудниками. Статьи публикуются на сербском, английском или на русском языке; каждая статья сопровождается резюме на сербском, английском и русском языках.

*Объем статьи.* Предельный объем рукописей – 16 страниц основного текста, или 30 000 знаков с пробелами. В объем статьи не входят резюме и список используемой литературы в конце статьи.

*Оценка рукописи.* Главный редактор принимает решение о том, какие из полученных рукописей пройдут процесс рецензирования. Рукописи, оформленные без соблюдения указанных требований, не рассматриваются. Рукописи рецензируются двумя компетентными рецензентами. Рецензентам не сообщается имя автора, автору не сообщаются имена рецензентов. После рецензирования редакция принимает решение о публикации, доработке или отказе от публикации. Все авторы получают информацию о решении редакции. Если автор вновь представляет данную работу для публикации, он должен в письменном виде сообщить о всех изменениях, которые он сделал в тексте (номер страницы и место изменений), в соответствии с замечаниями и рекомендациями рецензентов.

*Заглавный лист.* Заглавный лист текста должен включать следующую информацию: название статьи, сведения об авторе (соавторах): фамилия, имя, ученая степень, звание, место работы, город, страна. В случае, если работа содержит результаты, полученные в рамках научно-исследовательского проекта, в сноске приводится основная информация о проекте.

Все страницы текста должны быть пронумерованы (левый нижний угол).

*Заглавие статьи.* Заглавие статьи печатается строчными буквами, жирным шрифтом.

*Резюме.* Предельный объем резюме 1400 знаков (с пробелами). Резюме к статье должно быть представлено на языке статьи. Резюме публикуется на сербском, английском и русском языке, а редакция обеспечивает перевод резюме. В резюме предлагаемых для публикации научных статей автор должен дать обоснование актуальности темы, четкую постановку целей и задач исследования, аргументацию, обобщения и выводы, представляющие интерес своей новизной, научной и практической (педагогической) значимостью. В случае обзорных статей и статей, представляющих собой теоретический анализ, содержание резюме должно соответствовать характеру работы и содержанию текста.

*Ключевые слова.* Резюме сопровождается списком ключевых слов (до пяти) на языке работы.

*Структура работы.* Статья должна быть структурирована соответствующим образом. В работе должны иметься введение и заключение. Кроме того, исследовательские работы должны иметь следующие разделы: теоретические основы исследования, методологию, результаты и обсуждение полученных результатов. Структура обзорных и других статей должна быть согласована с основной темой работы.

Заголовки разделов печатаются курсивом. Заголовки разделов и подзаголовки приводятся без нумерации.

*Ссылка.* Литература, на которую даются ссылки в тексте, приводится в конце статьи в соответствии с АПА (APA Citation Style – American Psychological Association).

*Примечание.* К рукописи прилагаются следующие сведения об авторе (авторах): фамилия, имя, отчество, год рождения, ученая степень, звание, место работы, электронный адрес, номер телефона.





## СПИСАК РЕЦЕНЗЕНАТА КОЈИ СУ РЕЦЕНЗИРАЛИ РАДОВЕ У 2021. ГОДИНИ

- др Слободанка Антић, доцент Факултета за специјалну едукацију и рехабилитацију,  
Универзитет у Београду
- др Радован Антонијевић, редовни професор Филозофског факултета, Универзитет у  
Београду
- др Сања Благоданић, редовни професор Учитељског факултета, Универзитет у Београду
- др Бланка Богуновић, редовни професор Факултета музичке уметности, Универзитет  
уметности у Београду
- др Милица Божић Маројевић, доцент Филозофског факултета, Универзитет у Београду
- др Јелена Врањешевевић, редовни професор Филозофског факултета, Универзитет у  
Београду
- др Наташа Вујисић Живковић, редовни професор Филозофског факултета, Универзи-  
тет у Београду
- др Татјана Глушац, ванредни професор Факултета за правне и пословне студије „Др Ла-  
зар Вркатић“ у Новом Саду
- др Слађана Димитријевић, доцент Природно-математичког факултета, Универзитет у  
Крагујевцу
- др Оливера Дурбаба, редовни професор Филолошког факултета, Универзитет у Бео-  
граду
- др Александра Илић Рајковић, ванредни професор Филозофског факултета, Универзи-  
тет у Београду
- др Ивана Јеремић, доцент Филозофског факултета, Универзитет у Београду
- др Драгана Јовановић, доцент Филозофског факултета, Универзитет у Нишу
- др Марија Јовановић, ванредни професор Филозофског факултета, Универзитет у  
Нишу
- др Оља Јовановић Милановић, доцент Филозофског факултета, Универзитет у Бео-  
граду
- др Јасмина Клеменовић, редовни професор Филозофског факултета, Универзитет у  
Новом Саду
- др Добринка Кузмановић, доцент Филолошког факултета, Универзитет у Београду
- др Биљана Лунгулов, доцент Филозофског факултета, Универзитет у Новом Саду

др Марија Марковић, ванредни професор Филозофског факултета, Универзитет у Нишу  
др Марина Матејевић, редовни професор Филозофског факултета, Универзитет у Нишу  
др Гордана Мијаиловић, професор струковних студија Високе школе струковних студија за васпитаче и пословне информатичаре – Сирмијум у Сремској Митровици  
др Лидија Мишкељин, доцент Филозофског факултета, Универзитет у Београду  
др Мирјана Николић, редовни професор Факултета драмских уметности, Универзитет уметности у Београду  
др Наташа Николић, доцент Филозофског факултета, Универзитет у Београду  
др Александра Пејатовић, редовни професор Филозофског факултета, Универзитет у Београду  
др Јелена Петровић, ванредни професор Филозофског факултета, Универзитет у Нишу  
др Младен Радуловић, научни сарадник Института за педагошка истраживања у Београду  
др Вера Рајовић, ванредни професор у пензији Филозофског факултета, Универзитет у Београду  
др Бранка Савовић, ванредни професор Факултета спорта и физичког васпитања, Универзитет у Београду  
др Ана Сарвановић, доцент Учитељског факултета, Универзитет у Београду  
др Мирјана Сенић Ружић, доцент Филозофског факултета, Универзитет у Београду  
др Наташа Симић, научни сарадник Института за психологију Филозофског факултета, Универзитет у Београду  
др Зорослав Спевак, редовни професор Филозофског факултета, Универзитет у Новом Саду  
др Зорица Станисављевић Петровић, редовни професор Филозофског факултета, Универзитет у Нишу  
др Зорица Шаљић, доцент Филозофског факултета, Универзитет у Београду



Publisher:  
**Pedagogical Society of Serbia**  
Terazije 26, 11000 Belgrade  
Telephone: +381 11 268 77 49  
www.pedagog.rs  
E-mail: casopis@pedagog.rs



Co-Publisher:  
**Institute of Pedagogy  
and Andragogy Faculty of Philosophy,  
University of Belgrade**  
Čika Ljubina 18-20, 11000 Belgrade,  
Serbia  
Telephone: +381 11 3282 985

#### Editors

**Živka Krnjaja, PhD,**  
Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia  
**Lidija Radulović, PhD,**  
Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia

#### Editorial Board

**Biljana Bodroški Spariosu, PhD,**  
Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia  
**Lidija Vujičić, PhD,**  
Faculty of Teacher Education, University of Rijeka, Croatia  
**Julijana Vučo, PhD,**  
Faculty of Philology, University of Belgrade, Serbia  
**Saša Dubljanin, PhD,**  
Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia  
**Vesna Žunić Pavlović, PhD,**  
Faculty of Special Education and Rehabilitation, University of  
Belgrade, Serbia  
**Pavel Zgaga, PhD,**  
Faculty of Education, University of Ljubljana, Slovenia  
**Nataša Matović, PhD,**  
Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia

**Matti Meri, PhD,**  
Department of Education, University of Helsinki, Finland

**Vladeta Milin, PhD,**  
Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia  
**Saša Milić, PhD,**  
Faculty of Philosophy in Nikšić, University of Montenegro,  
Montenegro

**Dragana Pavlović Breneselović, PhD,**  
Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia

**Ilka Parchmann, PhD,**  
Leibniz Institute of Science and Mathematics Education, Kiel  
University, Germany

**Jan Peeters, PhD,**  
Centre for Innovation in the Early Years, Department of Social  
Work and Social Pedagogy, Ghent University, Belgium

**Rosica Aleksandrova Penkova, PhD,**  
Department of Teacher Education, University „Kliment  
Ohridski“, Sofia, Bulgaria

**Alla Stepanovna Sidenko, PhD,**  
Faculty of Educational Studies, Lomonosov Moscow State  
University, Russia

**Milan Stančić, PhD,**  
Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia

**Jelisaveta Todorović, PhD,**  
Faculty of Philosophy, University of Niš, Serbia  
**Emina Hebib, PhD,**  
Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia

#### Publishing Council

**Mara Djukic, PhD,**  
Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, Serbia  
**Nenad Glumbić, PhD,**  
Faculty of Special Education and Rehabilitation, University of  
Belgrade, Serbia

**Mitja Krajncan, PhD,**  
Faculty of Education, University of Primorska, Koper,  
Slovenia

**Snežana Lawrence,**  
PhD, Faculty of Health, Education, Medicine and Social Care,  
Anglia Ruskin University, United Kingdom

**Sofija Vrcelj, PhD,**  
Faculty of Philosophy, University of Rijeka, Croatia

#### Secretaries

**Saška Stevanović,** Pedagogical Society of Serbia  
**Luka Nikolić,** Institute of Pedagogy and Andragogy

#### Proof reader

**Biljana Cukavac**

#### English language proof reader

**Ana Popović Pecić, MA**

#### Translators

**Ana Popović Pecić, MA** (for English language)

**Dejana Kokotović,** (for Russian language)

#### Technical Editor

**Mara Torbica Jovanović**

#### Printed by

„Službeni glasnik“

#### Number of copies

100

**Publishing of the journal is financially supported by**  
Ministry of Education, Science and Technological  
Development of the Republic of Serbia and Faculty of  
Philosophy, University of Belgrade

Indexing: ERIH PLUS, SCIndeks

The Journal is issued three times a year

CIP – Каталогизација у публикацији  
Народна библиотека Србије, Београд

37

НАСТАВА и васпитање = Studies In Teaching and Education = Обучение и  
воспитание / Главни и одговорни уредници Живка Крњаја, Лидија Радуловић.  
- Год. 1, бр. 1 (март 1952)- . - Београд : Педагошко друштво Србије : Институт  
за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду,  
1952- (Београд : Службени гласник). - 24 cm

Три пута годишње. – Текст на срп. и енгл. језику.  
ISSN 0547-3330 = Настава и васпитање  
COBISS.SR-ID 6026754