

ILIJA MILOVANOVIĆ
ISIDORA RAJIĆ

METODIKA NASTAVE PSIHOLOGIJE



Ilija Milovanović i Isidora Rajić

METODIKA NASTAVE PSIHOLOGIJE



Novi Sad, 2025.

UNIVERZITET U NOVOM SADU
FILOZOFSKI FAKULTET
Dr Zorana Đinđića 2,
21000 Novi Sad
Tel: +38121485390
www.ff.uns.ac.rs

Za izdavača
Prof. dr Milivoj Alanović, dekan

Ilija Milovanović i Isidora Rajić
METODIKA NASTAVE PSIHOLOGIJE

Recenzenti
Prof. dr Ivan Jerković, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu
Prof. dr Tamara Jovanović, Prirodno-matematički fakultet, Univerzitet u Novom
Sadu

Lektura
Ljiljana Nikić

Tehnička priprema
Igor Lekić

Dizajn
Isidora Gatarić

ISBN
978-86-6065-953-0

URL
<https://digitalna.ff.uns.ac.rs/sadrzaj/2025/978-86-6065-953-0>

Zabranjeno preštampanje i fotokopiranje. Sva prava zadržavaju izdavač i autor.
Sadržaj i stavovi izneti u ovom delu jesu stavovi autora i ne odražavaju nužno
stavove Izdavača, stoga Izdavač ne može snositi nikakvu odgovornost prema
njima.

Citirati kao:

Milovanović, I. i Rajić, I. (2025). *Metodika nastave psihologije*. Filozofski fakultet u
Novom Sadu.

SADRŽAJ

UVODNA REČ AUTORA	7
METODIKA NASTAVE KAO NAUČNA I PRAKTIČNA DISCIPLINA	11
Metodika nastave – pojam, predmet, ciljevi i zadaci	12
Pojam i predmet metodike nastave	12
Ciljevi i zadaci metodike nastave	17
CILJEVI I ISHODI NASTAVE PSIHOLOGIJE	29
Opšti ciljevi i ishodi nastave psihologije	30
Specifični ciljevi i ishodi nastave psihologije	32
PLANIRANJE I PRIPREMA SAVREMENE NASTAVE PSIHOLOGIJE	35
Nastavni plan i program predmeta <i>Psihologija</i>	36
Struktura i redosled nastavnog programa iz <i>Psihologije</i>	37
Godišnji i operativni plan nastave	41
IZVOĐENJE NASTAVE (PSIHOLOGIJE)	47
Struktura nastavnog časa	48
Uvodni deo časa	49
Glavni (centralni) deo časa	52
Završni deo časa	54
Domaći zadatak	57
Oblici nastavnog rada	58
Frontalni oblik rada	59
Individualni oblik rada	62
Grupni oblik rada	64
Projektni oblik rada	68
Kombinovani oblici rada	73
Nastavne metode	73
Metoda pokazivanja (demonstracije)	74
Tekst-metoda	77
Metoda usmenog izlaganja (monološka metoda)	80
Metoda razgovora (dijaloška metoda)	84
Ukratko o nastavnim sredstvima	91
Zaključak o izvođenju nastave psihologije	94

EFIKASNO PODUČAVANJE	97
Didaktički trougao	98
Savremeni okvir za efikasno podučavanje	100
Stilovi podučavanja	103
Samostalno učenje	108
Podučavanje etike u nastavi psihologije	109
PROGRAM INTERNACIONALNE MATURE	113
Program internacionalne mature u Srbiji	117
<i>Psihologija</i> kao predmet u sklopu IB programa	119
Metodika nastave psihologije u okviru IB programa	123
ONLAJN NASTAVA I NASTAVA NA DALJINU	129
Nastava na daljinu	131
Onlajn (online) nastava	134
Uspešna implementacija onlajn nastave na časovima <i>Psihologije</i>	138
Zaključak o onlajn nastavi i nastavi na daljinu	140
EVALUACIJA EFEKATA NASTAVNOG RADA	143
Ocenjivanje	145
Formativno i sumativno ocenjivanje	148
Oblici provere znanja	150
Usmena provera znanja	150
Pismena provera znanja	152
Alternativni načini provere znanja	155
Greške u ocenjivanju	158
Greške koje proizilaze iz kognitivnih pristrasnosti	158
Greške koje proizilaze iz afektiviteta i očekivanja nastavnika	165
Situacione i strukturalne greške u ocenjivanju	168
Kako prevazići greške u ocenjivanju?	172
Ocenjivanje u inkluzivnom obrazovanju	174
Elektronski dnevnik (e-dnevnik)	177
PROFESIONALNI RAZVOJ I (SAMO)EVALUACIJA NASTAVNIKA	181
Profesionalni razvoj nastavnika	182
Kratak prikaz osnovnih modela profesionalnog razvoja	182
Faze profesionalnog razvoja nastavnika	184

Stručno usavršavanje nastavnika	186
Primeri stručnih seminara značajnih za nastavnike <i>Psihologije</i>	188
Samorefleksija nastavnika	190
Neke prakse samorefleksije	192
Evaluacija nastavnika od strane učenika	193
Zaključak o (samo)evaluaciji nastavnika	195
NASTAVNIK PSIHLOGIJE KAO ODELJENSKI STAREŠINA	199
Odgovornosti i dužnosti odeljenskog starešine	200
Uloga nastavnika psihologije kao odeljenskog starešine	204
Zaključak	208
LITERATURA	210
BIOGRAFIJE AUTORA	230

UVODNA REČ AUTORA

Psihologija, kao naučna disciplina koja se bavi izučavanjem psihičkih procesa i psihičkog funkcionisanja pojedinca u različitim kontekstima, zauzima jedinstveno mesto u procesu obrazovanja. Nastava psihologije ne podrazumeva samo prenošenje naučnog znanja o mentalnim procesima i ponašanju, već i podsticanje kritičkog razmišljanja, etičkih razmatranja i razumevanja ljudske raznolikosti. Kao naučna i praktična disciplina, psihologija se nalazi na raskrsnici prirodnih, društvenih i humanističkih nauka, nudeći učenicima sveobuhvatan okvir za razumevanje kako sopstvenog, tako i tuđeg ponašanja.

Nastava psihologije u Srbiji prošla je kroz značajan razvoj od svojih početaka do danas, reflektujući promene u obrazovnim pristupima i potrebama društva. U ranim fazama, kada je psihologija kao školski predmet tek postajala deo obrazovnog sistema, nastava je bila zasnovana na tradicionalnom, odnosno frontalnom pristupu, bez mnogo mogućnosti za interaktivno učenje i kritičko promišljanje. Vremenom, kako su se globalno razvijale pedagoške i psihološke prakse, a naučna istraživanja donosila nova saznanja o učenju i razvoju, postajalo je sve očiglednije da obrazovni proces mora da odgovori na potrebe modernog društva i da učenicima pruži kompetencije koje su ključne za razumevanje kompleksnog ljudskog ponašanja. Danas nastava psihologije u Srbiji teži ka inkluzivnom, interaktivnom i praktičnom pristupu, u kom učenici aktivno učestvuju u procesu sticanja znanja. Isto tako, u savremenoj nastavi psihologije stavlja se naglasak na kritičko mišljenje, primenu psiholoških teorija u svakodnevnom životu, te na razvoj socioemocionalnih kompetencija. Pored toga, dolazi do integracije novih tehnologija i inovativnih metoda rada u nastavi, koje omogućavaju učenicima pristup bogatim multimedijalnim sadržajima i podstiču samostalnost u učenju.

Međutim, psiholozi u početku nisu imali ulogu nastavnika u školama, već su isključivo bili deo stručne pedagoško-psihološke službe. Pedagoško-psihološka

služba je za vreme bivše Jugoslavije prvi put formalno prepoznata u Zakonu o osnovnom obrazovanju 1958. godine. Uvođenje pedagoško-psihološke službe u škole pratilo je reforme zakona u tadašnjoj državi, odnosno prelazak sa četvorogodišnje na osmogodišnje osnovno obrazovanje, čime se širio dijapazon potencijalnih izazova sa kojima se suočavala školska uprava. Isprva opcionalna, pedagoško-psihološka služba u školama je postala obavezna skoro 20 godina kasnije, odnosno reformom Zakona o osnovnom obrazovanju iz 1976. godine (Vučić, 1987). Otprilike u isto vreme psiholozi počinju da se zapošljavaju i u drugim vaspitno-obrazovnim ustanovama, poput srednjih škola i predškolskih ustanova, pri čemu su postojale značajne razlike u zastupljenosti psihologa u velikim gradovima, manjim mestima te selima tadašnje Jugoslavije. Međutim, već osamdesetih godina XX veka, psiholozi počinju da se bave i nastavom u srednjim školama, radeći delom kao nastavnici psihologije, a delom kao školski psiholozi. Uslov za razvoj psihološke delatnosti u tadašnjoj državi bio je zasnovan na celokupnom razvoju psihologije kao nauke i prakse¹.

Do sedamdesetih godina XIX veka nastava psihologije se u školama odvijala u okviru drugih predmeta, poput filozofije sa etikom ili pedagogije sa metodikom. Međutim, od tada se psihologija predaje zajedno sa logikom kao relativno samostalan i jedinstven predmet (Makarić, 1978). U većini izvora kao prvi udžbenik psihologije u Srbiji navodi se „Psihologija kao nauka udešena za školsku upotrebu”² Alimpija Vasiljevića. Ovaj udžbenik se sastojao od tema koje su pratile tada savremene trendove razvoja psihologije u Engleskoj (empirizam i tzv. senzualizam), Rusiji (asocijacionizam i refleksologija) i Nemačkoj (racionalizam i tzv. spekulativna psihologija). U to vreme su korišćeni i drugi udžbenici u samoj

¹Za kratak pregled razvoja psihologije kao naučne i praktične delatnosti u bivšoj Jugoslaviji videti Pajić & Biro, 2023.

²Za detaljniji prikaz i analizu navedenih udžbenika možete konsultovati Radomirović i Nešić (2003).

nastavi poput „Rukopisnog udžbenika – Tezisi iz psihologije” Nikole Vukićevića, „Psihologije za škole i samouke, naročito za učitelje” Petra Radulovića, kao i „Opšta pedagogika” Vojislava Bakića, koja je obrađivala gradivo na najsavremeniji način u poređenju sa svim ostalim udžbenicima i to u duhu Herbartove i engleske nativističke psihologije (Radomirović i Nešić, 2003).

Cilj nastave psihologije u današnjem dobu je višestruk. Nastavnici psihologije u svom radu teže ne samo da upoznaju učenike sa osnovnim teorijama i empirijskim istraživanjima koja su temelj ove multidisciplinarne naučne oblasti, već i da ih angažuju u primeni psiholoških principa za rešavanje problema u svakodnevnom životu. To zahteva pedagoški pristup koji je dinamičan i raznovrstan koliko i sam predmet, te korišćenje različitih strategija tokom izvođenja nastave, kako bi se sadržaji prilagodili različitim stilovima učenja, približili učenicima i podstakli njihovo aktivno učešće u nastavnom procesu. Međutim, nastava psihologije postavlja pred (buduće) nastavnike i jedinstvene izazove. Predmet psihologije često dotiče lične i osetljive teme koje mogu izazvati različite emocionalne reakcije i različita ponašanja kod učenika. Stoga bi nastavnici trebalo da budu usmereni i na pažljivo upravljanje samim nastavnim procesom i diskusijama koje se odvijaju na času, osiguravajući time podržavajuće okruženje za učenje koje poštuje individualna iskustva i različite perspektive. Osim toga, nastavnici psihologije trebalo bi da budu u toku i sa brzo evoluirajućim istraživanjima i tehnologijom, te da integrišu nove istraživačke nalaze u svoj kurikulum, što zahteva kontinuirani profesionalni razvoj, samorefleksiju i prilagodljivost u kontekstu potreba savremene učionice.

Ovaj udžbenik je prevashodno namenjen budućim nastavnicima psihologije, jer se teme koje se obrađuju kroz poglavlja dotiču strategija, metoda i oblika u kontekstu različitih psiholoških disciplina, zatim važnosti kritičkog razmišljanja i etičkih razmatranja, kao i načina na koje tehnologija i inovativne metode nastave oblikuju budućnost obrazovanja iz psihologije. Imajući u vidu

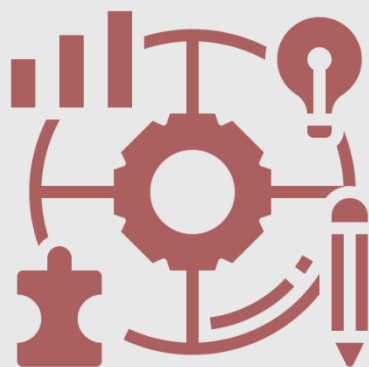
Strategiju razvoja obrazovanja u Srbiji do 2030. godine (Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, 2021), koja se zasniva se nekoliko ključnih ciljeva koji imaju za cilj unapređenje kvaliteta i relevantnosti obrazovanja, u udžbeniku se obrađuju i teme evaluacije efekata nastavnog rada, profesionalnih kompetencija nastavnika psihologije, kao i specifična uloga nastavnika psihologije kao razrednog starešine. Posebna pažnja usmerena je na smanjenje obrazovnih nejednakosti, povećanje dostupnosti i obezbeđivanje jednakih šansi za sve učenike, kao i na razvoj kompetencija koje odgovaraju zahtevima savremenog društva i tržišta rada. Uloga nastavnika u srednjoj školi, u tom kontekstu, dobija novu dimenziju, jer se od njih očekuje stalno profesionalno usavršavanje, otvorenost za primenu novih metoda i tehnologija, kao i razvoj kompetencija učenika koje prevazilaze tradicionalno predmetno znanje. Na taj način, nastavnici postaju ključni akteri reforme obrazovanja i nosioci promene ka kvalitetnijem, savremenijem i pravednijem obrazovnom sistemu.

Predstavljanjem navedenih aspekata nastavnog posla, cilj autora ovog udžbenika jeste da budućim nastavnicima psihologije pruže osnovu za izučavanje svih navedenih aspekata nastave psihologije u kontekstu savremenog obrazovnog sistema Srbije, kao i osnovu za vođenje učenika kroz složenu sliku ljudskog psihičkog funkcionisanja.

Ovaj udžbenik posvećujemo svojim studentima.

Autori

METODIKA
NASTAVE KAO
NAUČNA I
PRAKTIČNA
DISCIPLINA



Oblast psihologije se nalazi na raskrsnici nauke i prakse, tj. na jedinstvenoj poziciji koja nudi raznolike koristi, ali i izazove u obrazovnom kontekstu. Kao naučna disciplina, zahteva rigorozne metodološke postupke i empirijska istraživanja. Kao praktična disciplina, zahteva primenu svojih nalaza u kontekstu poboljšanja ljudske dobrobiti i rešavanja društvenih problema. Stoga, zadatak nastave psihologije obuhvata ne samo diseminaciju znanja, već i obučavanje učenika za primenu tih znanja u različitim situacijama. Efikasna nastava psihologije stoga premošćava jaz između naučnog istraživanja i praktične primene naučenog. S obzirom na to, u ovom delu će biti više reči o utemeljenosti metodike nastave (psihologije) kao naučne i praktične discipline koja, između ostalog, podržava kritičko razmišljanje, naučnu pismenost i praktične veštine rešavanja problema, ali se bavi i poboljšanjem obrazovnih ishoda učenja psihologije, kao i važnošću promovisanja etičkog razmišljanja i kulturne osetljivosti među učenicima.

Metodika nastave – pojam, predmet, ciljevi i zadaci

Pojam i predmet metodike nastave

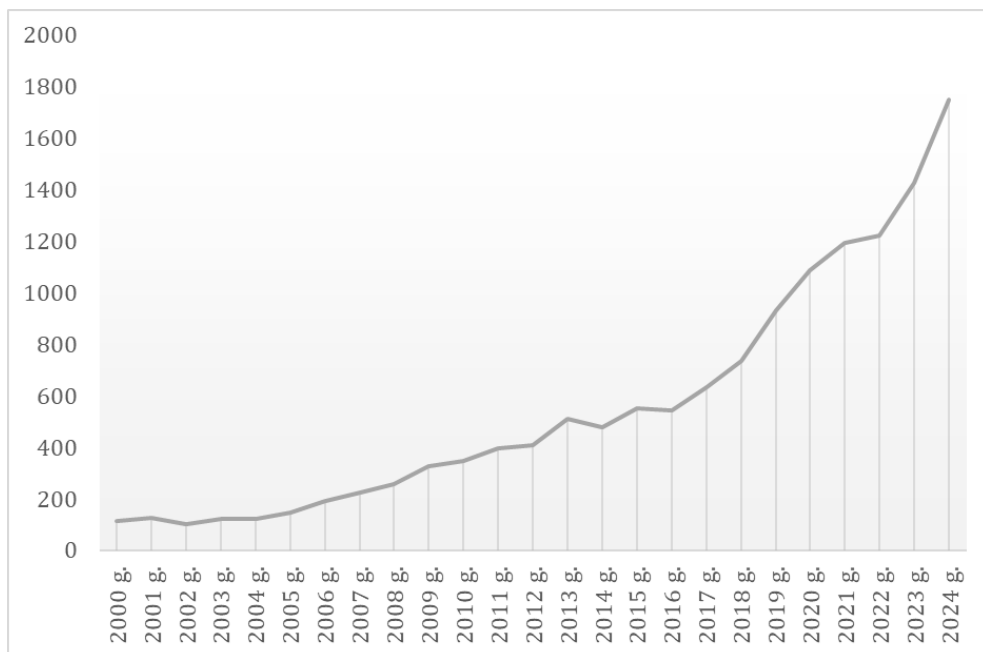
Metodika nastave predstavlja ključan segment nauka o vaspitanju i obuhvata metode, strategije i pristupe usmerene ka stvaranju efikasnog procesa učenja i podučavanja. Sam pojam „metodika” potiče od grčke reči „μέθοδος (méthodos)”, što se prevodi kao „traganje”, „ispitivanje”, „istraživanje” ili „način postupanja”. U kontekstu nastave, metodika bi se, u najširem smislu, mogla definisati kao skup načina postupanja tokom nastavnog procesa.

Dakle, oblast metodike nastave spada pod okrilje obrazovnih disciplina, s obzirom na to da je njen fokus na obrazovanju, i to na obrazovanju u njegovoj najširoj definiciji. Volmer i Rotgangel (Vollmer & Rothgangel, 2024) definišu metodiku kao jedinstvenu naučnu disciplinu u sistemu pedagoških nauka, koja se bavi izučavanjem zakonitosti nastave pojedinačnih nastavnih predmeta. Oni

navode da je oblast metodike duboko ukorenjena u teoriji vaspitanja, ali se odlikuje i svojom specifičnom primenom unutar određenih nastavnih predmeta. Konkretnije, metodika nastave predstavlja skup sistematičnih pristupa koje nastavnici primenjuju kako bi preneli znanje, uključili učenike u nastavni proces i, naposljetku, ocenili njihova postignuća u različitim oblastima.

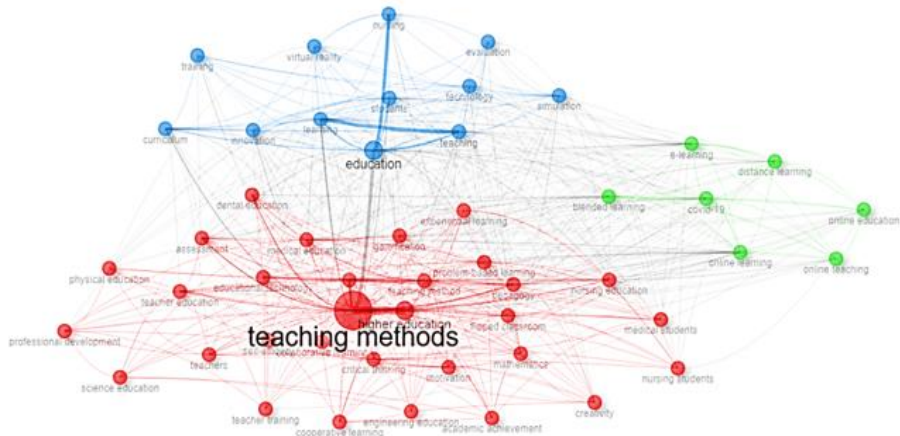
Metodika nastave, kao naučna disciplina, spaja teorijske osnove obrazovanja sa praktičnim potrebama realizacije nastave, ciljajući na poboljšanje iskustva obrazovanja i postignuća učenika. Istovremeno, ona se vodi osnovnim istraživačkim nacrtima, kako eksperimentalnim, tako i korelacionim, kako transverzalnim, tako i longitudinalnim, a cilj istraživanja u ovoj oblasti jeste da se otkriju specifične i funkcionalne metode nastavnog rada sa učenicima³. Pregledom SCOPUS baze može se utvrditi da je broj naučnih članaka, poglavlja u knjigama ili samih knjiga u vezi sa metodikom nastave (prema Thesaurusu: *teaching methods*) porastao za oko 15 puta u poslednjih 25 godina (Grafik 1).

³Uvida radi, pokušajte da pronađete po jedno longitudinalno, transverzalno, eksperimentalno i korelaciono istraživanje iz oblasti metodike nastave u nekom od časopisa na SCI listi.



Grafik 1. Broj publikacija u vezi sa metodikom nastave u poslednjih 25 godina (SCOPUS).

Ovaj porast broja publikacija upućuje na sve veći značaj koji se pridaje metodici nastave kao naučnoj disciplini tokom XXI veka. Analizom zajedničke pojave indeksiranih ključnih reči, može se ustanoviti da se diferenciraju tri velika klastera naučnih publikacija (naučnih članaka, poglavlja u knjigama i samih knjiga) u vezi sa metodikom nastave u poslednjih 25 godina (Slika 1).



Slika 1. Bibliometrijski prikaz zajedničke pojave indeksiranih ključnih reči (SCOPUS).

Prvi i najobuhvatniji klaster obuhvata *nastavne metode* kao centralni pojam i oko sebe okuplja termine koji se u najvećoj meri odnose na pojedinačne naučne discipline. Drugi klaster indeksiranih ključnih reči okuplja se oko *obrazovanja* kao centralnog pojma, te obuhvata termine poput podučavanja, evaluacije, inovacije i kurikuluma. Poslednji klaster predstavlja prilično ujednačenu sliku kada se govori o vezama indeksiranih reči sa preostala dva klastera, ali je on nedvosmisleno opisan terminima koji se odnose na učenje u *onlajn prostoru* i *učenje na daljinu*. Dakle, savremeni trendovi koji su prisutni u nauci o metodici nastave obuhvataju tradicionalna istraživanja nastavnih metoda, kao i neizostavni kontekst obrazovanja, ali u poslednje vreme i onlajn učenje i podučavanje, što je kao trend podstaknuto COVID-19 pandemijom (npr. Adedoyin & Soykan, 2020; Pokhrel & Chhetri, 2021; Tarkar, 2020).

Kao praktična disciplina, metodika nastave se oslanja na osnovne obrazovne teorije, te koristi saznanja iz pedagogije, psihologije, sociologije i kognitivnih nauka u cilju oblikovanja različitih nastavnih praksi. S tim u vezi, metodika nastave obuhvata širok spektar metoda, alata i tehnika prilagođenih da

zadovolje potrebe učenika i specifične zahteve različitih predmeta (Branković & Mandić, 2003). Suština metodike nastave odnosi se na pitanje „*Kako podučavati?*“, odnosno na načine na koje nastavnici mogu efikasno transformisati sadržaj plana i programa u adekvatne ishode učenja. To podrazumeva izbor prikladnih strategija za podučavanje, kreiranje motivišućih aktivnosti za učenje i primenu ocenjivačkih metoda koje objektivno odražavaju učenikovo znanje (Vilotijević, 2001). Generalno gledano, metodika nastave predstavlja „posebnu naučnu pedagoško-psihološko-didaktičku disciplinu koja proučava zakonitosti procesa podučavanja, učenja, samoučenja i stvaralaštva u okviru nastavnih predmeta, nastavnih sistema i savremenih pedagoških procesa” (Branković i Mandić, 2003, str. 13).

Predmet metodike nastave obuhvata brojne aspekte procesa učenja i podučavanja. To, u najužem smislu, uključuje planiranje i dizajniranje nastavnog plana, selekciju i implementaciju strategija podučavanja, metode upravljanja učionicom, ocenjivanje napretka učenika, kao i samoevaluaciju nastavnika (Vollmer & Rothgangel, 2024). Takođe, obuhvata razvoj obrazovnih materijala i resursa, upotrebu tehnologije u obrazovanju i prilagođavanje nastavnih metoda kako bi se izašlo u susret različitim stilovima učenja i potrebama učenika. Po svom predmetu, metodika nastave spada primarno u oblast pedagogije i didaktike⁴. Međutim, Suzić (2005) razlikuje *psihološke aspekte funkcionisanja* (kognitivni, afektivni i bihevioralni), koji se kod učenika razvijaju adekvatnim metodičkim pristupom; zatim *oblasti*, tj. situacije u kojima se metodika primenjuje (predmetna nastava, odeljenska zajednica, vannastavne aktivnosti i sl.), ali i *vrste informacija* koje se plasiraju na metodičan način (intelektualna, moralna, estetska, fizička, i sl.).

⁴Didaktika je grana pedagogije koja se bavi teorijom i praksom nastave i učenja. Ona proučava metode, oblike i principe obrazovanja, sa ciljem da definiše kako nastavni procesi mogu optimalno da se organizuju i sprovode. Didaktika se fokusira na pitanja šta, kako, zašto i pod kojim uslovima se podučava, pri čemu se razmatraju ciljevi obrazovanja, sadržaji nastavnog programa, metode rada i evaluacija postignuća učenika (Bognar i Matijević, 2004).

Dakle, u širem smislu, metodika nastave uključuje pedagoške i didaktičke principe koji se ne odnose isključivo na izvođenje nastave i evaluaciju znanja, već i na širi društveni kontekst na koji nastavnik i učenici deluju svojim pristupom nastavi. Stoga se može reći da je predmet metodike nastave po svojoj prirodi sveobuhvatan na jednom makronivou i da se ne odnosi samo na procese koji se odvijaju između nastavnika i učenika tokom tipičnog školskog časa.

Ciljevi i zadaci metodike nastave

Ciljevi i zadaci metodike nastave usredsređeni su pre svega na dizajniranje, implementaciju i evaluaciju efikasnih strategija podučavanja, kako bi se poboljšalo samo iskustvo učenja. Generalno, metodika nastave ima za cilj da stvori dinamično i efikasno obrazovno okruženje, koje podržava i nastavnike i učenike u sticanju znanja, prenošenju znanja i razvoju različitih kognitivnih i psihosocijalnih veština, a najpre kritičkog mišljenja.

Obrazovni ciljevi i zadaci metodike nastave zapravo se temelje na osnovnim konceptima Blumove taksonomije. Bendžamin Blum i njegovi saradnici (Bloom et al., 1956) oformili su strukturirani pristup u kontekstu razvoja sposobnosti kritičkog mišljenja, kroz specifične, relativno hijerarhijski ustrojene faze i on je vremenom postao vodeći okvir za kategorizaciju obrazovnih ciljeva i ishoda (Bloom, 1971, 1974). U okviru svog modela, Blum (1974) je definisao šest progresivnih nivoa razvoja kritičkog mišljenja, gde svaki nivo služi kao osnova za sledeći. Ti nivoi su, dakle, organizovani hijerarhijski, od osnovnih do naprednijih etapa učenja, i to sledećim redosledom:

- *Znanje*, koje se odnosi na evociranje činjenica i osnovnih koncepata koji se uče na nastavi, odnosno njihovo pamćenje. Zapravo, znanje predstavlja ono što se u većini slučajeva prvenstveno meri kroz ocenjivanje od strane nastavnika u srednjoj školi;

- *Razumevanje* činjenica i ideja organizovanjem, poređenjem, interpretiranjem, opisivanjem i izražavanjem glavnih ideja naučenih koncepata tokom nastave. Razumevanje se zapravo odnosi na razumevanje naučenog i kao takvo se takođe meri ocenjivanjem od strane nastavnika u srednjoj školi;
- *Primena*, odnosno korišćenje novog znanja koje se steklo na nastavi, i to na različite načine i u različitim kontekstima. Takođe, često je predmet merenja tokom ocenjivanja od strane nastavnika u srednjoj školi;
- *Analiza*, odnosno razlaganje naučenih informacija na delove i ispitivanje odnosa među delovima. Sposobnosti analize se ređe evaluiraju od strane nastavnika u srednjoj školi, a češće u visokom obrazovanju;
- *Sinteza*, odnosno „slaganje” informacija na različite načine, kombinovanjem elemenata u novi obrazac ili predlaganje alternativnih rešenja. Kao i u slučaju sposobnosti analize, sposobnost sinteze se retko evaluira od strane nastavnika u srednjoj školi, a češće na višim obrazovnim nivoima;
- *Evaluacija*: Predstavljanje i odbrana mišljenja pravljenjem sudova o informacijama, validnosti ideja ili kvalitetu rada na osnovu skupa definisanih kriterijuma. Takođe, sposobnosti evaluacije nisu čest predmet ocenjivanja od strane nastavnika u srednjoj školi, već više tokom visokog obrazovanja.

Ovako ustrojeni obrazovni ciljevi omogućavaju učenicima da razviju svoje kritičko mišljenje od najosnovnijeg do najsofisticiranijeg nivoa (Shema 1).

	Znanje
• Navedi vrste psihoaktivnih supstanci.	
	Razumevanje
• Kako stimulansi utiču na nervni sistem i čovekovo ponašanje?	
	Primena
• Zašto nije dobro koristiti psihoaktivne supstance?	
	Analiza
• Zašto adolescenti često koriste psihoaktivne supstance i šta utiče na njihovu želju da ih koriste?	
	Sinteza
• Kako bi izgledao neki plan intervencija koji bi pomogao u prevenciji korišćenja psihoaktivnih supstanci?	
	Evaluacija
• Da li su zakoni u državi dovoljni da bi se preveniralo korišćenje psihoaktivnih supstanci ili ne?	

Shema 1. Primer pitanja za analizu/ponavljanje gradiva kroz perspektivu razvoja kritičkog mišljenja u kontekstu Bumove taksonomije obrazovnih ciljeva

Kasnija revizija Blumove taksonomije imala je za cilj da uskladi nastavu i učenje sa modernim obrazovnim ciljevima, što je rezultiralo revidiranom Blumovom taksonomijom za 21. vek (Anderson & Krathwohl, 2001). U revidiranoj verziji, *Znanje* je zamenjeno konceptom *Pamćenja* (naglašava se aktivno znanje, a ne čisto memorisanje), *Sinteza* konceptom *Evaluacije* (naglašava se procena naučenih činjenica, a ne njihovo prosto spajanje u širu sliku), a *Evaluacija* konceptom *Produkcije* (naglašava se ispoljavanje znanja u različitim okolnostima, a ne samo procenjivanje stepena naučenosti). U revidiranoj verziji (Anderson & Krathwohl, 2001) ciljevi i ishodi nastave u kontekstu razvoja mišljenja kod učenika izmenjeni su i definisani na sledeći način:

- *Pamćenje*, odnosno evociranje naučenog sadržaja iz dugoročne memorije i prepoznavanje relevantnog znanja koje se steklo tokom nastave i učenja;

- *Razumevanje*, odnosno konstruisanje značenja iz usmenih, pisanih i grafičkih poruka kroz interpretaciju, klasifikaciju, sažimanje, izvođenje, poređenje i objašnjenje;
- *Primena*, odnosno izvođenje ili korišćenje naučenog sadržaja kroz implementaciju u različitim kontekstima;
- *Analiza*, odnosno razlaganje naučenog materijala na sastavne delove, određivanje kako se delovi odnose jedan spram drugog i spram ukupne strukture naučenog gradiva;
- *Evaluacija*, odnosno pravljenje sudova na osnovu kriterijuma i standarda kroz proveru i kritiku;
- *Produkcija (stvaranje)*, odnosno spajanje elemenata naučenog gradiva u koherentnu ili funkcionalnu celinu, kao i reorganizacija elemenata u novi obrazac ili strukturu kroz generisanje, planiranje ili produkciju naučenog.

Dakle, metodika nastavnog procesa, oslanjajući se pretežno na revidiranu Blumovu taksonomiju ciljeva učenja (Shema 2), ima za cilj razvoj svih navedenih kognitivnih sposobnosti kod učenika kroz različite pristupe vođenja nastavnog procesa i to uniformno važi za svaki školski predmet.



Shema 2. Originalna (levo) i revidirana (desno) Blumova taksonomija ciljeva učenja (kognitivni domen)

Faze afektivnog domena obrazovnih ciljeva u Blumovoj taksonomiji obuhvataju pet nivoa koji opisuju razvoj emocionalnih veština, vrednosti, i spremnosti za učenje (Shema 3).



Shema 3. *Blumova taksonomija ciljeva učenja (afektivni domen)*

Nivoi afektivnog domena ukazuju na progresiju, od pasivnog prijema informacija do aktivne i dosledne primene usvojenog vrednosnog sistema u svakodnevnom ponašanju. Ovi nivoi su, kao i u slučaju kognitivnog domena, organizovani od najjednostavnijih do najkompleksnijih oblika (u ovom slučaju emocionalnog) angažovanja tokom nastavnog procesa, a istovetni su u originalnoj i revidiranoj verziji pomenute taksonomije (Anderson & Krathwohl, 2001; Bloom, 1974):

- *Prijem*, odnosno spremnost za obraćanje pažnje na postojanje određenih ideja, činjenica, ili fenomena, kao i opšta svest o njima. Uključuje osnovno osveščivanje i osjetljivost na postojanje određenih fenomena ili iskustava;
- *Odgovor*, odnosno aktivno učestvovanje ili reagovanje na određene situacije ili fenomene. Odgovaranje može biti u obliku učestvovanja u diskusiji, pokazivanja interesa za učenje novih stvari, ili izvođenju određenih zadataka;

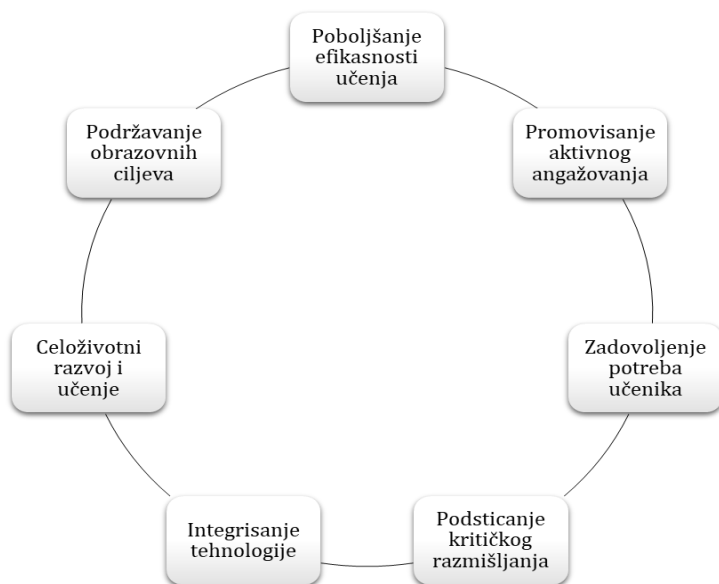
- *Vrednovanje*, koje podrazumeva pridavanje vrednosti ili značaja određenim objektima, informacijama ili fenomenima. Učenik na ovom nivou počinje da razvija određene stavove, uverenja ili opredeljenja prema nekom fenomenu ili situaciji;
- *Organizovanje*, odnosno sposobnost učenika da integriše nove vrednosti i informacije sa onima koje već poseduje, stvarajući tako koherentan sistem vrednosti. Ovo uključuje sposobnost usklađivanja, prioritizacije i sinteze različitih vrednosti;
- *Karakterizacija ličnosti (karakterizacija u ponašanju)*, tj. najviši nivo afektivnog domena, gde se vrednosti učenika čvrsto integrišu u identitet, što rezultira konzistentnim i predvidljivim obrascima ponašanja. Ove vrednosti, stoga, postaju primarne u donošenju odluka i u sveukupnom ponašanju.

Psihomotorni domen u Blumovoj taksonomiji odnosi se na fizičke veštine i sposobnosti, kao što su motoričke veštine i manipulacija predmetima. Iako originalna, Blumova taksonomija nije detaljno razradila psihomotorni domen. Različiti autori su razvili određene verzije psihomotornih taksonomija inspirisane Blumovim radom (za sveobuhvatan pregled videti Gagné, 1985). Ovaj domen taksonomije se koristi kao osnova za razumevanje razvoja motoričkih i fizičkih veština, te ne predstavlja značajnu determinantu prilikom određivanja ciljeva nastave u naukama poput psihologije.

Primena Blumove taksonomije u savremenoj nastavi predstavlja jedan od najvažnijih instrumenata za unapređivanje kvaliteta obrazovanja, jer omogućava nastavnicima da ciljeve učenja formulišu na jasniji i diferenciran način. Na taj način, obrazovni proces prevazilazi tradicionalno fokusiranje na reprodukciju znanja i usmerava se ka razvoju viših kognitivnih sposobnosti, uključujući analizu, evaluaciju i kreiranje (Anderson & Krathwohl, 2001). Taksonomija, kroz svoju hijerarhijsku strukturu, podstiče nastavnu praksu u kojoj učenici postepeno

napreduju od osnovnih ka složenijim oblicima mišljenja, čime se obezbeđuje kontinuirani kognitivni razvoj i razvoj kompetencija potrebnih za uspešno funkcionisanje u savremenom društvu. Time Blumova taksonomija ostaje ne samo teorijski okvir, već i praktičan vodič za osmišljavanje nastavnih aktivnosti i evaluaciju postignuća učenika, usklađen sa zahtevima koncepta celoživotnog učenja i kompetencijskog pristupa obrazovanju.

Oslanjajući se na Blumovu taksonomiju, veliki broj autora se u svojim istraživanjima bavio konkretizacijom ciljeva u kontekstu metodike nastave, kako prirodnih tako i društvenih nauka. Savremeni trendovi u nastavi i tehnološke revolucije doveli su do toga da se iz opštih ciljeva učenja i podučavanja razviju specifičniji, koji su danas primarni u kontekstu bavljenja nastavničkim poslom. Prema rezultatima različitih istraživanja i metaanalitičkih studija (Hattie, 2009; Jarvis, 2006; Mishra & Koehler, 2006; Paul & Elder, 2006; Tomlinson & McTighe, 2006; Wiggins & McTighe, 2005) od poslednje revizije Blumove taksonomije, ciljevi metodike nastave mogu se grupisati u nekoliko klastera (Shema 4).



Shema 4. *Savremeni ciljevi metodike nastave*

Za ovako definisane ciljeve metodike nastave, potrebno je da se definišu i određeni zadaci od strane nastavnika. Dakle, koncipiranje zadataka nastave, odnosno nastavnog časa, prethodi samom učenju i sticanju znanja i stoga predstavlja preduslov za adekvatno izvođenje nastave.

Zadaci u tradicionalnom sistemu nastavnog procesa organizovani su u tri velike grupe: obrazovni, funkcionalni i vaspitni (Jukić i sar., 1998). *Obrazovni zadaci nastave* odnose se na proces sticanja znanja o stvarnosti koja se proučava tokom nastave pojedinih predmeta. Tokom razvoja metodike nastave ovaj zadatak se isticao kao primaran, što je dovelo do didaktičkog materijalizma kao primarne koncepcije organizovanja nastave, a posledično do lekcionizma i formalizma u znanju. Zapravo, obrazovni zadatak odgovara na pitanje „Šta učenik treba da nauči, odnosno da zna?“. Tek sa prelaskom u XX vek, javlja se potreba za funkcijom tog znanja, odnosno pojave funkcionalnih zadataka nastave. *Funkcionalni zadaci nastave* odnose se na razvijanje sposobnosti učenika (kognitivnih, socioemocionalnih, praktičnih, itd.) kroz nastavni proces. Ovaj cilj nastave je postao dominantan u prvim decenijama XX veka, a njegovi zagovornici su počeli da zapostavljaju obrazovne zadatke nastave, što je dovelo do nove konceptualizacije nastave, odnosno do didaktičkog funkcionalizma (Jukić i sar., 1998). Funkcionalni zadaci nastave odnose se na pitanje „Kako učenik može da iskoristi stečena znanja?“. Na ovom mestu postaje jasno da ekstremni funkcionalistički pristup tadašnjih nastavnika tokom izvođenja časa takođe nije urađao plodom, jer da bi učenici razvili svoje funkcije kao članovi društva, potrebno je pre toga da su usvojili određeno znanje kao temelj nadgradnje svojih sposobnosti i veština. Iako u današnjim nastavnim programima dominiraju i dalje obrazovni zadaci, čini se da je od preke važnosti biti vešt u balansiranju obrazovnih i funkcionalnih zadataka tokom nastavnog procesa. Naposljetku, potrebno je spomenuti i vaspitne zadatke nastave. *Vaspitni zadaci* se odnose na usvajanje vaspitnih vrednosti (etičkih, estetskih, radnih...) kroz nastavu, jer nastava jeste

primarno, ali nije isključivo obrazovni proces, imajući u vidu različite uloge nastavnika i različite pristupe u radu sa učenicima u osnovnim i srednjim školama (videti npr. Johnson & Johnson, 1996; Van Leeuwen et al., 2019).

Savremena koncepcija nastave, u kojima se prepliću obrazovni, funkcionalni i vaspitni zadaci, donela je sa sobom integrativni i holistički pristup sagledavanja nastavnog procesa. U aktuelnim nastavnim sistemima, primarna tri zadatka metodike nastave mogu se opisati kroz: 1) kontinuirano istraživanje i razvoj novih nastavnih metoda i strategija koje odgovaraju na evoluirajuće obrazovne potrebe i kontekste (Darling-Hammond et al., 2017); 2) sistematsku evaluaciju delotvornosti nastavnih metoda u postizanju ciljeva i ishoda učenja (Danielson, 2013) i 3) kontinuirani profesionalni razvoj, odnosno unapređivanje nastavnih veština u tokovima sa najnovijim obrazovnim trendovima i tehnologijama (Wiggins & McTighe, 2005). Uz navedene zadatke, moguće je specifikovati i konkretnije zadatke, odnosno one koji se tiču: dizajna kurikuluma tako da doprinosi razvoju nastavnih planova i programa koji su pedagoški adekvatni i usklađeni sa efikasnim nastavnim metodama (Wiggins & McTighe, 2005); prilagođavanja nastavnih strategija tako da odgovaraju specifičnim predmetima, kontekstima i grupama učenika (Tomlinson, 2017); integracije povratnih informacija od učenika, vršnjaka i obrazovnih istraživanja kako bi se poboljšale nastavne prakse (Hattie & Timperley, 2007) i podržavanja etičkih standarda i promovisanje inkluzivnosti i jednakosti u obrazovanju i širem društvenom funkcionisanju (Banks & Banks, 2019).

Dakle, značajan akcenat u ciljevima i zadacima metodike nastave stavlja se na pedagoška znanja o sadržaju. *Pedagoško znanje o sadržaju* predstavlja spoj stručnog znanja i pedagoškog razumevanja koji nastavnicima omogućava efikasno održavanje nastavne prakse, uzimajući u obzir njene složenosti i jedinstvene karakteristike (Shulman, 1986). S tim u vezi, metodika nastave suočava se sa kontinuiranim izazovima, uključujući prilagođavanje stručnog znanja brzo

evoluirajućim obrazovnim tehnologijama, zatim adresiranje potreba raznovrsnih populacija učenika i, na kraju, usaglašavanje sa standardima kurikuluma. Stoga bi nastavnici trebalo kontinuirano da ažuriraju svoje pedagoške sposobnosti i prilagođavaju svoje metode podučavanja savremenim tekovinama razvoja informatike i tehnologije, kako bi efikasno odgovorili na ove izazove.

Savremeni trendovi u metodici nastave ukazuju na sve veći značaj personalizovanog učenja, integracije digitalnih alata i resursa, te stavljaju fokus na razvoj kritičkog mišljenja i sposobnosti rešavanja problema kod učenika. *Personalizovano učenje* je pristup obrazovanju koji prilagođava nastavne metode, brzinu, sadržaj i ciljeve učenju, specifičnim potrebama, interesovanjima i sposobnostima svakog učenika. Ovaj pristup omogućava učenicima da uče na način koji im najviše odgovara, pri čemu se uzimaju u obzir njihovi individualni stilovi učenja, prethodna znanja i motivacija za učenje, a cilj personalizovanog učenja je da omogući učeniku veću autonomiju i odgovornost za svoje učenje, pružajući mu prilike za aktivno angažovanje kroz izbor aktivnosti, zadataka i ciljeva (Bray & McClaskey, 2015). Ovi trendovi odražavaju tranziciju ka pristupima koji su orijentisani na učenika i u kojima je akcenat na kreiranju iskustava učenja koja odgovaraju individualnim učeničkim potrebama i preferencijama (Suzić, 2005), pri čemu se i dalje ne zanemaruju tradicionalni pristupi rada. Savremeni pristupi, zapravo, naglašavaju važnost aktivne participacije učenika u procesu učenja, gde nastavnik preuzima ulogu facilitatora. Fokus se stavlja na interaktivne metode, poput diskusija, projekata i rešavanja problema, koje podstiču razvoj kritičkog mišljenja i praktične primene naučenog. Istovremeno, tradicionalne metode zadržavaju svoje mesto, ali se sve češće koriste kao osnova za dalje produbljivanje znanja kroz dinamične i personalizovane aktivnosti.

Pitanja za ponavljanje gradiva:

1. Kako se definiše metodika nastave?
2. Šta obuhvata predmet metodike nastave?
3. Navedite šest nivoa razvoja kritičkog mišljenja prema Blumovoj taksonomiji.
4. Definišite obrazovne, funkcionalne i vaspitne zadatke nastave.
5. Koja su tri primarna zadatka metodike nastave u savremenim nastavnim sistemima?
6. Šta su to pedagoška znanja o sadržaju?
7. Definišite personalizovano učenje.
8. Pokušajte, po sopstvenom izboru, da definišete osnovni obrazovni, funkcionalni i vaspitni zadatak određene lekcije iz *Psihologije*.

CILJEVI I ISHODI NASTAVE PSIHOLOGIJE

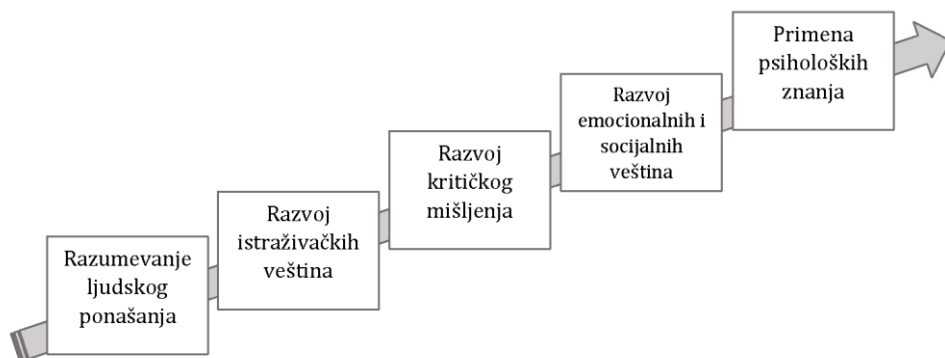


Nastava psihologije u srednjim školama ima za cilj ne samo da učenicima pruži temeljno razumevanje psiholoških koncepata, već i da ih osposobi za primenu tog znanja u svakodnevnom životu, ali i za razvoj kritičkog mišljenja i formiranje socijalnih i emocionalnih veština. Kroz jasno definisane ciljeve i ishode nastave, nastavnici mogu da oblikuju pristup obrazovanju koji je relevantan, proaktivan i efikasan. Uopšteno, ciljevi nastave iz određenog predmeta se odnose na to sa čime sve treba upoznati učenika kroz nastavni proces, dok se ishodi odnose na to šta se od učenika očekuje nakon celokupnog procesa nastave i učenja. Generalno gledano, ciljevi nastave se mogu podeliti na opšte i specifične, a zajedno sa njima se mogu definisati i opšti i specifični ishodi.

Opšti ciljevi i ishodi nastave psihologije

Opšti ciljevi nastave bilo kog školskog predmeta predstavljaju široke, dugoročne ishode obrazovanja i odnose se na sveobuhvatan razvoj učenika. Oni su obično usmereni na nekoliko opštih aspekata razvoja učenika kroz obrazovanje, pri čemu većina autora kao ishode ističe razvoj ličnosti učenika, pripremu za život i rad, razvijanje osnovnih životnih vrednosti i podsticanje učenika na celoživotno učenje (Biggs & Tang, 2011; Black & Wiliam, 1998; Bloom, 1956; Gagné, 1970; Wiggins & McTighe, 2005).

U kontekstu nastave psihologije (Službeni glasnik Republike Srbije, 2020), ovi opšti ciljevi se praktično mogu sagledati kroz prizmu sadržaja psihološke nauke koja se predstavlja učenicima tokom školskog časa (Shema 5).



Shema 5. *Opšti ciljevi nastave psihologije*

Prvi opšti cilj nastave psihologije može se okarakterisati kroz stimulisanje razumevanja ljudskog ponašanja i različitih mentalnih procesa koji stoje u njegovoj osnovi. U skladu sa ovim ciljem, učenici bi tokom nastave psihologije trebalo da steknu osnovno znanje o tome kako ljudi misle, kako se osećaju i kako se ponašaju u različitim situacijama. Ovaj opšti cilj podrazumeva učenje glavnih psiholoških teorija, modela i pristupa, kao i ovladavanje osnovnim naučnim metodama koje se koriste u istraživanju ljudskog ponašanja.

Na njega se nadovezuje sledeći opšti cilj koji se može opisati u terminima razvijanja istraživačkih veština. Tačnije, tokom nastave psihologije učenici bi trebalo da steknu osnovna znanja (i osnovne veštine!) u sprovođenju psiholoških istraživanja, uključujući prikupljanje podataka, analizu rezultata i donošenje zaključaka na osnovu empirijskih dokaza.

Sledeći opšti cilj se odnosi na razvoj kritičkog mišljenja. Razvoj kritičkog mišljenja podrazumeva analizu i procenu podesnosti različitih izvora informacija, kao i razvoj sposobnosti kritikovanja različitih teorija i studija iz oblasti psihologije, u cilju osnaživanja sposobnosti učenika za evaluaciju sopstvenih i tuđih stavova i ponašanja.

Upravo razvoj kritičkog mišljenja uslovljava delimično i razvoj emocionalne inteligencije i socijalnih veština, jer kroz učenje o različitim psihološkim teorijama učenici treba da steknu važne veštine introspekcije i empatije. Dakle, nastava psihologije učenicima treba da omogući bolje poznavanje sopstvenih i tuđih reakcija i emocija, ali i razvijanje socijalnih veština koje su potrebne za uspešno funkcionisanje u grupama i zajednici, odnosno u društvu.

Naposletku, kao konačni opšti cilj psihologije, navodi se sposobnost primene psiholoških znanja u svakodnevnom životu. Ovaj opšti cilj usmeren je na osposobljavanje učenika za primenu psiholoških znanja u rešavanju ličnih i sredinskih izazova u oblastima mentalnog zdravlja, učenja, motivacije, komunikacije, donošenja odluka i sl. Generalno govoreći, opšti cilj nastave psihologije, prema Pravilniku o planu i programu nastave i učenja za gimnaziju, usmeren je na ishode koji podrazumevaju to da učenik ovlada znanjima, razvije veštine i formira stavove koji će mu omogućiti da bolje razume složenost, raznovrsnost i razvojne aspekte psihičkog funkcionisanja ljudi u biopsihosociokulturnom kontekstu, da poveća kapacitet suočavanja sa izazovima adolescentnog doba i preuzme odgovornost za očuvanje mentalnog zdravlja, funkcionisanje u zajednici i nastavak školovanja (Službeni glasnik Republike Srbije, 2020).

Specifični ciljevi i ishodi nastave psihologije

Na osnovu specifično definisanih ciljeva, specifični ishodi nastave psihologije mogu se formulisati kao konkretni rezultati koji se očekuju od učenika po završetku određene nastavne jedinice. Ishodi su, stoga, merljivi i pružaju osnovu za evaluaciju uspeha učenika. Dakle, specifični ciljevi su usmereni ka sticanju znanja i veština kontekstualizovanih određenom lekcijom, odnosno svaki opšti cilj nastave psihologije ima sebi svojsven pandan u vidu specifičnog cilja. Isto važi i za ishode.

Uzmimo za primer lekciju iz oblasti socijalne psihologije, npr. lekciju o dinamici grupe. Prvi specifičan cilj, koji je pandan opštem cilju, mogao bi se definisati kao razumevanje osnovnih psiholoških pojmova u vezi sa dinamikom grupe i funkcionisanja pojedinca u određenim grupama (porodica, vršnjačka grupa, navijačka grupa, politički pokreti, itd.). Drugi specifičan cilj proizilazi iz opšteg cilja razvoja istraživačkih veština. U ovom slučaju, kao specifičan cilj bi se mogao odrediti razvoj učeničkih sposobnosti osmišljavanja opservacija, npr. u školi ili odeljenju ako govorimo o vršnjačkim grupama, na osnovu kojih bi se mogli prikupiti podaci i analizirati u svrhu realizacije učeničkog projekta⁵. Zatim sledi formiranje kritičkog mišljenja kao opšti cilj, a kao specifičan cilj se može navesti mogućnost učenika da analizira podatke dobijene u svom projektu u odnosu na vladajuće teorije iz oblasti socijalne psihologije, tj. dinamike grupe, ali i da prepozna pristrasnosti u svojim posmatranjima ili etičke aspekte svog istraživanja. Nadalje, na kritičko razmatranje ponašanja ljudi u grupi nadovezuje se i sticanje novih uvida i kompetencija u kontekstu razvoja empatije i razumevanja ka ponašanjima drugih ljudi u grupi, čime se specifikuje opšti cilj sticanja socioemocionalnih veština. Na kraju, kao konačni specifični cilj, izdvaja se primena saznanja iz oblasti dinamike grupe u svakodnevnim situacijama, odnosno u konkretnim situacijama poput rešavanja konflikata u vršnjačkoj grupi i slično.

Imajući u vidu raznolikost sadržaja u psihološkim oblastima, jasno je da su specifični ciljevi i ishodi nastave psihologije zapravo vrlo raznoliki i da su kontekstualizovani lekcijom, odnosno nastavnim planom. Ipak, kroz jasno definisane ciljeve, nastavnici mogu osigurati da učenici steknu teorijsko znanje, ali i veštine koje će im pomoći da uspešno primenjuju to znanje u svakodnevnom životu i daljem obrazovanju.

⁵O projektnoj nastavi će biti nešto više reči u narednim poglavljima.

Dakle, kada se govori o specifičnim ishodima, glavno pitanje koje se postavlja je „Šta će učenik biti sposoban da razume, evaluira, uradi... nakon odslušanog dela gradiva i evaluacije njegovog znanja iz tog dela gradiva?“.

Pitanja za ponavljanje gradiva:

1. Navedite i opišite opšte ciljeve nastave psihologije.
2. Kako biste opisali specifične ciljeve nastave psihologije?
3. Navedite specifične ciljeve jedne nastavne jedinice iz udžbenika za *Psihologiju* po sopstvenom izboru.
4. Da li opšti ciljevi nastave psihologije obuhvataju sve ono što Vi kao budući nastavnik psihologije smatrate relevantnim za prosečnog učenika srednje škole? Obrazložite svoj stav.

PLANIRANJE I PRIPREMA SAVREMENE NASTAVE PSIHOLOGIJE



Planiranje, priprema i izvođenje nastave psihologije su važni elementi za kvalitetnu edukaciju učenika u srednjim školama ili drugim obrazovnim ustanovama u kojima se psihologija izučava kao naučna oblast. To su veoma značajne komponente uspešnog obrazovnog procesa, a njihovo pravilno sprovođenje omogućava učenicima da usvoje temeljna znanja iz oblasti psihologije te razviju kritičko mišljenje o ponašanju i psihološkom funkcionisanju.

Nastavni plan i program predmeta *Psihologija*

Nastavni plan predstavlja školski dokument u kom se propisuju vaspitna i obrazovna područja, odnosno predmeti koji će se izučavati u školi, zajedno sa vremenskim redosledom izučavanja tih područja i nedeljnim brojem časova za svaki nastavni predmet (Jukić i sar., 1998). On sadrži pregled i organizaciju nastavnih sadržaja, ciljeva i ishoda obrazovanja za određeni predmet ili obrazovni program i služi kao vodič za nastavnike i učenike, osiguravajući to da se nastava odvija prema jasno definisanim smernicama i standardima. Nastavni plan obuhvata sve aspekte obrazovnog procesa i odgovara na pitanja šta, kako i kada će se nešto učiti. Podređen je Zakonu o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja u Srbiji⁶ kojim se regulišu osnovni principi obrazovanja, a kreira u skladu sa zakonom, kako bi se obezbedila standardizacija u obrazovanju na nivou cele države. S druge strane, *nastavni program* predstavlja školski dokument kojim se propisuje obim, dubina i redosled nastavnih sadržaja (Jukić i sar., 1998), odnosno tri najvažnije didaktičke dimenzije obrazovanja. S obzirom na to da nastavni plan može da varira u zavisnosti od tipa škole, nastavni program ima okvirni, odnosno orijentacioni karakter, ali su ciljevi i ishodi nastave suštinski istovetni u svim školama koje koriste razredno-predmetno-časovni sistem.

⁶ https://www.paragraf.rs/propisi/zakon_o_osnovama_sistema_obrazovanja_i_vaspitanja.html

Na ovom mestu će se izložiti nacionalna koncepcija nastave psihologije prema Pravilniku o planu i programu nastave i učenja za gimnazije (Službeni glasnik Republike Srbije, 2020). Prema Pravilniku, nastava psihologije se izvodi u drugom razredu gimnazije u obimu od 74 časa na godišnjem nivou, odnosno u obimu od 2 časa nedeljno (Slika 2). Istovremeno, ovim Pravilnikom definisani su redosled i struktura nastavnog programa, opšte i specifične predmetne kompetencije, kao i uputstvo za didaktičko i metodičko ostvarivanje programa.

ПЛАН НАСТАВЕ И УЧЕЉА ЗА ГИМНАЗИЈЕ

ОПШТИ ТИП	I РАЗРЕД				II РАЗРЕД				III РАЗРЕД				IV РАЗРЕД				УКУПНО		
	недељно		годишње		недељно		годишње		недељно		годишње		недељно		годишње		годишње		
	т	в	т	в	т	в	т	в	т	в	т	в	т	в	т	в	т	в	Σ
ОБАВЕЗНИ ПРЕДМЕТИ	26	2	962	74	25	3,5	925	129,5	23	3,5	851	129,5	24	2,5	792	82,5	3530	415,5	3945,5
1. Српски језик и књижевност	4		148		4		148		4		148		4		132		576		576
1.1. _____ језик и књижевност ¹	4		148		4		148		4		148		4		132		576		576
2. Српски као нематерни језик ²	2		74		2		74		2		74		2		66		288		288
3. Привистранијезик	2		74		1	0,5	37	18,5	2	1	74	37	1	1	33	33	218	88,5	306,5
4. Латинскијезик	2		74		2		74						2		66		148		148
5. Социјална													2		66		66		66
6. Психологија					2		74										74		74
7. _____																			
8. Историја	2		74		2		74		2		74		2		66		288		288
9. Географија	2		74		2		74		2		74						222		222
10. Биологија	2		74		2		74		2		74		2		66		288		288
11. Математика	4		148		4		148		5		185		4		132		613		613
12. Физика	2		74		1	0,5	37	18,5	1	1	37	37	2	0,5	66	16,5	214	72	286
13. Хемија	2		74		1	0,5	37	18,5	1	0,5	37	18,5	2		66		214	37	251
14. Рачунарство и информатика		2		74		2		74		1		37		1		33		218	
15. Музичка култура	1		37		1		37										74		74
16. Ликовна култура	1		37		1		37										74		74
17. Физичко и здравствено васпитање	2		74		2		74		2		74		2		66		288		288
II ИЗБОРНИ ПРОГРАМИ	5		185		4	0,5	148	18,5	6	0,5	222	18,5	6	0,5	198	16,5	753	53,5	806,5
1. Верска настава/Грађанско васпитање ³	1		37		1		37		1		37		1		33		144		144
2. Други страни језик ⁴	2		74		1	0,5	37	18,5	1	0,5	37	18,5	1	0,5	33	16,5	181	53,5	234,5
3. Изборни програми ⁵	2		74		2		74		4		148		4		132		428		428
УКУПНО I + II	31	2	1147	74	29	4	1073	148	29	4	1073	148	30	3	990	99	4283	469	4752

Slika 2. Plan nastave i učenja za gimnazije (Službeni glasnik Republike Srbije, 2020).

Struktura i redosled nastavnog programa iz Psihologije

Redosledom i strukturom nastavnog programa određuje se kojim će se redom obrađivati nastavni program nekog školskog predmeta. Raspoređivanje nastavnog sadržaja tokom školske godine u okviru jednog školskog predmeta, kao i tokom više godina iz iste oblasti učenja, naziva se *kurikulum* (Kelly, 2009;

Ornstein & Hunkins, 2017; Wiles & Bondy, 2018). Kurikulumom su opisani: 1) zadaci škole u kontekstu organizacionih aktivnosti putem kojih se ostvaruju ishodi učenja, 2) obrazovni sadržaji u obliku ciljeva učenja i 3) putevi i sredstva ostvarivanja kurikuluma, kao i literatura koja predstavlja osnovu sadržaja nastave (Jukić i sar., 1998). Tri opšta načina raspoređivanja nastavnih sadržaja, odnosno organizovanja kurikuluma, jesu linijski/sukcesivni/sekvencijalni način, koncentrični način i kombinovani način (Poljak, 1982):

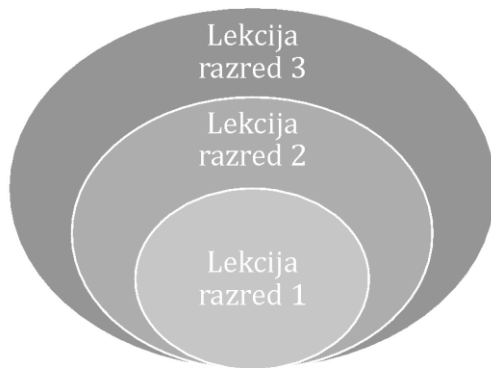
1. *Linijskim/sukcesivnim/sekvencijalnim pristupom* (Shema 6) nastavni sadržaji se organizuju hronološki, odnosno linearnim sledom, tako da se svaka tema obrađuje samo jednom i nadovezuje se na prethodnu. Učenici ovim pristupom uče jednu nastavnu temu u celini, pre nego što pređu na sledeću. Iako poprilično zastupljen, glavni nedostatak ovog pristupa sastoji se u tome da učenici zaboravljaju ranije obrađene teme, jer se ne vraćaju na njih tokom kasnije nastave, a te teme se ispostave kao izrazito važne za buduće učenje.



Shema 6. *Linijski/sukcesivni/sekvencijalni način raspoređivanja nastavnog sadržaja*

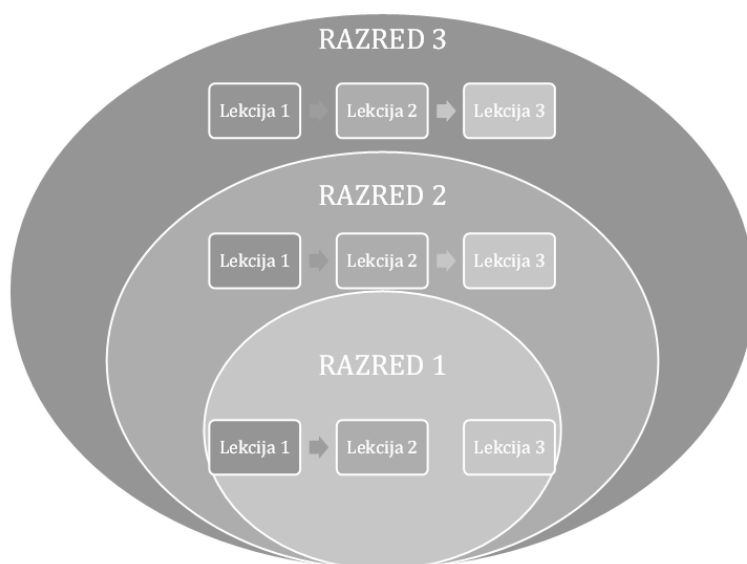
2. *Koncentrični pristup* (Shema 7) podrazumeva ponavljanje istih tema na različitim nivoima složenosti tokom više godina školovanja. Prvo se uče osnovni koncepti, a zatim se kasnije tokom školovanja vraća na iste teme, ali sa dubljim i složenijim informacijama koje se plasiraju tokom nastave. Na primer, činjenice iz biologije počinju da se uče već u nižim razredima osnovne škole, produbljuju se tokom predmetne nastave biologije u višim razredima osnovne škole, a usložnjavaju se tokom nastave biologije u

srednjoj školi. Ovaj pristup omogućava učenicima da postupno proširuju svoje znanje o određenim temama, uz ponavljanje osnovnih pojmova. Ipak, nedostatak ovog pristupa u raspoređivanju nastavnog sadržaja ogleda se u fragmentiranosti celine neke nastavne teme, jer učenici često stiču utisak da se stalno vraćaju na staro gradivo, što može smanjiti motivaciju za učenje („...ovo smo već učili...”).



Shema 7. *Koncentrični način raspoređivanja nastavnog sadržaja*

3. *Kombinovani pristup* (Shema 8) podrazumeva istovremeno korišćenje linijskog i koncentričnog pristupa. Na taj način učenici se podsećaju prethodno naučenog gradiva, ali se tokom nastave širi znanje iz iste oblasti. Kombinovani način rasporeda gradiva se temelji na Brunerovom konceptu spiralnog kurikuluma (Bruner, 1960; 1966).



Shema 8. *Kombinovani način raspoređivanja nastavnog sadržaja*

Kurikulum iz *Psihologije* u srednjoj školi organizovan je po kombinovanom tipu, što je karakteristika svih predmeta koji se izučavaju u srednjoj školi. Iako se psihologija izučava samo jednu godinu, te učenici nemaju predznanja iz psihološke nauke, ono što kurikulum čini kombinovanim jesu početna učenička znanja iz oblasti bliskih psihologiji ili iz oblasti na kojima se temelji psihološka nauka (npr. znanja iz biologije su vrlo korisna prilikom učenja o fiziološkim procesima psihičkih pojava, ili znanja iz istorije prilikom izučavanja filogenetskog razvoja psihičkog života). Dakle, osim obnavljanja i usložnjavanja već postojećih znanja koja su pohranjena u dugoročnoj memoriji, kurikulum iz *Psihologije* se u srednjim školama u Srbiji dominantno obrađuje kroz tri celine: *Psihologija kao nauka i praksa*, *Ličnost kao jedinstvo psiholoških procesa, osobina i stanja* i *Osoba u socijalnoj interakciji*. (Službeni glasnik Republike Srbije, 2020), pri čemu se svaka celina, zajedno sa svojim specifičnim sadržajima, delimično oslanja na njoj prethodnu celinu i njoj svojstvene sadržaje.

Prema istom Pravilniku (2020), kao što je već navedeno, program nastave i učenja *Psihologije* sadrži cilj, opštu i specifičnu predmetnu kompetenciju, ključne pojmove sadržaja, listu ishoda i uputstvo za njegovo ostvarivanje. Međutim, s obzirom na to da standardi postignuća još uvek nisu oformljeni za predmet *Psihologija*, elementi programa su više orijentacionog karaktera u kontekstu planiranja, pripreme, ostvarivanja i vrednovanja nastave.

Godišnji i operativni plan nastave

Polazeći od datih ishoda i ključnih pojmova sadržaja, nastavnik najpre kreira svoj godišnji plan rada iz koga će kasnije razvijati svoje operativne planove za svaku nastavnu jedinicu posebno. *Godišnji plan nastave* (ili godišnji plan rada) je dokument koji nastavnik izrađuje na početku školske godine i predstavlja okviran plan za realizaciju nastavnih sadržaja tokom cele školske godine (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2017). U njemu se definišu teme i jedinice koje će se obrađivati, vremenska dinamika, način realizacije i, eventualno, ciljevi i ishodi nastave (Tabela 1). Takođe, godišnji plan uključuje i planiranje procene učenika, uključujući testove, pismene zadatke, projekte i druge oblike evaluacije. U Srbiji, prema Zakonu o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2017), nastavnik je obavezan da napravi godišnji plan u skladu sa programom nastave i učenja, koji je propisan od strane nadležnog ministarstva.

Tabela 1. Opšti primer dela godišnjeg plana nastave Psihologije

Tema/Nastavna jedinica	Mesec										O	U	Svega
	I	X	XI	XI	I	II	III	IV	V	VI			
Predmet i discipline psihologije	X										1		1
Psihologija i druge oblasti	X										1		1
Metode i tehnike	X										1	1	2
(Zlo)upotreba psihologije	X										1		1
Evaluacija znanja	X	X										2	2
Pojam i struktura ličnosti		X											
Identitet i teorije ličnosti		X											
Pažnja i opažanje		X											
Učenje – prosti oblici			X										
Učenje – složeni oblici			X										
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Napomena. O – obrada; U – utvrđivanje gradiva.

Godišnji plan rada bi trebalo prilagoditi ciljevima i ishodima nastave, koji su specifični za različite obrazovne profile ili, generalno, vrstu škole u kojoj je nastavnik zaposlen (medicinska, ekonomska, umetnička, gimnazija...). Ishodi su definisani kao funkcionalno znanje učenika tako da pokazuju šta će učenik biti u stanju da učini, preduzme, izvede ili obavi zahvaljujući znanjima, stavovima i veštinama koje je gradio i razvijao tokom jedne godine učenja *Psihologije* (Službeni glasnik Republike Srbije, 2020)⁷ kroz, već navedene, tri velike tematske oblasti:

⁷Pravilnik, sa ciljevima obrade svake od tri teme i generalnim ishodima učenja, dostupan je na: <https://zuov.gov.rs/zakoni-i-pravilnici/>.

Psihologija kao nauka i praksa, Ličnost kao jedinstvo psiholoških procesa, osobina i stanja i Osoba u socijalnoj interakciji.

Nakon planiranja godišnjeg rada, nastavnik pristupa *operativnom planu nastave*, odnosno koncipiranju nastavnih jedinica. Svaka nastavna jedinica se koncipira pojedinačno, ali je potrebno napomenuti da se određeni aspekti prožimaju kroz celokupnu nastavu *Psihologije* (npr. urođeno nasuprot stečeno; tipično nasuprot netipično ponašanje; teorije nasuprot istraživanja i sl.), te da je uvek, pri planiranju nastavnih jedinica, potrebno imati u vidu koja su to pitanja od opšteg značaja koja treba ponavljati u određenim lekcijama, kako bi se dostigli određeni ishodi. Na primer, prilikom nastave o emocijama fokus će biti na teorijama i osnovnim istraživanjima o emocionalnim stanjima koja se javljaju kod ljudi, ali se ishodi učenja mogu pronaći i u lekcijama o zloupotrebi supstanci i njenom uticaju na emocije, organskim osnovama psihičkog funkcionisanja, uticaju stresa na ponašanja i slično. Na taj način, nastavnik omogućava učenicima da povezuju različite sadržaje gradiva, posmatrajući psihičko funkcionisanje pojedinca kao jedinstvenu celinu.

Kako bi se adekvatno ostvarili ciljevi nastave, svaki nastavnik treba da poseduje pisanu pripremu za časove koje održava. *Pisana priprema časa* je detaljno razrađen plan koji nastavnik izrađuje za svaki čas nastave. Ovaj dokument obuhvata sve bitne elemente potrebne za uspešnu realizaciju časa i služi kao vodič nastavniku tokom izvođenja nastave. Pisana priprema je sastavni deo planiranja nastavnog procesa i omogućava nastavniku da sistematski i efikasno realizuje nastavu, prateći unapred postavljene ciljeve i ishode.

Elementi pisane pripreme časa obično uključuju (Tabela 2):

1. *Naslov i vrstu časa* – definisanje teme i tipa časa (novi sadržaji, utvrđivanje, obnavljanje, evaluacija znanja, itd.);
2. *Ciljeve časa* – opšti i specifični ciljevi koji se žele postići na tom času;

3. *Ishode učenja* – šta će učenici znati, razumeti i moći da urade nakon časa;
4. *Metode i oblike rada* – izbor nastavnih metoda (predavanje, diskusija, rad u grupama, praktičan rad, itd.) i organizacionih oblika nastave (individualni rad, timski rad, rad u parovima, itd.);
5. *Sredstva i materijale* – lista nastavnih sredstava koja će se koristiti (table, projekti, multimedijalni materijali, učila);
6. *Tok časa* – detaljna razrada svakog segmenta časa (uvod, glavni deo, zaključak), uz procenu vremena koje će biti posvećeno svakom delu;
7. *Zadatke za učenike* – zadaci koje će učenici raditi tokom časa, uključujući vežbe, pitanja, praktične aktivnosti ili domaći zadatak;
8. *Evalvaciju i praćenje* – način na koji će nastavnik pratiti napredak učenika tokom časa i procenjivati njihove rezultate.

Osim uloge u jasnom definisanju ishoda učenja, olakšavanju izbora nastavnih metoda i strategija koje su prilagođene specifičnim potrebama učenika, efikasnom upravljanju vremenom tokom časa i profesionalnom razvoju, pisane pripreme časa imaju ulogu u saradnji među nastavnicima i pružanju podrške novim kolegama. Kvalitetno izrađene pripreme mogu služiti kao primer ili resurs za zajedničko planiranje, čime se podstiče razmena ideja i kolegijalno učenje.

U savremenom obrazovnom kontekstu, gde se akcenat stavlja na postizanje jasnih i merljivih ishoda učenja, pisane pripreme časa nisu samo tehnički dokumenti, već alat koji osigurava usklađenost nastave sa obrazovnim standardima i potrebama učenika. Njihova primena doprinosi kvalitetnijem obrazovnom procesu, većem angažovanju učenika i kontinuiranom unapređenju nastavničke prakse.

Tabela 2. Opšti model pisane pripreme za čas

Škola:	Nastavni predmet: PSIHOLOGIJA	Razred i odeljenje:
Školska godina:	Ime i prezime nastavnika:	Datum realizacije:

Nastavna oblast: Tip časa:		Nastavna jedinica:	Korelacija:
Ciljevi časa			
Ključni pojmovi:			
OČEKIVANI ISHODI: Učenik/učenica će moći/bit u stanju da: 1. 2. 3.			
Literatura za nastavnike: 1.		Literatura za učenike: 1.	
	TOK ČASA		
TOK AKTIVNOSTI	AKTIVNOSTI NASTAVNIKA	AKTIVNOSTI UČENIKA	
UVODNI DEO (5–10 minuta)			
GLAVNI DEO (25–30 minuta)			
ZAVRŠNI DEO (5–10 minuta)			
Domaći zadatak			
Provera ostvarenosti ishoda			
Zapažanja nastavnika			

Pisana priprema časa pomaže nastavnicima da imaju jasan pregled o tome šta žele da postignu na određenom času, kao i kako da to postignu na što efikasniji način, uz maksimalno efikasno angažovanje učenika. Ovaj dokument može biti fleksibilan i prilagođavati se situaciji u učionici, ali njegova osnovna svrha je da organizuje nastavne aktivnosti u skladu sa planiranim ciljevima i ishodima⁸. Dakle, kako bi čas bio sproveden što efikasnije i u odgovarajućoj dinamici, kako se ne bi propustio neki važan deo časa, kako bi se izbegla improvizacija na času i kako bi nastava u svim odeljenjima bila ujednačena, potrebno je posedovati adekvatnu pripremu časa (Popov i Jukić, 2006).

Pitanja za ponavljanje gradiva:

- 1.** Definišite nastavni plan i program.
- 2.** U kom obimu se izvodi nastava psihologije u II razredu gimnazije?
- 3.** Šta je sve definisano Pravilnikom o planu i programu nastave i učenja?
- 4.** Definišite kurikulum.
- 5.** Šta je opisano kurikulumom?
- 6.** Navedite tri opšta načina rasporeda nastavnog sadržaja.
- 7.** Kako se nastavni sadržaj raspoređuje putem linijskog pristupa?
- 8.** Kako se nastavni sadržaj raspoređuje putem koncentričnog pristupa?
- 9.** Navedite celine kroz koje se aktuelno obrađuje nastava Psihologije.
- 10.** Šta je godišnji plan nastave?
- 11.** Šta je operativni plan nastave?
- 12.** Šta je pisana priprema časa?
- 13.** Koji su elementi pisane pripreme časa?

⁸Više o pisanoj pripremi časa možete pronaći u različitim pravilnicima i publikacijama Zavoda za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja (ZUOV): <https://zuov.gov.rs/>, a zvanični obrazac ZUOV-a za pisanu pripremu možete preuzeti sa: <https://zuov.gov.rs/wp-content/uploads/2020/10/Obrazac-pripreme-za-cas-Digitalna-ucionica-2020.docx>

IZVOĐENJE NASTAVE (PSIHOLOGIJE)



Izvođenje nastave predstavlja centralni deo obrazovnog procesa, gde se planovi i ciljevi nastave preobražavaju u dinamične aktivnosti na času koje omogućavaju učenicima da stiču nova znanja i razvijaju svoje veštine. Efikasno izvođenje nastave zahteva pažljivo osmišljavanje sadržaja, izbor metoda i tehnika koje odgovaraju potrebama i interesovanjima učenika, kao i fleksibilnost nastavnika da se prilagodi trenutnim okolnostima u učionici. U kontekstu savremene nastave, izvođenje časova podrazumeva više od prenošenja informacija, jer uključuje stvaranje dinamičkog okruženja koje podstiče učenike na kritičko mišljenje, kreativnost i aktivnu participaciju. Kroz kombinaciju teorijskih i praktičnih pristupa, izvođenje nastave postaje proces koji podržava dugoročno učenje i omogućava učenicima da povezuju školsko gradivo sa stvarnim životom. Stoga će ovo poglavlje biti posvećeno različitim strukturnim i dinamičkim komponentama izvođenja nastave, od strukture časa preko oblika nastavnog rada do različitih metoda podučavanja. Praktično gledano, strukturno-dinamičke komponente izvođenja časa primenjuju se na nastavi svih predmeta u školi, te će u ovom poglavlju biti više reči o generalnim aspektima izvođenja nastave, upotpunjenim sa primerima ili smernicama u kontekstu psihologije kao školskog predmeta.

Struktura nastavnog časa

Nastavni čas predstavlja osnovnu jedinicu nastave i najčešće traje 45 minuta, a u praksi se često pojavljuje i u verziji blok-časa od 90 minuta (Popov i Jukić, 2006), koji je karakterističan za univerzitetsku nastavu i, u nekim slučajevima, srednjoškolsku nastavu. Tipičan nastavni čas se organizuje kroz nekoliko jasnih faza koje omogućavaju sistematično usvajanje znanja. Svaka od ovih faza ima posebnu funkciju u nastavnom procesu i zajedno doprinose postizanju ciljeva učenja. Konceptcija strukture časa se većinom oslanja na različite modele obrazovnih teorija, kao što su Tajlerov model (Tyler, 1949),

Prezentovanje-Vježbanje-Produkcija (Present-Practice-Produce; PPP) model (Harmer, 2001; Scrivener, 2011), Berlinski model (Oelkers & Reusser, 2008) ili Hamburški model (Trautmann & Wischer, 2003). Iako dominantno primenjeni u određenim oblastima (npr. PPP u oblasti učenja i podučavanja jezika), svi navedeni modeli postuliraju tri glavna dela časa: uvodni, centralni (odnosno glavni) i završni deo.

Uvodni deo časa

Uvodni deo časa predstavlja važan segment u procesu nastave koji postavlja temelje za aktivno učenje i angažovanje učenika i najčešće obuhvata prvih 5–10 minuta časa (Popov i Jukić, 2006). Prema različitim teorijama o metodičkim procesima, uvodni deo časa ima niz specifičnih funkcija i ciljeva. Usmeravanjem pažnje, motivisanjem, povezivanjem sa prethodnim znanjem, postavljanjem ciljeva i kreiranjem podržavajuće atmosfere, nastavnik osigurava to da učenici budu pripremljeni i motivisani za kvalitetno usvajanje novih informacija do kraja časa. Popov i Jukić (2006) sumiraju glavne uloge, odnosno ciljeve, uvodnog dela časa, koji zapravo predstavlja preparativnu fazu u konkretnoj situaciji izvođenja nastave. Svaki od ovih ciljeva doprinosi stvaranju pozitivnog obrazovnog iskustva i dugoročnog učenja (Shema 9).



Shema 9. Ciljevi uvodnog dela časa

Prvi cilj uvodnog dela časa jeste *privlačenje i usmeravanje pažnje učenika*. Tokom ove faze, nastavnik može da koristi različite metode poput interesantnih pitanja, zanimljivog prikaza sadržaja koji sledi, ili povezivanja gradiva sa stvarnim životom, kako bi učenicima jasno stavio do znanja šta će naučiti na samom času i zbog čega je to važno (Borich, 2017). Kada se pažnja učenika uspešno fokusira na zadatke pred njima, to doprinosi boljoj koncentraciji i produktivnosti tokom ostatka časa (Slavin, 2019).

Drugi cilj uvodnog dela časa jeste *motivisanje učenika*. Motivacija učenika igra važnu ulogu u njihovom angažovanju i posvećenosti učenju. U uvodnom delu časa, nastavnik treba da koristi i različite tehnike motivacije, uključujući povezivanje gradiva sa svakodnevnim iskustvima učenika, izazovnim pitanjima ili diskusijama koje podstiču njihovu znatiželju (Ormrod, 2017). Motivacioni elementi ne samo da povećavaju interesovanje učenika za temu, već doprinose i

dugoročnijem pamćenju gradiva, jer su učenici emocionalno angažovani i spremni da aktivno učestvuju u nastavi.

Efikanas uvodni deo časa podrazumeva i *povezivanje novog gradiva sa prethodnim znanjem učenika*. Primenom strategija kao što su kratki osvrt na prethodni čas, diskusija o relevantnim pojmovima ili rešavanje problema, nastavnik olakšava učenicima premošćivanje razlike između poznatog i novog sadržaja (Bransford et al., 2000). Ova strategija doprinosi većem angažovanju učenika i pomaže im da bolje organizuju nove informacije u postojeći korpus znanja.

Jedna od glavnih funkcija uvodnog dela časa jeste i *postavljanje jasnih ciljeva i očekivanja za učenike*. Ova faza uključuje objašnjenje ishoda časa, odnosno šta učenici treba da nauče i postignu do kraja aktivnosti (Marzano, 2007). Kada učenici razumeju ciljeve, lakše mogu da prate nastavni proces i da se fokusiraju na zadatke koji vode ka tim ishodima. Jasni ciljevi istovremeno pomažu i nastavnicima da precizno usmere aktivnosti i procene napredak učenika.

Uvodni deo časa je i prilika da nastavnik *uspostavi podsticajnu atmosferu za učenje*, u kojoj će se učenici osećati prijatno i spremno za interakciju i saradnju. Istraživanja ukazuju na to da učenici koji osećaju podršku i poštovanje u učionici postižu bolje rezultate, jer su otvoreniji za učenje i kreativnije razmišljanje (npr. Pianta et al., 2012). Nastavnik može koristiti uvodni deo časa za ohrabrivanje učenika i naglašavanje važnosti timskog rada i poštovanja različitih perspektiva u sagledavanju određenih fenomena ljudskog funkcionisanja.

Naposletku, nastavnik bi trebalo da u uvodnom delu časa pruži kratak *pregled ili okvir strukture časa*, što pomaže učenicima da unapred znaju kako će se aktivnosti odvijati i da steknu osećaj za organizaciju nastave (Reigeluth & Carr-Chellman, 2009). Ovaj postupak olakšava praćenje sadržaja tokom časa, jer učenici imaju pregled šta ih sve očekuje u narednih 45 minuta, te se mogu bolje fokusirati na pojedine faze časa.

Glavni (centralni) deo časa

Glavni deo časa predstavlja centralnu fazu školskog časa, tokom koje učenici aktivno usvajaju nova znanja kroz različite nastavne metode i oblike interakcije. Ovaj deo časa ima bitnu ulogu u postizanju obrazovnih ciljeva, jer omogućava učenicima da kroz aktivan rad dublje razumeju i primene stečene informacije (Hattie, 2009) i omogućava ostvarivanje glavnih ciljeva nastavne jedinice kroz angažman i interakciju učenika sa nastavnim sadržajem i nastavnikom (Bruner, 1996). S obzirom na to da u ovom delu časa učenici najaktivnije stiču nova znanja, glavni deo časa je operativnog karaktera i ključan je za postizanje ciljeva nastavne jedinice, jer omogućava učenicima da dublje prorade nastavni sadržaj kroz aktivno učešće i interakciju. Centralni deo časa, koji okvirno treba da traje od 25 do 30 minuta, takođe ima različite ciljeve, odnosno funkcije (Shema 10).



Shema 10. Ciljevi glavnog dela časa

Osnovna funkcija glavnog dela časa je *predstavljanje i usvajanje novog gradiva*. Kroz primenu različitih nastavnih metoda i tehnika, nastavnik nastoji da učenicima približi složenije koncepte i poveže ih sa prethodnim znanjem, čime omogućava dublje razumevanje gradiva (Bregvadze & Jokić, 2013; Kirchner et al., 2006). Ova funkcija se često ostvaruje kombinovanjem predavanja, diskusija i praktičnih aktivnosti, što podstiče aktivno angažovanje učenika. Kako bi ostvario ovu funkciju centralnog dela časa, nastavnik treba da koristi raznovrsne nastavne metode koje bi učenicima olakšale učenje, oslanjajući se na učeničke sposobnosti povezivanja novih sa prethodno usvojenim znanjima (Fisher et al., 2016).

Takođe, glavni deo časa ima funkciju *aktivnog učenja*, ali i težnju ka *primeni stečenih znanja na praktičnim primerima*. U ovom delu časa, učenici bi trebalo da se uključuju u različite vrste zadataka, kao što su grupni rad, analiza slučajeva ili rešavanje problemskih situacija, što im omogućava da primene naučeno u realnim situacijama (Popov i Jukić, 2006; Prince, 2004). Ovakve aktivnosti doprinose razvoju veština kao što su saradnja, komunikacija i rešavanje problema, koje su od velikog značaja u savremenom obrazovanju, što povećava verovatnoću da će učenici dugoročno zadržati novostečena znanja (Schunk, 2012).

Dodatno, glavni deo časa omogućava nastavniku *praćenje i evaluaciju napretka učenika*. Nastavnik bi tokom glavnog dela časa trebalo pažljivo da prati učešće učenika i njihovo razumevanje sadržaja, identifikujući potencijalne teškoće i pružajući podršku kada je to potrebno. Na ovaj način, nastavnik može da prilagodi metode rada potrebama učenika, a već i samo formativno ocenjivanje tokom glavnog dela časa doprinosi povećanju kvaliteta nastave (Wiliam, 2011).

Osim toga, glavni deo časa je važan za *razvoj kritičkog mišljenja i (samo)refleksivnog pristupa kod učenika*. Kroz izazovna pitanja, diskusije i rešavanje problemskih situacija, učenici bi trebalo da se podstiču na preispitivanje svojih stavova, analizu informacija i donošenje zaključaka. Ovo doprinosi razvoju

njihovih intelektualnih i socijalnih veština, što predstavlja jedan od osnovnih ciljeva obrazovanja (Brookfield, 2012).

Naposletku, aktivnosti tokom glavnog dela časa bi trebalo da doprinose i *razvoju socijalnih veština* i međusobne saradnje, kao i jasno usmerenu *praktičnu primenu znanja*. Aktivnosti, kao što su rad u grupi i diskusije, pomažu učenicima da razvijaju veštine komunikacije, rešavanja konflikata i rada u timu, što su ključne kompetencije za refleksivno delovanje u savremenom društvu (Durlak et al., 2011). Ova funkcija glavnog dela časa ne samo da doprinosi učenju, već jača i socijalne odnose u odeljenju, što može pozitivno da doprinosi celokupnoj klimi učenja.

Završni deo časa

Završni deo časa predstavlja poslednju fazu (5-10 minuta) koja obuhvata rekapitulaciju najvažnijih informacija, refleksiju učenika i njihovu pripremu za dalji proces učenja. Iako se često zanemaruje, završni deo časa je od velike važnosti za ishode učenja, jer omogućava učenicima da konsoliduju stečena znanja i povežu ih sa prethodnim iskustvima, čime se podstiče dugoročno pamćenje i razumevanje naučenog. Ovaj deo časa pripada verifikativnoj fazi i fazi zadavanja domaćeg zadatka (Popov i Jukić, 2006), te poseduje specifične funkcije, kao i uvodni i centralni deo časa (Shema 11).



Shema 11. Ciljevi završnog dela časa

Najvažnija funkcija završnog dela časa je *rekapitulacija i konsolidacija znanja*. Tokom ove faze, nastavnik sažima glavne teme i koncepte koji su obrađeni tokom časa. Zapravo, kroz kratak pregled ključnih tačaka, nastavnik pomaže učenicima da sistematizuju gradivo i povežu nove informacije sa postojećim znanjem. Različiti autori (npr. Fisher et al., 2016; Hattie & Timperley, 2007) ističu da ovaj vid rekapitulacije pomaže učenicima da razviju dublje razumevanje i da prepoznaju kako mogu da primene naučeno u različitim kontekstima svakodnevnog života.

Formativna evaluacija je još jedna važna funkcija završnog dela časa. Tokom ovog dela časa, nastavnik ima priliku da proceni stepen razumevanja gradiva kod učenika kroz kratka pitanja, kvizove ili diskusiju. Ovaj proces omogućava nastavniku da brzo uoči eventualne poteškoće i pruži dodatna objašnjenja u vezi sa gradivom. Vilijam (Wiliam, 2011) naglašava značaj

formativne evaluacije u završnom delu časa, jer pored toga što pruža neposredne informacije o postignućima učenika, istovremeno omogućava nastavnicima da u budućnosti prilagode svoje metode i oblike rada tokom izvođenja nastave (Black & Wiliam, 2009).

Završni deo časa ima i funkciju *motivacije i pripreme za dalji rad*. Zadatak nastavnika u ovom delu časa jeste i da daje učenicima uputstva za učenje kod kuće, preporuči literaturu ili zadatke koji proširuju znanje iz nastavne jedinice koja je obrađivana na času. Šunk (Schunk, 2012) ukazuje na to da ovakve aktivnosti razvijaju kod učenika osećaj odgovornosti i autonomije u učenju, što doprinosi razvoju i održavanju intrinzičke motivacije, samoregulacije, kognitivne fleksibilnosti i kreativnosti u učenju.

Razvoj refleksivnog mišljenja je još jedna važna funkcija završnog dela časa. Tokom završnog dela časa, nastavnik treba da podstakne učenike da razmisle o naučenom kroz postavljanje različitih pitanja (npr. *Šta ste danas naučili?* ili *Kako možemo to da primenimo u svakodnevnim situacijama?*). Ovakva pitanja podstiču učenike na dublje promišljanje o sopstvenom učenju i razvijaju njihove veštine refleksije, što je ključna kompetencija za celoživotni razvoj i učenje (Schön, 1983). Istraživanja pokazuju da refleksija doprinosi dubljem razumevanju gradiva, jer omogućava učenicima da analiziraju i procene svoje postupke tokom učenja, ali i samo znanje, čime se unapređuju njihove akademske veštine i sposobnosti samoregulisano učenja (Zimmerman, 2002).

Konačno, završni deo časa može biti *osnova za planiranje narednih časova*. Praćenjem učeničkog napretka, nastavnik dobija povratne informacije o tome koliko su učenici razumeli gradivo i može prilagoditi sledeće časove u skladu sa njihovim potrebama i nivoom znanja. Na ovaj način, završni deo časa doprinosi kontinuiranom procesu učenja, omogućavajući nastavnicima da prate postignuća učenika i unaprede nastavni proces.

Domaći zadatak

Jedna od (posebnih) komponenti završnog dela časa jeste i zadavanje domaćeg zadatka. *Domaći zadatak* predstavlja planiranu aktivnost koju učenici izvode van učionice, sa ciljem produbljivanja znanja i veština koje su stekli tokom nastave (Dettmers et al., 2009; Xu, 2015). U kontekstu *Psihologije*, domaći zadaci mogu uključivati različite vrste aktivnosti, poput čitanja stručnih tekstova, istraživanja, pisanja eseja, izvođenja eksperimenata ili rešavanja zadataka koji podstiču primenu psiholoških teorija u svakodnevnim situacijama.

Kada su pažljivo osmišljeni, domaći zadaci pružaju priliku učenicima da prošire razumevanje kompleksnih psiholoških pojmova i vežbaju primenu znanja (Cooper, 2006). Jedna od glavnih funkcija domaćih zadataka jeste *produbljivanje i učvršćivanje naučenog gradiva*. Ova funkcija je od posebne važnosti u *Psihologiji*, gde učenici kroz domaći rad mogu dodatno analizirati teorijske koncepte i povezati ih sa realnim primerima, što doprinosi dubljem razumevanju i lakšem pamćenju informacija (Trautwein & Lüdtke, 2009). Prema različitim istraživanjima (npr. Bembenutty, 2011), domaći zadaci koji su usmereni na kritičko razmišljanje i rešavanje problema doprinose tome da učenici razviju dublji uvid u kompleksne teme, što je posebno korisno u proučavanju ljudskog ponašanja i mentalnih procesa. Domaći zadaci takođe imaju funkciju *razvoja samoregulacije i autonomije u učenju*. Kada učenici preuzmu odgovornost za izvršavanje zadataka kod kuće, oni razvijaju veštine planiranja, samodiscipline i organizacije (Boekaerts, 2011; Zimmerman & Kitsantas, 2005). Samoregulacija je posebno važna u nastavi psihologije, gde je potrebno da učenici razmišljaju o svom učenju i analiziraju načine na koje mogu primeniti naučene principe u različitim aspektima života. Pored toga, domaći zadaci služe kao *alat za formativnu evaluaciju*. Nastavnici kroz analizu domaćih zadataka mogu dobiti uvid u razumevanje naučenog i identifikovati oblasti u kojima su potrebna dodatna objašnjenja ili vežba. Povratne informacije dobijene kroz domaće zadatke omogućavaju nastavnicima da

prilagode dalji rad potrebama učenika, čime se povećava uspešnost nastave (Hattie & Timperley, 2007). Na primer, analizom eseja ili kritičkih osvrtā koje učenici pišu kao domaće zadatke, nastavnik može identifikovati najvažnije oblasti koje zahtevaju dodatno pojašnjenje. Još jedna važna funkcija domaćih zadataka u psihologiji jeste *povezivanje teorije sa praksom*. Zadaci koji podstiču učenike na istraživanje, eksperimente ili refleksivne aktivnosti omogućavaju im da primene teorijska znanja u svakodnevnim situacijama, čime se povećava njihova relevantnost i motivacija za učenje (Xu, 2015). Na primer, zadatak u kojem učenici prate sopstvene obrasce ponašanja ili analiziraju primere socijalne interakcije iz svakodnevnog života može pomoći učenicima da bolje razumeju psihološke principe i njihovu primenu.

Pitanja za ponavljanje gradiva:

1. Navedite delove nastavnog časa i definišite okvirno trajanje svakog od njih.
2. Koje su funkcije uvodnog dela časa?
3. Koje su funkcije glavnog dela časa?
4. Koje su funkcije završnog dela časa?
5. Definišite domaći zadatak.
6. Navedite i objasnite funkcije domaćeg zadatka.
7. Pokušajte samostalno da osmislite kako bi izgledao uvodni, centralni i završni deo časa za lekciju iz *Psihologije* po sopstvenom izboru.

Oblici nastavnog rada

Kroz različite oblike nastavnog rada, učenici se susreću sa nastavnim sadržajima na različite načine, što doprinosi njihovom boljem razumevanju, primeni znanja i razvoju kritičkog mišljenja. Oblici nastavnog rada predstavljaju osnovne metode kroz koje se proces učenja i podučavanja realizuje. U praksi, izbor oblika nastavnog rada zavisi od nastavnih ciljeva, uzrasta učenika, prirode sadržaja, kao i od raspoloživih sredstava i prostora. Razumevanje i efikasna

primena različitih oblika rada, kao što su frontalni rad, grupni rad, individualni rad, rad u parovima i drugi, važni su u kontekstu podsticanja aktivnog učešća učenika i postizanja optimalnih ishoda nastave. Ovo poglavlje istražuje prednosti i nedostatke svakog oblika rada, kao i njihove specifične primene u okviru nastave psihologije u srednjoj školi. Takođe, baviće se pitanjem kada i kako prilagoditi oblik rada specifičnim obrazovnim potrebama i ciljevima. Kroz ovaj uvid (budućim) nastavnicima će se omogućiti bolje razumevanje kako da odaberu i prilagode oblike rada u cilju ostvarivanja što efikasnijeg učenja i podsticanja učenika na aktivno učestvovanje u nastavnom procesu.

Oblici nastavnog rada su vema važni za prilagođavanje nastave različitim stilovima učenja i potrebama učenika, a nikako se ne sme zanemariti i njihova uloga u podsticanju aktivnog učešća učenika i razvijanju samostalnosti. Neki savremeniji autori (npr. Beetham & Sharpe, 2013), proširuju pojam oblika nastavnog rada u digitalnom dobu, ističući važnost digitalnih oblika nastave, kao što su onlajn kooperacija i učenje na daljinu, koji omogućavaju fleksibilniji i inkluzivniji pristup obrazovanju.

Različiti oblici nastavnog rada omogućavaju prilagođavanje metoda poučavanja specifičnim ciljevima nastave, pri čemu svaki oblik ima svoje prednosti i nedostatke, a kroz integraciju različitih oblika rada nastavnici mogu stvoriti dinamično i stimulativno obrazovno okruženje, prilagođeno individualnim i kolektivnim potrebama učenika (Šefer, 2008).

Frontalni oblik rada

Frontalni oblik nastave (lat. *ex cathedra* – s katedre) predstavlja jedan od najstarijih i najčešće korišćenih oblika organizacije nastave, tokom kog nastavnik izlaže gradivo pred celom grupom učenika koji pasivno primaju informacije. Tokom frontalnog izvođenja nastave, nastavnik je glavni izvor znanja i vodi proces učenja, dok su učenici većim delom samo primaoci informacija. Ovaj tradicionalni

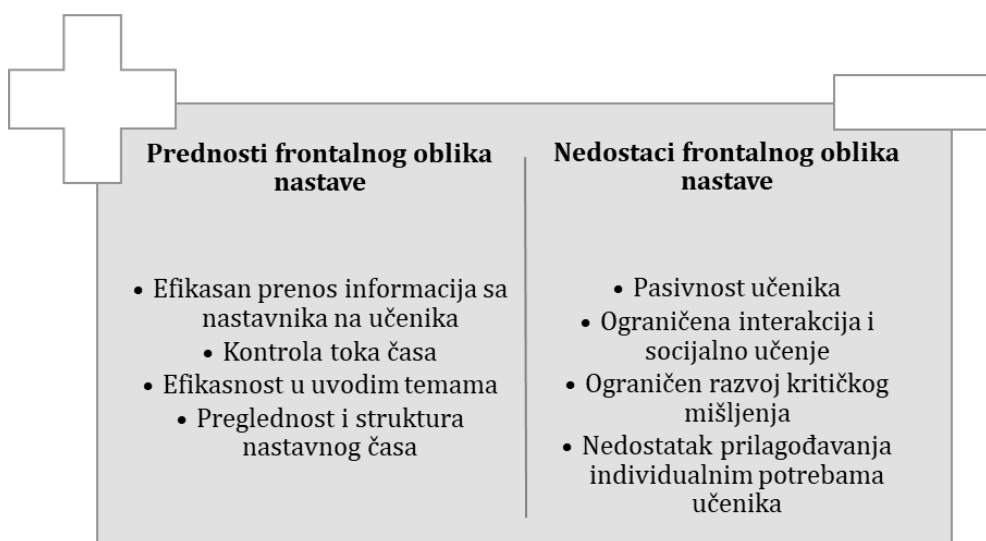
pristup nastavi uključuje predavanja, objašnjenja i demonstracije, a učenici prate nastavni sadržaj kroz beleške i, eventualno, povremene interakcije sa nastavnikom (Brophy, 2001). Dodatno, frontalni oblik rada ima ne samo obrazovno, već i šire vaspitno značenje, jer se njime oblikuje odeljenski kolektiv (Jukić i sar., 1996).

Frontalni oblik nastave ima određene prednosti, posebno kada je potrebno efikasno preneti veliki obim informacija na standardizovan način, čime se osigurava da svi učenici dobiju iste informacije (Kyriacou, 2009), i to naročito ako se radi o složenim uvodnim temama. Takođe, ovaj oblik nastave je koristan u situacijama gde je potrebno disciplinovano i usmereno radno okruženje, jer nastavnik može lako kontrolisati tok časa i upravljati ponašanjem učenika, te na taj način imati i jasnu i preglednu strukturu samog izvođenja nastave. Međutim, autori naglašavaju i nedostatke frontalnog oblika nastave, posebno u kontekstu angažovanosti i motivacije učenika. Ovaj oblik nastave često dovodi do pasivnosti i smanjenog interesa kod učenika, budući da nemaju mnogo prilike za aktivno učešće i interakciju. Dodatno, *ex cathedra* način rada ne podržava razvoj kritičkog mišljenja i socijalnog učenja. Ista stvar je i sa nastavnikom, jer frontalni oblik nastave može da doprinese šablonizaciji izvođenja nastave (Jukić i sar., 1996). Nedostatak prilike za individualizaciju učenja takođe može ograničiti učenike sa različitim stilovima i tempom učenja (Marzano et al., 2001). Konkretno, prezentovanje gradiva se oblikuje prema proseku razreda, pri čemu se učenici „primoravaju” na isti tempo rada, zanemarujući darovite učenike ili učenike sa poteškoćama u učenju ili razvoju.

U savremenom obrazovanju, frontalna nastava se sve više kombinuje sa drugim oblicima rada, kao što su grupni rad, kooperativno učenje i rad u parovima, čime se omogućava veća interakcija među učenicima i prilika za aktivnije uključivanje u proces učenja. Primena digitalnih alata u frontalnoj nastavi, kao što

su interaktivne table i digitalne prezentacije, kao i interaktivne veb-platforme⁹, takođe može doprineti povećanju angažovanosti učenika i omogućiti lakše prikazivanje složenih sadržaja (Beetham & Sharpe, 2013).

Iako frontalna nastava ima svoja ograničenja, ostaje važan oblik organizacije nastave u kontekstu prenosa osnovnih i sporednih znanja. Kada se koristi na adekvatan način, u kombinaciji sa drugim metodama, može da doprinese postizanju balansiranog obrazovnog iskustva koje uvažava potrebe različitih učenika. Prednosti i nedostaci frontalnog oblika nastave sumirano su prikazani na Shemi 12.



Shema 12. *Prednosti i nedostaci frontalnog oblika nastave*

⁹Primeru radi, frontalni oblik nastave može biti podržan nekom od onlajn aplikacija poput Mentimetra: <https://www.mentimeter.com/>

Individualni oblik rada

Individualni oblik rada u nastavi predstavlja pristup koji se fokusira na svakog pojedinačnog učenika, omogućavajući mu da razvija svoje sposobnosti, stiče nova znanja i veštine u skladu sa sopstvenim tempom i interesovanjima. Prema Tomlinsonu (2017), individualizacija učenja obezbeđuje prilagođavanje nastavnih metoda potrebama svakog učenika, dok istovremeno omogućava nastavnicima da prepoznaju i neguju različite talente i sposobnosti. Ova metoda je posebno važna u savremenom obrazovanju gde inkluzivnost i personalizovano učenje zauzimaju centralno mesto. Savremeni obrazovni trendovi ukazuju na to da individualni oblik rada doprinosi razvijanju autonomije kod učenika, kao i dubljem razumevanju nastavnih sadržaja (npr. Wiliam, 2018). Ovaj pristup je zapravo prilagodljiv i fleksibilan, što ga čini pogodnim za različite obrazovne kontekste, uključujući rad sa talentovanim učenicima, kao i sa učenicima sa smetnjama u razvoju, a neki autori (npr. Uzorka & Odebiyi, 2025) ističu da integracija digitalnih alata dodatno olakšava personalizaciju nastavnog procesa, što omogućava veću angažovanost učenika. U skandinavskim zemljama, individualni rad je već poprilično integrisan u svakodnevnu nastavu, pri čemu nastavnici koriste digitalne alate poput platformi za prilagođavanje zadataka. U Srbiji, projekti poput „Škola za 21. vek”¹⁰ takođe promovišu primenu individualizovanih pristupa u radu sa učenicima.

Dakle, individualni oblik rada u nastavi ima nekoliko opštih karakteristika: bazira se na personalizaciji nastavnog procesa, podržava samostalnost učenika prilikom procesa učenja, podržava razvoj specifičnih sposobnosti, talenata i interesovanja i omogućava fleksibilnost u nastavnom procesu i samom učenju (Hattie, 2009; Tomlinson, 2017; Wiliam, 2018). Isti autori ističu da ovako

¹⁰Više informacija o samom projektu, kao i rezultatima projekta možete pronaći na: <https://www.britishcouncil.rs/>.

koncipirana nastava zapravo ima svoje prednosti nad tradicionalnim, frontalnim pristupom. Pre svega, ona razvija autonomiju kod učenika, odnosno omogućava učenje uviđanjem tokom samog nastavnog procesa, a samim tim omogućava i dubinski stil učenja, odnosno dubinsko kognitivno procesuiranje nastavnog sadržaja. Istovremeno, nastavnici koji podržavaju individualni oblik rada u fokus stavljaju inkluzivni pristup, prilagođavajući nastavni materijal specifičnim potrebama, veštinama, sposobnostima i talentima učenika, ali su svakako delom usmereni i na razvoj kreativnosti kod učenika.

S druge strane, ni ovaj oblik nastave nije lišen nedostataka, pogotovo što nije podesan za odeljenja sa većim brojem učenika. Primena individualnog oblika nastave od nastavnika zahteva veću angažovanost u pripremi časa, kako bi se realizovali obrazovni ishodi. Dodatno, često je potrebna ravnoteža u primeni ovog i drugih oblika nastave, jer je učenicima svakako potrebna strukturiranost i adekvatno vođenje kroz nastavni čas, a u nekim slučajevima nastavnici imaju ograničene resurse ili nedostatke materijala koji su im potrebni za funkcionalno oblikovanje časa. U vezi sa tim, programirana nastava, ili nastava putem davanja instrukcija, odnosno pedagoški pristup koji koristi unapred osmišljene i strukturirane nastavne materijale kako bi učenici samostalno sticali znanje, najčešće kroz niz koraka ili sekvenci sa povratnim informacijama, u današnjici umnogome obogaćuje individualan način rada. Sekvencijalnim učenjem manjih delova lekcije (eng. *frame*) i davanjem neposredne povratne informacije nakon svakog dela lekcije, nastavnik, iako frontalno, podstiče učenike na aktivnost i saradnju tokom časa u cilju sveobuhvatnog učenja gradiva, što počiva na primeni metode aproksimacije u obrazovnom procesu (Heinick et al., 1996; Merrill, 2002). Individualni oblik rada predstavlja neophodan segment savremene nastave, posebno u kontekstu personalizovanog obrazovanja i stoga ga treba uključivati u nastavni proces. Iako se suočava sa određenim izazovima, pravilna implementacija ovog oblika rada može znatno doprineti kvalitetu obrazovnog procesa, što

podrazumeva kombinovanje ovog oblika sa ostalim oblicima rada u nastavi. Prednosti i nedostaci individualnog oblika nastave sumirano su prikazani na Shemi 13.



Shema 13. *Prednosti i nedostaci individualnog oblika nastave*

Grupni oblik rada

Grupni oblik rada u nastavi predstavlja metodički pristup koji stavlja naglasak na zajednički rad učenika u manjim ili većim grupama, s ciljem ostvarivanja pojedinačnih, ali i zajedničkih učeničkih i obrazovnih ciljeva. Prema nekim autorima (npr. Johnson & Johnson, 2017), grupni rad omogućava učenicima da razvijaju socijalne i komunikacione vještine, podstiču međusobnu podršku i razmenu ideja, dok istovremeno doprinose i kolektivnom napretku grupe. Ovaj pristup je posebno važan u savremenom obrazovanju gdje timski rad i saradnja predstavljaju ključne kompetencije u nastavi za 21. vek (OECD, 2018).

Grupni oblik rada omogućava i podržava formiranje socijalnih odnosa, međusobno uvažavanje i pomaganje, a razvija i osećaj odgovornosti kod učenika (Jukić i sar., 1996), stoga su glavne karakteristike ovog oblika rada oličene kroz formiranje zajedničkih ciljeva, interakciju unutar grupe ili među samim grupama,

podsticanje odgovornosti u skladu sa ulogom u grupi, kao i kroz generalno razvijanje veština u socijalnoj interakciji (Gillies, 2016; Johnson & Johnson, 2017; Kagan, 1994). Ukoliko se ispoštuju sva pravila funkcionalnog formiranja grupa, u kojim će svi učenici moći da budu (skoro) podjednako angažovani, ovaj oblik rada ima prednosti u odnosu na ostale oblike. Konkretno, grupni oblik rada bi trebalo da rezultuje pre svega razvojem timskog duha među učenicima, zatim povećanom šansom za razvojem kritičkog mišljenja u kontekstu određenih tema, većom motivacijom za angažovanjem na času, ali i inkluzivnošću, s obzirom na to da grupni oblik rada omogućava integraciju svih učenika u skladu sa njihovim specifičnim karakteristikama (Gillies, 2016; Johnson & Johnson, 2017; Kagan, 1994; OECD, 2018).

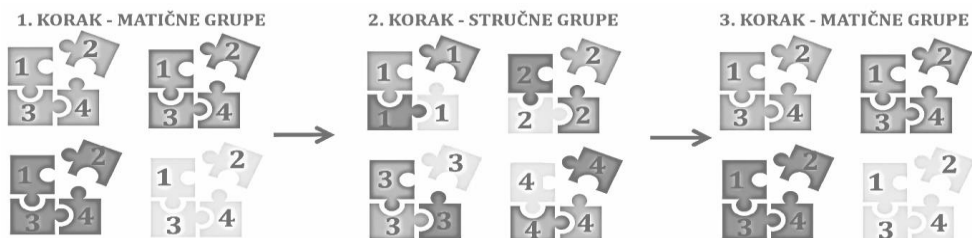
Formiranje grupa učenika može biti dirigovano od strane nastavnika, ili sprovedeno od strane samih učenika. *Dirigovane grupe* su manje trajne, ali usmerenije na cilj, dok su *slobodno oblikovane grupe* trajnije, emocionalno povezanije i manje usmerene na konkretnu nastavnu aktivnost. Prema Jukiću i saradnicima (1996) grupe ne bi trebalo da sadrže manje od tri, a više od četiri člana. Ukoliko grupa sadrži samo dva člana, to se može nazvati *radom u parovima*, prilikom čega nastavnik izbegava poteškoće koje može da stvori individualni rad, a istovremeno podstiče saradnju među učenicima. Ako grupa broji više od četiri člana, povećava se verovatnoća njenog raspadanja ili formiranja manjih podgrupa, a istovremeno može da dođe i do neravnomerne raspodele zadataka među njenim članovima. Drugi autori (npr. Johnson & Johnson, 2017) sugerišu da grupa može imati i do šest članova, ukoliko su aktivnosti unutar grupe ravnomerno raspoređene na sve članove podjednako. Gillies (2016) tome dodaje da manje grupe omogućavaju intenzivniju interakciju među članovima, dok veće grupe mogu biti korisne za složenije zadatke koji zahtevaju različite perspektive ili veštine. Isti autor navodi da je u Finskoj grupni rad sastavni deo nastavnih planova

i programa, pri čemu nastavnici koriste kooperativne strategije kako bi podstakli aktivno učešće svih učenika (Gillies, 2016).

Dodatno otežavajući (ili olakšavajući) faktor prilikom formiranja grupa i dodele tema grupama jeste i to da li sve grupe obrađuju isti deo gradiva, ili je svakoj grupi dodeljen određeni deo veće tematske celine (Jukić i sar., 1996). U *monotematskom grupnom radu* sve grupe obrađuju istu temu, odnosno imaju isti zadatak, te prilikom ovakvog oblika kooperativnog učenja svi učenici se podjednako upoznaju sa određenom temom, ali jedna od grupa može biti dominantna u poređenju sa ostalima prilikom iznošenja zaključaka. *Politematski grupni rad*, s druge strane, dovodi do toga da je svaka grupa specijalizovana za određeni deo lekcije ili zadatka, ali se lako iz vida gubi celina lekcije, s obzirom na to da jedna grupa jednu lekciju obrađuje samo parcijalno (Jukić i sar., 1996). Prednosti i nedostatke ovakvog oblika rada pokušali su da reše još Aronson i saradnici (1978) koji su razvili jig-saw tehniku kooperativnog učenja.

Jig-saw tehnika grupnog rada (tehnika slagalice; Aronson et al., 1978) je specifičan metod kooperativnog učenja, gde učenici dele zadatke po grupama i svaka grupa postaje specijalizovana za određeni deo sadržaja. Nakon toga, učenici menjaju grupu, kako bi preneli informacije učenicima drugih grupa. Na taj način se istovremeno vrši parcijalizacija u procesu kooperativnog učenja, ali se sve vreme ima u vidu i celina nastavne jedinice. Nakon toga, učenici se vraćaju u svoje matične grupe i pomoću znanja steknutog u ekspertskim grupama rešavaju određeni zadatak. Jig-saw tehnika se može uspešno primeniti u nastavi *Psihologije*. Shema 14 ilustruje navedeni proces. Na primer, prilikom obrade teme „Stres”, učenici se dele u grupe gde svaka grupa proučava određeni aspekt teme, kao što su biološke reakcije na stres (fiziološki odgovori), psihološki aspekti stresa (emocionalni i kognitivni simptomi), dugoročne posledice stresa na zdravlje i sl. Nakon izučavanja teme unutar grupe, učenici se okupljaju u „stručne/ekspertske grupe”, gde razmenjuju informacije o zadatom aspektu stresa. Potom se vraćaju u svoje

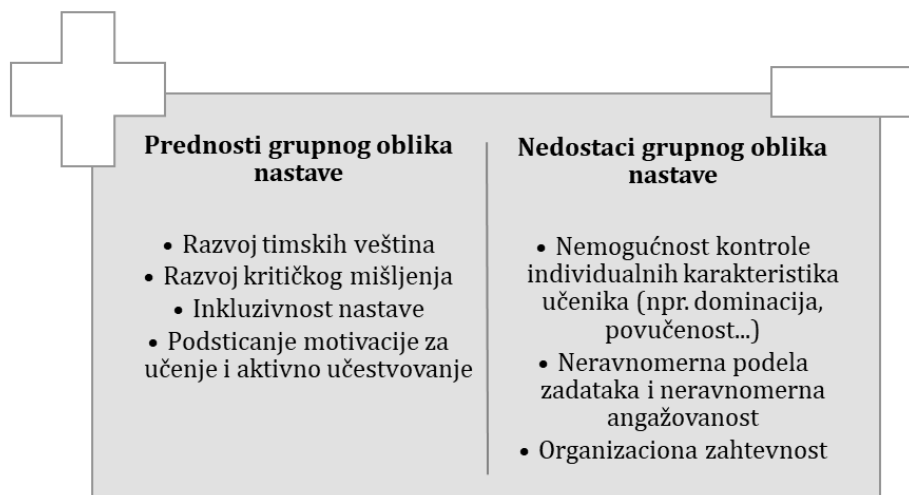
matične grupe i dele svoja saznanja, omogućavajući celovito razumevanje teme stresa i reagovanja na stres, pritom rešavajući određeni problem koji im je zadat na početku časa.



Shema 14. *Jig-saw tehnika (tehnika slagalice)¹¹*

Grupni rad takođe ima svoje prednosti i nedostatke (Shema 15). O prednostima je već bilo reči u ranijem tekstu ovog poglavlja, dok su isti autori izneli i činjenice koje potkrepljuju nedostatke ove vrste rada. Kao tipični nedostatak pre svega se navode individualne karakteristike učenika koje nastavnik ne može lako da kontroliše (npr. težnja ka dominaciji u grupi ili težnja ka socijalnoj izolaciji), što može dovesti do konflikata u grupi ili uznemirenosti određenih članova grupe. Takođe, u koncipiranju grupnih aktivnosti učenika tokom časa, nastavniku treba mnogo više vremena za pripremu časa u poređenju sa frontalnim oblikom rada. Međutim, bez obzira na navedene nedostatke, grupni oblik rada predstavlja neophodan segment savremene nastave, posebno u kontekstu razvoja timskih veština i kritičkog mišljenja. Iako se suočava sa izazovima, pravilna implementacija ovog oblika rada može znatno doprineti kvalitetu obrazovnog procesa i pripremiti učenika za saradnju sa vršnjacima.

¹¹Shema preuzeta sa: <https://www.skolskiportal.rs/clanci/2772-tehnika-slagalice-u-deset-koraka>



Prednosti grupnog oblika nastave	Nedostaci grupnog oblika nastave
• Razvoj timskih veština • Razvoj kritičkog mišljenja • Inkluzivnost nastave • Podsticanje motivacije za učenje i aktivno učestvovanje	• Nemogućnost kontrole individualnih karakteristika učenika (npr. dominacija, povučenost...) • Neravnomerna podela zadataka i neravnomerna angažovanost • Organizaciona zahtevnost

Shema 15. *Prednosti i nedostaci grupnog oblika nastave*

Projektni oblik rada

Projektno orijentisani pristup je oblik nastave koji stavlja učenike u centar obrazovnog procesa kroz realizaciju projekata fokusiranih na rešavanje stvarnih problema ili na istraživanje kompleksnih pitanja. Ova metoda podstiče razvoj kognitivnih i socioemocionalnih veština kao što su kritičko mišljenje, timski rad, komunikacija i sposobnost rešavanja problema.

Kada se govori o projektnoj nastavi, ona se zasniva na principima *otvorene učionice*. Princip otvorene učionice je pedagoški pristup koji se fokusira na fleksibilno i na učenika usmereno učenje, u kom se naglašava ne samo individualizacija, već i saradnja i autonomija u obrazovnom procesu. U ovom pristupu (Silcock & Brundrett, 2001), tradicionalna hijerarhijska struktura učionice zamenjuje se dinamičnim i interaktivnim okruženjem, koje podstiče kreativnost, istraživanje i učenje kroz iskustvo (*learning-by-doing*), a same teme se predlažu od strane učenika, po slobodnom nahođenju, uz adekvatno usmeravanje od strane nastavnika.

Dakle, projektni oblik rada bazira se u svojoj osnovi na problemskoj nastavi, koja predstavlja oblik aktivnog učenja kroz nastavni proces, u kom se

učenici suočavaju s problemima koji mogu, ali i ne moraju da imaju jednoznačna rešenja (Hmelo-Silver et al., 2007; Hung et al., 2008; Savery & Duffy, 2010). Najvažnija karakteristika projektno orijentisanog pristupa u nastavnom radu jeste to da su *učenici u centru obrazovnog procesa*, odnosno učenička aktivnost. Zapravo, učenici samostalno planiraju, istražuju i realizuju projekte, uz podršku nastavnika koji ima/ju ulogu mentora (Blumenfeld et al., 1991).

S druge strane, projekti često obuhvataju više nastavnih predmeta i povezuju različite oblasti kako bi se razvilo holističko razumevanje određene teme. Na primer, projektni zadatak može uključivati primenu znanja iz matematike, biologije, informatike i drugih predmeta (npr. Larmer et al., 2015).

Projekti su obično osmišljeni tako da rešavaju aktuelne probleme iz svakodnevnog života (Box 1), čime se učenici motivišu za rad, jer vide praktične implikacije svog truda (Thomas, 2000) s obzirom na to da su fokusirani na stvarne probleme. Dodatno, učenici kroz projekte razvijaju kreativnost, kritičko mišljenje, komunikacione veštine i saradnju, što su veoma važne kompetencije za uspeh u savremenom društvu (Bell, 2010).

Tokom celokupnog trajanja projekta, proces učenja je važniji od samog rezultata. Zapravo, akcenat kod projektnog oblika rada je na učenju kroz istraživanje, eksperimentisanje i rešavanje problema, a ne isključivo na završnom proizvodu ili oceni (Markham et al., 2003).

Box 1. Opšti primer projekta

Naslov: *Uticaj psihoaktivnih supstanci na zdravlje adolescenata*

Cilj projekta: Razvijanje kritičkog mišljenja, istraživačkih veština i povećanje svesti o rizicima korišćenja psihoaktivnih supstanci.

Faze i trajanje projekta:

1. Uvod u projekat i podela u timove (1. nedelja);
2. Formulisanje pitanja i planiranje prikupljanja informacija/planiranje istraživanja; iščitavanje literature (2. nedelja);
3. Prikupljanje informacija/analiza podataka (3–4. nedelja);
4. Razrada projekta i prezentacija rezultata/prikupljenih informacija (5–6. nedelja);
5. Evaluacija projekta i samokritički osvrt.

Ciljevi i ishodi učenja kroz aktivnosti:

Učenici će biti u stanju da:

- Razumeju psihološke efekte psihoaktivnih supstanci, kao što su zavisnost, javljanje depresivnosti i anksioznosti usled korišćenja psihoaktivnih supstanci;
- Analiziraju fiziološke efekte psihoaktivnih supstanci na mozak i telo;
- Istražuju društvene faktore koji doprinose upotrebi supstanci (pritisak vršnjaka, porodica, mediji);
- Diskutuju o zakonima, etičkim pitanjima i javnim politikama u vezi sa upotrebom psihoaktivnih supstanci.

Realizatori: nastavnici psihologije, biologije, sociologije i građanskog vaspitanja

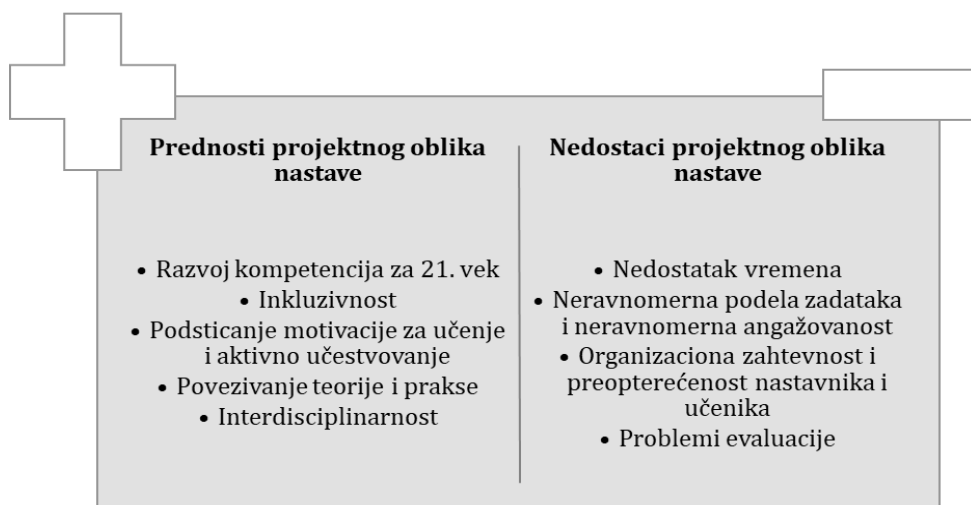
Ocenjivanje: istraživanje (40%), timski rad (20%), prezentacija (30%), samokritički osvrt (10%)

Prednosti projektnog oblika nastave zasnovane su na stavu da ova vrsta nastavnog rada podstiče razvoj veština kao što su kritičko mišljenje, rešavanje problema, saradnja i kreativnost (Bell, 2010). Učenici kroz izradu projekta zapravo uče kako da pristupe kompleksnim problemima i primene znanja iz različitih oblasti, a istovremeno razvijaju sposobnost samostalnog upravljanja vremenom i resursima (Markham et al., 2003). Projekti takođe omogućavaju učenicima da povežu teorijska znanja sa realnim situacijama, čime se povećava relevantnost, odnosno ekološka validnost učenja (Thomas, 2000). Fokus na realnim i relevantnim pitanjima istovremeno povećava angažovanost, odnosno motivaciju učenika, jer aktivna uloga u učenju doprinosi njihovoj motivaciji i samopouzdanju (Blumenfeld et al., 1991). U domaćem kontekstu, istraživanja su pokazala da projektna nastava povećava interesovanje učenika za nastavu i njihovu spremnost za preuzimanje odgovornosti (Pešikan, 2013). Istovremeno, projekti omogućavaju i povezivanje znanja iz različitih predmeta, što doprinosi holističkom razumevanju problema. Dodatno, projektna nastava pruža i priliku za diferencijaciju zadataka, omogućavajući svakom učeniku da doprinese ishodu projekta u skladu sa svojim sposobnostima i interesovanjima (Ivić i sar., 2003).

S druge strane, nastavnici moraju detaljno planirati projekte, od postavljanja ciljeva do organizacije resursa i vremenskog okvira. Ovo može biti izazovno, posebno u obrazovnim sistemima sa ograničenim resursima (Thomas, 2000). U grupnom projektnom radu često se dešava da neki učenici preuzimaju veći deo odgovornosti, dok drugi ostaju pasivni prilikom izrade projekta. Ovaj problem može uticati na kvalitet učenja kod određenih učenika (Blumenfeld et al., 1991). Projekti često zahtevaju više vremena nego što je predviđeno standardnim planovima i programima, što može biti prepreka za njihovu primenu u školama, kako osnovnim, tako i srednjim (Pešikan, 2013). Usled toga, u praksi se mogu tokom godine obraditi najviše dva projekta (jedan po polugodištu). Na ovom mestu je jasno da se projektni oblik rada odnosi ne na konkretan čas, već više na niz

časova tokom jednog polugodišta ili, pak, tokom jedne školske godine. Isto tako, prekompleksni zadaci i višestruki zahtevi projekata mogu izazvati stres kod učenika, posebno ako nisu adekvatno vođeni ili ako nedostaje podrška nastavnika (Bell, 2010). Projekte je, stoga, potrebno planirati u skladu sa pretpostavkama o optimalnom izazovu¹², kako bi sposobnosti učenika bile u relativnom skladu sa zahtevima zadataka na projektu. Naposljetku, evaluacija projektne nastave može biti izazovna zbog kompleksnosti zadataka i potrebe za procenom kako procesa, tako i rezultata rada (Markham et al., 2003).

Projektni oblik nastave, dakle, ima potencijal da unapredi obrazovni proces kroz razvoj vještina i povezivanje znanja sa stvarnim situacijama. Međutim, za uspešnu primenu ove metode, neophodna je pažljiva priprema nastavnika, adekvatna podrška učenicima i jasni kriterijumi ocenjivanja. Prednosti i nedostaci projektnog oblika nastavnog rada prikazani su Shemom 16.



Shema 16. Prednosti i nedostaci projektnog oblika nastave

¹²Podsetite se definicije i fenomena optimalnog izazova (npr. Reeve, 2010).

Kombinovani oblici rada

Kombinovani oblici nastavnog rada su pristupi koji integrišu različite organizacione modele izvođenja nastave kako bi se postigla bolja efikasnost u obrazovnom procesu. Ovi oblici uključuju kombinaciju frontalnog rada, individualnog pristupa, grupnog rada i projektno-orijentisanog pristupa. Njihova primena omogućava fleksibilnost u nastavi i prilagođavanje različitim potrebama učenika u zavisnosti od prirode same lekcije i obrazovnih ciljeva. Kombinovani oblici rada su, zapravo, najzastupljeniji u nastavnom procesu.

Nastavne metode

Nastavnim metodama se definiše na koji način se znanje, veštine i vrednosti prenose s nastavnika na učenike, a razumevanje i primena različitih nastavnih metoda ima veliku važnost u kreiranju dinamičnog i motivišućeg nastavnog okruženja. One se odnose na sistematičan i strukturiran način prenošenja informacija, koji je osmišljen kako bi podstakao razumevanje, angažovanost i aktivno učešće učenika u procesu učenja (Marzano, 2007). Korišćenje različitih nastavnih metoda omogućava nastavnicima da prilagode pristup učenicima različitih stilova učenja, sposobnosti i potreba, čime se obezbeđuje inkluzivno i efikasno obrazovno okruženje. Izbor nastavne metode zavisi od više faktora, uključujući nastavni sadržaj, ciljeve učenja, uzrast učenika i njihove kognitivne sposobnosti. Na primer, metoda usmenog izlaganja se često koristi za prenošenje teorijskog znanja, dok su neke druge metode pogodnije za razvijanje praktičnih veština i kritičkog mišljenja. Nastavne metode se, generalno, mogu podeliti na tradicionalne i savremene. Tradicionalne metode, kao što su usmeno izlaganje i demonstracija, fokusiraju se na prenos znanja od nastavnika ka učenicima. Nasuprot tome, savremene metode stavljaju učenika u centar obrazovnog procesa, podstičući ga da samostalno istražuje i konstruiše znanje (Hattie, 2009). Tipologije stilova podučavanja, koje zavise upravo od primene

nastavnih metoda, često se razlikuju prema aktivnosti nastavnika i učenika, pri čemu se prepoznaju različiti nivoi samostalnosti učenika, od niskog do visokog (Andrilović, 2001). Ova podela odražava i polemiku o tome kakav treba da bude dobar nastavnik: da li kao neko ko dominira učionicom i dobro objašnjava ili kao neko ko postavlja pitanja, usmerava učenike i podstiče njihovo razmišljanje (Woolfolk, 2007). Dakle, uloga nastavnika ne mora da se svede na prenosiooca znanja, već može (ili mora?) da obuhvata i podsticanje učenika na dublje razmišljanje, kreativnost i samostalno učenje. Usled raznih kriterijuma, postoje i različite klasifikacije nastavnih metoda. Prema Jukiću i saradnicima (1996), jedno od najprihvatljivijih klasifikovanja nastavnih metoda jeste ono koje se temelji na izvorima saznanja tokom nastave. U skladu sa tom klasifikacijom, glavni oblici nastavnih metoda jesu: *metoda pokazivanja (demonstracije)*, *tekst-metoda*, *metoda usmenog izlaganja (monološka metoda)*, *metoda razgovora (dijaloška metoda)* i *metoda laboratorijskih i drugih praktičnih radova*.

Metoda pokazivanja (demonstracije)

Metoda pokazivanja (metoda demonstracije) predstavlja jednu od najstarijih i najefikasnijih nastavnih metoda koja se koristi za prenošenje znanja i veština. Ova metoda podrazumeva demonstraciju konkretnih pojava, procesa, objekata ili aktivnosti, kako bi učenici kroz opažanje lakše razumeli i zapamtili određeni sadržaj. Pokazivanje se često kombinuje sa drugim metodama, poput predavanja, diskusije ili praktičnih vežbi, kako bi se obezbedio holistički pristup učenju. Danas se ova metoda, uz podršku digitalnih tehnologija, koristi za podsticanje dubljeg razumevanja i angažovanja učenika u učionici (Mayer, 2021).

Metoda pokazivanja se temelji na direktnom posmatranju i angažovanju učenika kroz konkretne prikaze, čime se omogućava vizualizacija apstraktnih koncepata što pomaže učenicima da lakše razumeju pojave koje su apstraktne ili teško objašnjive isključivo rečima, ali se i podstiče angažovanost, s obzirom na to

da demonstracija aktivira pažnju i interesovanje učenika, što doprinosi njihovom stepenu aktivacije na času (Hattie, 2009). Dodatno, ovom metodom se razvijaju i veštine analize i zaključivanja, odnosno učenici se podstiču da analiziraju ono što su videli tokom demonstracije i povežu to sa teorijskim znanjem i drugim praktičnim fenomenima (Clark & Mayer, 2016).

Nastavnik bi trebalo da prođe određenu fazu pripreme za primenu ovog vida nastavne metode, kako bi odabrao relevantne materijale i adekvatno isplanirao demonstraciju koja će biti jasna, precizna i prilagođena ciljevima časa. U savremenom kontekstu, ovo može uključivati i korišćenje digitalnih alata, poput interaktivnih aplikacija ili neke od tehnika virtuelne realnosti (VR) (Fletcher & Tobias, 2020). U fazi demonstracije, nastavnik kombinuje verbalno objašnjenje sa vizuelnim ili praktičnim prikazom. Demonstracija može uključivati pokazivanje eksperimenata, modela ili simulacija. Na primer, u nastavi psihologije, može se koristiti virtuelni model mozga kako bi se objasnile njegove funkcije i povezale sa fiziološkim osnovama psihičkog funkcionisanja (Bailenson, 2018). Tokom demonstracije, nastavnik treba da postavlja pitanja kako bi osigurao da učenici aktivno prate demonstraciju i time formativno evaluirao učenike. To može da uključuje i diskusije ili kratke aktivnosti koje proveravaju razumevanje. Naposljetku, učenici analiziraju prikazano i učestvuju u diskusiji kako bi se osigurala internalizacija znanja, odnosno kako bi došlo do evaluacije same metode i refleksije stečenog znanja. Svrha pokazivanja u nastavi je upravo to da se učenici intelektualno stimulišu i aktiviraju, odnosno da se njome omogući saznavanje naučnih istina (Jukić i sar., 1996).

Metoda pokazivanja ima široku primenu u nastavi psihologije, posebno kada je reč o temama koje zahtevaju vizuelizaciju složenih koncepata. Jedan od primera je objašnjenje anatomije mozga. Nastavnik može da koristi savremene digitalne resurse, poput virtuelnih modela mozga dostupnih u besplatnim

aplikacijama kao što je "*Brain and Nervous System 3D*"¹³. Na interaktivnoj tabli ili putem projektora, nastavnik može da prikazuje trodimenzionalni model mozga, jasno ističući njegove glavne delove. Uz detaljna verbalna objašnjenja, učenici mogu vizualno pratiti strukture i funkcije ovih delova mozga. Nakon pokazivanja, učenici dobijaju priliku da sami istraže model koristeći interaktivne aplikacije na sopstvenim uređajima. Kroz ovu aktivnost, povezuju ono što su videli sa svakodnevnim primerima, kao što su uloga hipokampusa u pamćenju ili uloga amigdale u emocionalnim reakcijama. Ista metoda može da se ostvari i putem 3D modela mozga ukoliko ga poseduje škola u kojoj nastavnik radi.

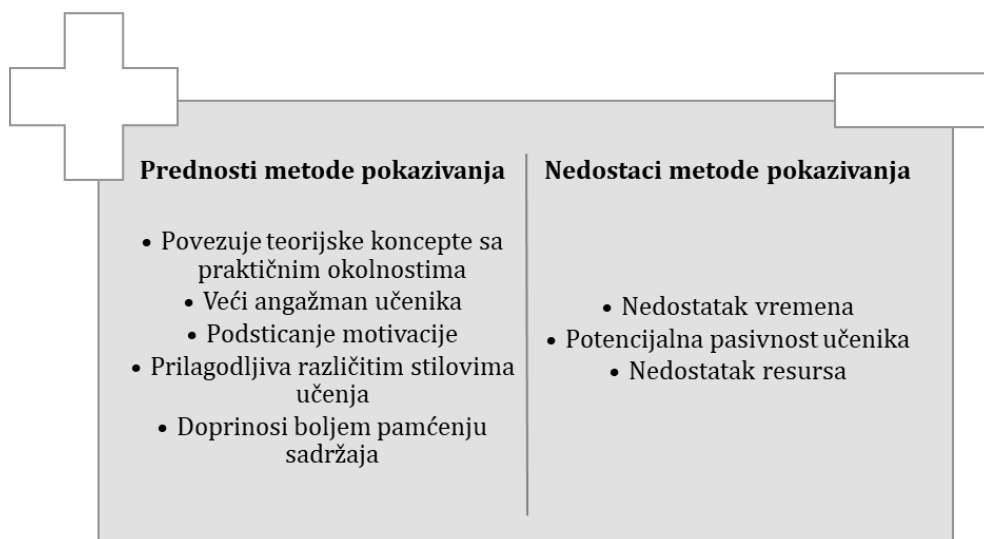
Drugi primer primene metode pokazivanja odnosi se na razumevanje emocionalnih izraza. Nastavnik može da koristi video-materijale zasnovane na istraživanjima Pola Ekmena, koji ilustruju osnovne ljudske emocije poput radosti, tuge, straha ili besa. Prikazujući kratke video-klipove ili fotografije lica sa jasno izraženim emocijama, nastavnik objašnjava univerzalne karakteristike emocionalnih izraza. Učenici kasnije mogu da se uključe i u aktivnost analize sopstvenih/nastavnikovih izraza lica.

Zašto je metoda pokazivanja delimično u prednosti nad ostalim metodama? Zapravo, konkretni prikazi omogućavaju učenicima da razumeju kako se teorijski koncepti primenjuju (ili izgledaju) u stvarnim situacijama (Mayer, 2021), pri čemu vizuelni i praktični elementi povećavaju pažnju i interesovanje učenika. Pokazivanje istovremeno pomaže učenicima da bolje zapamte informacije zahvaljujući kombinaciji vizuelnih i verbalnih stimulusa (Clark & Mayer, 2016). Međutim, metoda pokazivanja je zavisna od dostupnih resursa, jer često zahteva specifične materijale i tehničku podršku. S druge strane, ako učenici samo posmatraju, a ne učestvuju aktivno, efekti metode mogu biti ograničeni. Stoga se

¹³Dostupno na:

<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.AndroidDeveloperMx.BrainandnervesAnatomy&hl=en&pli=1>

ova metoda uvek upotrebljava u kombinaciji sa usmenim izlaganjem, metodom razgovora ili tekst-metodom, jer sama demonstracija jeste vremenski zahtevna i može da traje duže nego što je koncipirano u samoj pripremi časa. Dakle, ova metoda ima i svoje nedostatke (Shema 17).



Shema 17. *Prednosti i nedostaci metode pokazivanja (demonstracije)*

Tekst-metoda

Metoda teksta (tekst-metoda) predstavlja jedan od često korišćenih pristupa u obrazovnom procesu. Njena osnova je u korišćenju pisanih materijala, kao što su udžbenici, naučni članci, primeri iz stručne literature, studije slučaja ili literarni tekstovi, kako bi se učenicima omogućili uslovi da razvijaju razumevanje složenih koncepata kroz čitanje, analizu i interpretaciju tekstualnog sadržaja. U nastavi psihologije, metoda teksta može da se koristi za istraživanje širokog spektra tema (Clark & Mayer, 2016). Jedna od osnovnih prednosti metode teksta je njena sposobnost da poveže učenike sa relevantnim i autentičnim informacijama. Tekstovi, bilo da su iz udžbenika ili stručne literature, omogućavaju učenicima da se upoznaju sa aktuelnim istraživanjima, teorijama i primerima iz

prakse. Pored toga, čitanje i analiza tekstova razvijaju veštine kritičkog mišljenja, logičkog zaključivanja, ali i akademskog pisanja, kao ključnih kompetencija u savremenom obrazovanju (Mayer, 2021).

Kao prvi korak u primeni metode teksta navodi se izbor materijala koji će odgovarati ciljevima časa. Nastavnik stoga treba da izabere tekstove koji su dovoljno izazovni da podstaknu učenike na razmišljanje, ali i dovoljno jasni kako bi većina učenika mogla da ih razume. Na primer, u proučavanju teorija ličnosti, nastavnik može odabrati odlomak iz Frojdovih dela koji objašnjava strukturu ličnosti kroz koncepte *ida*, *ega* i *superega*. Nakon uvoda u temu, učenici čitaju tekst, a nastavnik bi trebalo da im pomaže u identifikovanju najvažnijih informacija (*Koje su glavne ideje teksta?* ili *Kako autor definiše određeni koncept?*). U ovom procesu, učenici razvijaju veštinu analitičkog čitanja i identifikacije važnih informacija. Nakon čitanja, zadatak nastavnika jeste da organizuje diskusiju u kojoj učenici povezuju pročitano sa svojim iskustvima i znanjem. Diskusija pomaže učenicima da artikuliraju svoje misli, razvijaju argumentaciju i dublje razumeju pročitano gradivo. Na primer, nakon čitanja teksta o emocionalnoj inteligenciji, učenici mogu diskutovati o tome kako se emocionalna inteligencija primenjuje u svakodnevnim situacijama, poput rešavanja konflikata. Nakon diskusije, nastavnik može da koristi razne metode kako bi procenio koliko su učenici razumeli tekst. Ovo može uključivati kratke pismene odgovore ili analizu studija slučaja u kojima učenici primenjuju naučeno na konkretnim primerima. Ovom metodom mogu da se analiziraju i neke od glavnih studija u psihologiji (za tu okolnost može se konsultovati Hock, 2004)¹⁴. Primera radi, nastavnik može da izabere tekst koji opisuje određeno istraživanje, poput teksta o Zimbardovoj zatvorskoj studiji. Učenici potom čitaju o ciljevima, metodama i rezultatima istraživanja. Nakon

¹⁴Hock, R. R. (2004). *Četrdeset znanstvenih studija koje su promenile psihologiju*. Sinapsa edicije.

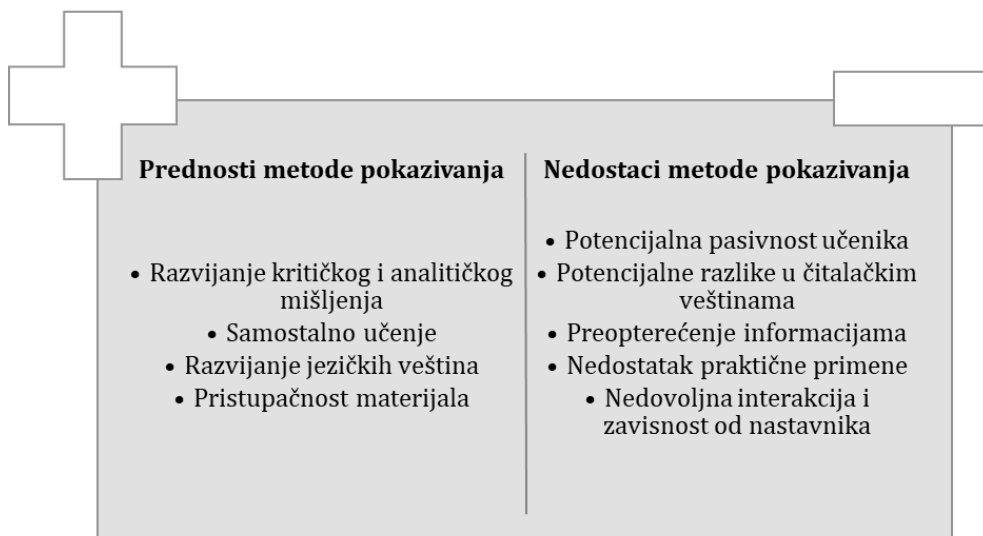
čitanja, nastavnik npr. može da podstiče diskusiju o etičkim dilemama u vezi sa ovim istraživanjem, a učenici za domaći zadatak mogu da pišu refleksivni esej u kojem izražavaju svoj stav o etičkim implikacijama istraživanja.

Kao i druge, i metoda teksta ima svoje prednosti i nedostatke (Shema 18). Čitanje i analiza tekstova podstiču učenike da razmišljaju kritički, identifikuju najvažnije informacije i procenjuju validnost argumenata. Ova metoda omogućava učenicima da steknu veštine analize, interpretacije i sinteze informacija (Mayer, 2021). Kroz pažljivo odabrane tekstove, učenici mogu da povežu teorijske koncepte sa stvarnim primerima iz svakodnevnog života. Na primer, tekstovi o stresu i strategijama suočavanja mogu pomoći učenicima da bolje razumeju i primene teorije u ličnim situacijama (Clark & Mayer, 2016).

Metoda teksta dodatno podstiče učenike na nezavisnost i razvijanje veštine samostalnog i samoregulisanoog učenja, s obzirom na to da učenici, vođeni ovom metodom, imaju priliku da istražuju tekstove sopstvenim tempom, što im potencijalno omogućava i dublje razumevanje sadržaja (Brookfield, 2012). Kroz čitanje, pisanje i diskusiju o tekstovima, učenici ujedno unapređuju i svoje jezičke sposobnosti, proširuju vokabular i razvijaju sposobnost jasnog izražavanja ideja (Marzano, 2007). Na kraju, ova metoda može biti široko primenjena u školama, jer su pisani materijali široko dostupni i prilagodljivi različitim temama i potrebama učenika. Nastavnici mogu koristiti različite izvore, uključujući udžbenike, naučne članke, literarne tekstove ili sadržaje digitalnih medija.

S druge strane, ako se metoda teksta koristi bez interaktivnih elemenata, učenici mogu postati pasivni i fokusirati se na puko memorisanje sadržaja bez potrebe za njegovim razumevanjem (Clark & Mayer, 2016). Dodatno, različiti nivoi čitalačke pismenosti među učenicima mogu otežati razumevanje složenih tekstova, a učenici sa slabijim čitalačkim veštinama mogu se osećati demotivisano i isključeno iz procesa nastave (Mayer, 2021). Isto tako, tekstovi bogati informacijama ili sa složenim terminima mogu izazvati kognitivno preopterećenje

kod učenika, što smanjuje efikasnost učenja (Sweller, 1988), a sami tekstovi često ne pružaju priliku za praktično iskustvo ili eksperimentisanje, što je izuzetno važno za razumevanje mnogih psiholoških koncepata.



Prednosti metode pokazivanja	Nedostaci metode pokazivanja
• Razvijanje kritičkog i analitičkog mišljenja • Samostalno učenje • Razvijanje jezičkih veština • Pristupačnost materijala	• Potencijalna pasivnost učenika • Potencijalne razlike u čitalačkim veštinama • Preopterećenje informacijama • Nedostatak praktične primene • Nedovoljna interakcija i zavisnost od nastavnika

Shema 18. *Prednosti i nedostaci tekst-metode*

Ako nije praćena diskusijom ili drugim interaktivnim tehnikama, tekst-metoda može dovesti do manjka interakcije među učenicima i nastavnikom, što negativno utiče na celokupnu angažovanost na času (Marzano, 2007). Učenici, stoga, često zavise od nastavnika, odnosno nastavnik bi trebalo da objasni složene delove teksta ili pruži smernice za analizu teksta, što može ograničiti osećaj samostalnosti kod učenika i umanjiti njihovu inicijativu za samostalan rad (Brookfield, 2012).

Metoda usmenog izlaganja (monološka metoda)

Metoda usmenog izlaganja, kao najčešće primenjena metoda u našem obrazovnom sistemu, predstavlja jednu od osnovnih strategija u nastavi koja se koristi za sistematsko i jasno prenošenje znanja. Metoda usmenog izlaganja

podrazumeva da nastavnik strukturira i prezentuje sadržaj učenicima, koristeći verbalnu komunikaciju kao primarni alat. Ova metoda je posebno pogodna za prenošenje znanja o teorijskim osnovama psihologije, kao što su osnovne paradigme ili složeni koncepti (Joyce et al., 2009). U nastavi psihologije, ova metoda ima posebnu ulogu jer omogućava objašnjavanje apstraktnih pojmova, psiholoških teorija i modela na način koji učenicima pruža temeljno razumevanje. Njena efikasnost zavisi od veština nastavnika i njeove sposobnosti da sadržaj prilagodi potrebama učenika (Marentič Požarnik, 2000).

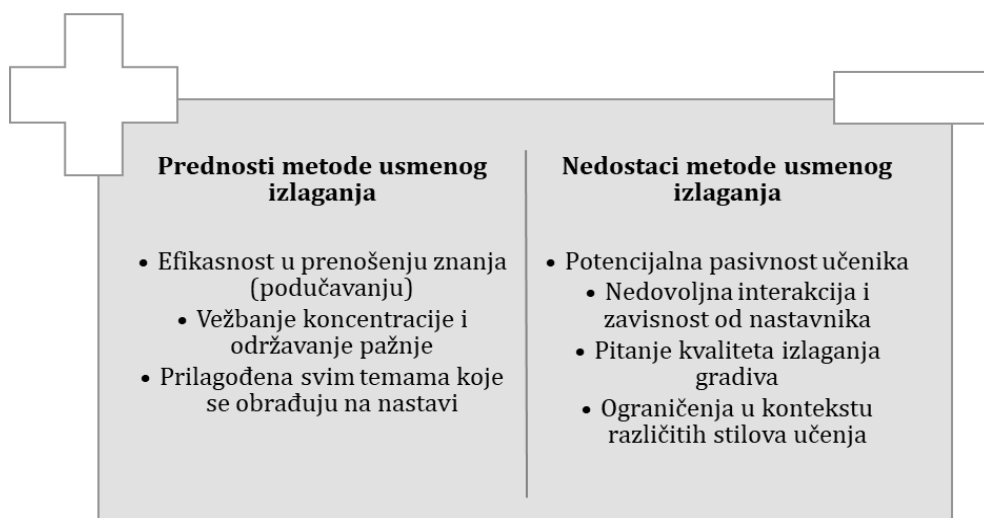
Glavna karakteristika metode usmenog izlaganja jeste to da je nastavnik primarni izvor informacija i da ima centralnu ulogu na samoj nastavi, dok učenici većinom imaju ulogu slušalaca. Centralna uloga nastavniku omogućava plansko i organizovano iznošenje gradiva, što je obično praćeno većom razumljivošću u odnosu na druge nastavne metode. Iako učenici svakako mogu da postavljaju pitanja tokom izvođenja nastave, interaktivnost sa nastavnikom je generalno na nižem nivou u odnosu na druge nastavne metode.

Kada se govori o tome kako izgleda metoda usmenog izlaganja, većina ljudi pomisli na klasično predavanje. U ranijoj literaturi (npr. Jukić i sar., 1996) kao tipične forme metode usmenog izlaganja navode se pričanje, opisivanje, objašnjavanje i predavanje. Metoda usmenog izlaganja u suštini i jeste klasično predavanje, ali ne podrazumeva samo predavanje u užem smislu (Biggs & Tang, 2011; Joyce et al., 2009). *Klasično predavanje* se koristi kada je cilj prenošenje velikog obima informacija u kratkom vremenskom periodu. Tipičan primer bi bilo objašnjavanje osnovnih karakteristika klasičnog i operantnog uslovljavanja, uz kratke primere iz svakodnevnog života. Predavanje, međutim, može biti i narativnog tipa. *Narativno predavanje* podrazumeva „pripovedanje priča” kako bi se učenici dodatno motivisali i angažovali da prate nastavu, a jedan od tipičnih primera jeste iznošenje nekih činjenica ili anegdota o slučajevima iz istorije psihologije, poput činjenica iz života malog Alberta u kontekstu lekcije o

emocionalnom uslovljavanju. Ukoliko je tokom metode usmenog izlaganja fokus na postavljanju problema i na navođenju učenika na razmišljanje, tada govorimo o *problemskom predavanju*, odnosno *problemskom učenju*. Pitanja u ovom slučaju više podrazumevaju formu, nego što se očekuje da učenici stvarno odgovore na pitanje. Na primer, nakon pitanja „Pa, zašto ljudi različito doživljavaju iste stresore?“, nastavnik ne očekuje konkretan odgovor od učenika (iako on može da usledi), već pitanje više služi tome da učenici u kratkom vremenskom roku promisle o njemu, nakon čega će svakako uslediti nastavnikov odgovor na pitanje. Poslednji tip predavanja je *demonstracijsko predavanje* koje podrazumeva kombinaciju verbalnog izlaganja i demonstracije eksperimenata ili tehnika, ali sa učešćem učenika kao (relativno) pasivnih ispitanika. Na primer, ukratko je moguće demonstrirati eksperiment sa Strupovim efektom kako bi se objasnio koncept selektivne pažnje.

Metoda usmenog izlaganja i monološka metoda se često smatraju sinonimima, jer se obe odnose na proces prenošenja znanja u kojem nastavnik dominira komunikacijom, dok učenici uglavnom imaju pasivnu ulogu slušalaca. Međutim, dok je monološka metoda striktno jednosmerna, usmeno izlaganje može uključivati određene elemente interakcije sa učenicima o kojima je bilo reči u prethodnom pasusu. Dakle, *monološka metoda* podrazumeva čisto prenošenje znanja sa nastavnika na učenike bez ikakve prilike za povratnu informaciju ili interaktivnost. U savremenom obrazovanju, usmeno izlaganje se skoro i ne koristi u čistom monološkom obliku. Nastavnici često kombinuju verbalno izlaganje sa vizuelnim sredstvima i interaktivnim elementima, kako bi se izbegla pasivnost učenika i poboljšalo njihovo razumevanje gradiva (Jukić i sar., 1996). S druge strane, monološka metoda, u svom klasičnom obliku, danas se smatra zastarelim pristupom koji ne odgovara potrebama savremenog obrazovanja (Biggs & Tang, 2011; Joyce et al., 2009).

Uprkos tome, metoda usmenog izlaganja ima svoje prednosti (Shema 19), koje se prvenstveno ogledaju u tome da se za kratak rok može sistematski, planski i brzo preneti veliki obim informacija, te i u tome da je sama metoda prilagođena različitim temama i ciljevima nastave. Iako učenici nisu aktivni učesnici u procesu nastave, pasivnim učestvovanjem (ali aktivnim slušanjem) mogu da vežbaju, odnosno razvijaju pažnju i koncentraciju. Suprotno tome, ukoliko se primenjuje samostalno, ova nastavna metoda doprinosi tome da su učenici uglavnom pasivni prijemnici informacija, što može uticati na njihovu motivaciju za aktivno praćenje nastave, dok pojedini mogu imati i teškoće u praćenju tempa izlaganja, naročito ukoliko je lekcija obimna. Naposljetku, potrebno je naglasiti da ova metoda nije prilagođena različitim stilovima učenja, a ako se na to nadovežu i neki dispozicioni činioci koji nastavnika čine slabije umešnim u sprovođenju nastave korišćenjem ove metode, nastava neće biti toliko efikasna. Nastavnicima se, stoga, često preporučuje da tokom izvođenja časa koriste anegdote, povezuju gradivo sa svakodnevnim situacijama, uključe u nastavu sredstva koja potpomažu održavanje pažnje učenicima i slično.



Shema 19. *Prednosti i nedostaci metode usmenog izlaganja*

Metoda razgovora (dijaloška metoda)

Metoda razgovora, poznata i kao dijaloška, odnosno erotematska (gr. „ερώτηση” – „erotemos” = pitanje) metoda, predstavlja metodu interaktivnog podučavanja koja se temelji na dvosmernoj komunikaciji između nastavnika i učenika. Ova metoda omogućava aktivno uključivanje učenika u proces učenja kroz postavljanje pitanja, analizu odgovora i vođenje strukturiranih diskusija. Razgovor se u obrazovnom procesu koristi za podsticanje kritičkog mišljenja, zatim u kontekstu povezivanja prethodnih i novih znanja, te u cilju razvijanja veština argumentacije i refleksije. Prema Marentić Požarnik (2000), razgovor u nastavi je metodološki pristup koji podrazumeva ne samo prenošenje informacija, već i podsticanje učenika na promišljanje i interakciju s nastavnikom i vršnjacima. Ključni elementi ovog pristupa uključuju dijalošku strukturu nastave, vođenje učenika prema samostalnim zaključcima, te povezivanje nastavnih sadržaja sa svakodnevnim iskustvima učenika. Ističe se da je metoda razgovora postala posebno važna u kontekstu savremenog pristupa učenju i podučavanju usled jačanja konstruktivizma, s obzirom na to da se u osnovi ove metode propagira stav da učenik aktivno konstruiše znanje kroz interakciju s okruženjem (Brooks & Brooks, 1999). Istraživanja pokazuju da učenici koji uče kroz dijalošku metodu postižu bolje rezultate u razumevanju složenih koncepata i razvijaju dubinski stil učenja, u poređenju sa učenicima koji primaju informacije isključivo pasivno (Mercer & Howe, 2012). Iako je njena efikasnost dokazana i u prirodnim naukama, metoda razgovora se češće primenjuje u društvenim naukama i na nastavi iz humanističkih predmeta.

Kako bi se metoda razgovora uspešno sprovodila tokom časa, učenici moraju imati bar neko osnovno predznanje ili iskustvo sa sadržajem koji se obrađuje na času, što bi nastavnik trebalo da proceni unapred, odnosno u skladu sa nivoom poznavanja svojih učenika i sa vremenom koje ima na raspolaganju. Pritom, i same karakteristike nastavnika bi trebalo da budu usaglašene sa

primenom ove metode. Konkretnije, za uspešno sprovođenje ove metode potrebna je strpljivost prilikom razgovora, kao i lična preferencija ka ovoj nastavnoj metodi (Jukić i sar., 1996). U nastavi psihologije, razgovor ima posebnu vrednost, jer omogućava učenicima da povežu teorijske koncepte sa sopstvenim iskustvima i svakodnevnim životom (Alexander, 2008; Marentič-Požarnik, 2000).

Prema Jukiću i saradnicima (1996), metoda razgovora se u školama ostvaruje putem katehetskog, sokratovskog i heurističkog razgovora, kao i diskusije, dok drugi autori (Alexander, 2008; Brooks & Brooks, 1999; Mercer & Howe, 2012) ističu i specifičnije forme poput debata i problemskog razgovora, ali se ove vrste generalno mogu posmatrati kao podvrste diskusije:

1. *Katehetički razgovor* je onaj koji unapred ima određena pitanja i konkretne odgovore. Drugi naziv za ovu vrstu razgovora je reproduktivni razgovor, jer nastavnik primenom ove metode očekuje konkretne (naučene) odgovore na postavljena pitanja. Tipičan primer gde se ovaj razgovor primenjuje jesu različite forme sumativne i formativne evaluacije (npr. tokom nastave, u cilju provere razumevanja naučenog gradiva, nastavnik može da postavlja pitanja na koja očekuje konkretan i tačan odgovor).
2. *Heuristički razgovor* odlikuje se time da nastavnik kroz pitanja upućena učenicima podstiče zaključivanje koje je omogućeno ukoliko se učenici oslanjaju na već stečena iskustva i prethodna znanja. Heuristički razgovor vodi učenike ka otkrivanju novih znanja kroz pažljivo usmeravanje pitanja od strane nastavnika, a sam cilj primene ove metode je da učenici postanu aktivni učesnici u procesu učenja uviđanjem. Heuristički razgovor je zapravo utemeljen na konstruktivističkim principima obrazovanja.
3. *Sokratovski razgovor* predstavlja postavljanje sugestivnih pitanja učeniku na koja učenik može jednostavno da odgovori sa „da” ili „ne”. Sokratovski razgovor ima utemeljenje u korenima Sokratove filozofije vođenja dijaloga, koja se zasniva na primeni ironije i majeutike. Ova metoda se izolovano

više ne koristi u obrazovanju, ali je pogodna u službi uvođenja u diskusiju, debatu ili neki drugi oblik metode razgovora. Dakle, sokratovski razgovor se zasniva na postavljanju nizova pitanja koja, ukoliko su pravilno postavljena, vode učenike do dubljeg razumevanja složenih koncepata koji se obrađuju tokom nastavnog časa.

4. *Diskusija* predstavlja najviši oblik nastavnog razgovora, s obzirom na to da predstavlja razgovor u kom se obrazlažu mišljenja i stavovi o nekom fenomenu. Obično nastaje spontano i potrebno ju je ohrabrivati tokom nastave, jer doprinosi razvoju kritičkog mišljenja. Prilikom diskutovanja, nastavnik ima ulogu delimičnog medijatora, s obzirom na to da treba da vodi računa u kom smeru se diskusija razvija, kao i na to da treba učenike da podstiče u iznošenju argumenata i činjenica na kojima temelje svoje stavove, pri čemu se vodi računa i o toleranciji, strpljivosti, sažetosti i nepristrasnosti.

- a. *Debate* predstavljaju strukturisani oblik razgovora u kojem učenici razvijaju veštine argumentacije. Ovom metodom, koja je razvijena u različitim pristupima sociokulturne teorije komunikacije, zapravo se podstiče analitičko i kritičko mišljenje, pri čemu je potrebno instruisati učenike da odvoje izvesno vreme za spremanje argumentacije, pre samog dolaska na nastavu na kojoj će se debatovati o nekoj temi relevantnoj za lekciju koja će se obrađivati na nastavnom času.
- b. *Problemski razgovor*, koji se temelji na principima problemskog ili iskustvenog učenja, predstavlja metodu koja služi diskutovanju o realnim, svakodnevnim problemima, u cilju upotrebe naučenog gradiva. Dakle, kada je problemski razgovor u pitanju, diskutovanje ima smisla samo u slučaju kada učenici imaju direktno ili indirektno iskustvo sa temom koja se obrađuje na času.

U Tabeli 3 su prikazani dodatni primeri korišćenja metode razgovora na časovima *Psihologije*. Primeri su dati za sve tri vrste razgovora, kao i za diskusiju i njene podvrste, odnosno za debatu i problemski razgovor.

Tabela 3. *Primeri korišćenja metode razgovora na nastavi psihologije*

Vrsta	Primeri
<i>Katehetički razgovor</i>	Koji su stadijumi kognitivnog razvoja po Pijažeu?
<i>Heuristički razgovor</i>	Kako biste opisali razliku između spavanja i sna?
<i>Sokratovski razgovor</i>	Da li geni utiču na razvoj inteligencije? Da li sredina utiče na razvoj inteligencije? Dakle, te uticaje sagledavamo izolovano?
<i>Diskusija</i>	Kako osobine ličnosti utiču na vaše postignuće u školi?
<i>Debata</i>	Tema: Argumenti za i protiv postojanja altruizma kod ljudi.
<i>Problemski razgovor</i>	Kako biste, poznavajući različite teorije ličnosti i motivacije, rešili konflikt između dva učenika?

Kada se govori o prednostima metode razgovora, o nekima je već bilo reči. Ova nastavna metoda orijentisana je pre svega na učenika i interakciju sa nastavnikom, a koristi se u svrhu razvoja kritičkog mišljenja i motivisanja učenika, s obzirom na to da kroz vođeni razgovor učenici bivaju podstaknuti da promišljaju, postavljaju pitanja i analiziraju različite teme i iz različitih perspektiva, te da povezuju teorijsko sa praktičnim znanjem. Osim što se može prilagoditi većini učenika, metoda razgovora se istovremeno može koristiti i u svrhu sticanja različitih veština komunikacije poput debatovanja, diskutovanja, argumentovanja i aktivnog slušanja. Pitanja, stoga, moraju biti osmišljena na način da angažuju različite misaone procese kod učenika i to o temama o kojima učenici već poseduju neka (bar iskustvena) znanja (Alexander, 2008; Mercer & Howe, 2012, Wegerif, 2007). Prednosti i nedostaci ove metode prikazane su Shemom 20.



Prednosti metode razgovora	Nedostaci metode razgovora
• Aktivna participacija učenika i povezivanje sa svakodnevnim iskustvima • Razvijanje kritičkog mišljenja • Razvoj komunikacionih veština • Prilagođena većini učenika	• Zahtevnija u kontekstu pripreme časa • Neefikasna u velikim odeljenjima • Odstupanje od teme • Otežana evaluacija

Shema 20. *Prednosti i nedostaci metode razgovora*

Iako je učenicima najzanimljivija, metoda razgovora ima i svoje nedostatke (Alexander, 2008; Mercer & Howe, 2012, Wegerif, 2007). Ona oduzima više vremena od ostalih metoda, kako u pripremi nastave, tako i tokom samog časa. S obzirom na to da je priroda metode takva da je orijentisana na učenike, nastavnici se izlažu i rizicima da ona može da bude neefikasna ukoliko je učenička grupa prevelika, a da svaki učenik želi da iskaže svoje mišljenje. U odeljenjima sa mnogo učenika, teško je osigurati da svi podjednako učestvuju, što može dovesti do toga da razgovor dominantno bude vođen od strane nekoliko učenika. Isto tako, ukoliko razgovor nije pažljivo vođen od strane nastavnika, učenici tokom razgovora mogu „skrenuti” sa glavne teme, što otežava ostvarivanje nastavnih ciljeva. Ovde je potrebno ponovo spomenuti da nastavnik treba da vodi računa o tome da se zabavno učenje ne pretvori u neproduktivno. Pritom, procenjivanje individualnog doprinosa učenika tokom razgovora može biti dosta subjektivno i izazovno za samog nastavnika.

Metoda laboratorijskih i drugih praktičnih radova

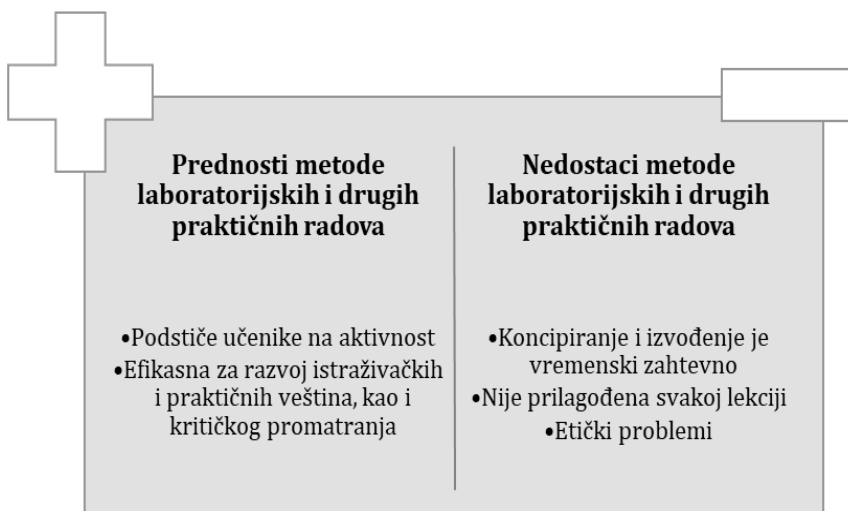
Metoda laboratorijskih i praktičnih radova je važan aspekt savremene nastave, posebno u oblastima koje se oslanjaju na sprovođenje eksperimentalnih istraživanja i razvijanje praktičnih veština prikupljanja podataka. Učenje putem ove metode pomaže učenicima da razumeju naučne principe koji stoje iza psiholoških teorija i da usvoje veštine koje su korisne za dalji akademski rad ili profesionalnu karijeru. Metoda laboratorijskih i praktičnih radova ima dugu tradiciju u obrazovanju i prepoznata je kao efikasna strategija za povezivanje teorije sa praksom. U nastavi psihologije, ova metoda omogućava učenicima da aktivno učestvuju u istraživanju psiholoških fenomena, razvijaju kritičko mišljenje i stiču veštine potrebne za analizu i interpretaciju podataka. Ova metoda se oslanja na principe konstruktivističkog pristupa učenju, prema kojem učenici najbolje uče kroz iskustvo i rešavanje problema u autentičnim situacijama (Kolb, 1984). Zapravo, metodom laboratorijskih i drugih praktičnih radova ostvaruje se učenje delovanjem (*learning-by-doing*), što olakšava i čini uspešnijom obradu nastavnog gradiva (Jukić i sar., 1996). Sprovođenje eksperimenata ili malih istraživačkih projekata na samom času podstiče učenje uviđanjem, te se i samo gradivo duže zadržava u dugoročnoj memoriji.

Metoda laboratorijskih i praktičnih radova obuhvata organizovano izvođenje eksperimenata, simulacija, posmatranja ili drugih praktičnih aktivnosti kroz koje učenici istražuju, proveravaju i primenjuju određene pojmove, teorije ili fenomene. Ova metoda stavlja učenike u aktivnu ulogu istraživača, pri čemu se akcentuje proces učenja kroz iskustvo, eksperimentisanje i refleksiju. Iako veoma zahtevna za implementaciju, ima neprocenjivu vrednost u obrazovanju, jer učenicima omogućava direktno iskustvo sa psihološkim istraživanjima i pruža im uvid u kompleksnost naučnih fenomena.

Optimalna primena ove metode zahteva dobru pripremu nastavnika i pažljivo planiranje kako bi se maksimizovali benefiti za učenike. Samo izvođenje

nastave, korišćenjem ove metode, može se sprovesti putem laboratorijskog rada ili drugih oblika istraživačko-praktičnog rada koji ne moraju biti laboratorijskog karaktera (opservacija, anketiranje i slično). Pod laboratorijskim radom se podrazumevaju eksperimenti koji učenici, u saradnji sa nastavnikom, obavljaju tokom nastave (npr. Ebbinghausov eksperiment o zaboravljanju, eksperimenti iz oblasti percepcije ili pažnje, i sl.) i on može biti frontalni ili višefrontalan. *Frontalni laboratorijski rad* se definiše kao sprovođenje istog eksperimenta od strane svih ili grupe učenika, dok se *višefrontalan* definiše kao sprovođenje različitih eksperimenata od strane učenika ili grupe učenika (Jukić i sar., 1996). Uputstvo za izvođenje eksperimenata se može dati odjednom (*jednofazni*), kada se očekuje da učenici sami obave celokupan eksperiment, ili iz delova (*višefazni*), kada se učenicima daje deo po deo uputstva, te se eksperiment obavlja po fazama. Dakle, na ovom mestu postaje jasno da se ova metoda ne može koristiti samostalno, već isključivo u kombinaciji sa metodom razgovora, tekst-metodom ili metodom usmenog izlaganja.

Uprkos tome što je ova metoda možda i najefikasnija za razvoj praktičnih veština i kritičkog promatranja (Freeman et al., 2014; Kolb, 1984), i uprkos tome što ova metoda podstiče učenike na aktivnost (Prince, 2004), neizostavno je pomenuti i njena ograničenja (Shema 21). Ona se najpre ogledaju u tome da je koncipiranje nastavnog časa putem ove metode vremenski zahtevno (Bligh, 2000), ali i u tome da nije moguće svaku lekciju proraditi na ovaj način usled različitih etičkih prepreka.



Shema 21. *Prednosti i nedostaci metode laboratorijskih i praktičnih radova*

Generalno gledano, efikasne nastavne metode podstiču aktivno učenje, razvijaju kritičko mišljenje i olakšavaju primenu psiholoških koncepata u realnim situacijama. Poseban značaj imaju metode koje promovišu „učenje kroz rad”, refleksiju i saradnju, jer doprinose dubljem razumevanju i trajnom usvajanju znanja. Izbor nastavnih metoda, stoga, treba da bude promišljen, u skladu sa ciljevima nastave psihologije i uz uvažavanje savremenih pedagoških pristupa.

Ukratko o nastavnim sredstvima

Nastavna sredstva se definišu kao materijalni i nematerijalni resursi koji se koriste kako bi se olakšao proces učenja i podučavanja, unapredila interakcija u obrazovnom okruženju i postigli obrazovni ciljevi (Gagné et al., 1992). Ona služe nastavniku za ilustraciju, objašnjavanje ili prezentovanje nastavnih sadržaja, a učenici ih koriste radi lakšeg razumevanja gradiva i usvajanja znanja. Njihova primena pomaže u aktiviranju više čula učenika, što potencijalno razvija motivaciju za učenje određenog predmeta (Jevtić & Đerić, 2011; Heinich et al., 2002).

Različiti autori iznose niz kriterijuma na osnovu kojih je moguće izvršiti podelu nastavnih sredstava (Clark & Mayer, 2016; Heinich et al., 2002; Mayer, 2021; Reiser & Dempsey, 2017):

1. *Prema obliku*: materijalna i nematerijalna sredstva. Pod materijalnim sredstvima podrazumevaju se tipična nastavna sredstva poput knjiga, školske table, različitih modela za demonstraciju ili laboratorijskih instrumenata. Nematerijalna sredstva obuhvataju različite zvučne zapise i digitalne, odnosno multimedijalne resurse;
2. *Prema tehničkoj osnovi*: tradicionalna i savremena nastavna sredstva. Tradicionalna nastavna sredstva su ona koja su se koristila pre tehnoloških revolucija, ali se i dalje koriste (knjige, slike, modeli), dok savremena nastavna sredstva obuhvataju modernije oblike poput računara, različitih softvera, interaktivne table i sl.;
3. *Prema funkciji*: ilustrativna sredstva, eksperimentalna sredstva i sredstva za uvežbavanje. Ilustrativna sredstva služe, kako sam naziv kaže, za ilustraciju određenih fenomena i podrazumeva sredstva poput slika, video-materijala ili različitih modela za demonstraciju. Eksperimentalna sredstva podrazumevaju instrumente za sprovođenje eksperimenata ili istraživanja, dok sredstva za uvežbavanje podrazumevaju radne sveske i listove, testove i sredstva za simulaciju.
4. *Prema mestu upotrebe*: školska sredstva, koja su dostupna unutar prostorija škole (školska ili interaktivna tabla, projektor i sl.) i sredstva za rad van škole (udžbenici, aplikacije za učenje i sl.).

Skoro sva nastavna sredstva se mogu upotrebiti u srednjoškolskoj nastavi psihologije, iako njihovo korišćenje treba da bude u skladu sa prirodom same lekcije ili prirodom zadatka koji se obavlja kod kuće. Neki od tipičnih primera za čas psihologije su dati u Tabeli 4.

Tabela 4. *Neki od primera za korišćenje nastavnih sredstava na času psihologije*

Vrsta nastavnog sredstva	Primeri
<i>Materijalna sredstva</i>	Upotreba modela mozga u okviru teme o fiziološkim osnovama psihičkih fenomena; pravljenje panoa koji ilustruju prirodu i tok razvoja kognitivnog razvoja...
<i>Nematerijalna sredstva</i>	Dokumentarni video-materijali sa sadržajem Bandurinog eksperimenta sa Bobo lutkom, anonimizirani audio-snimak sa psihoterapije...
<i>Tradicionalna sredstva</i>	Korišćenje školske table, tekstovi sa studijama slučaja o nadarenoj deci...
<i>Savremena sredstva</i>	Digitalna sredstva za simulaciju Stroop testa, interaktivne table sa analizom rezultata ankete (npr. Mentimeter)...
<i>Sredstva za ilustraciju</i>	Video-materijali o eksperimentima iz socijalne psihologije o altruizmu i pomagačkom ponašanju, kratke vinjete korišćene u cilju ilustrovanja prenošenja glasina („gluvi telefoni”)...
<i>Sredstva za eksperimentisanje</i>	Štoperice za demonstraciju nekog testa brzine reakcije, kartice prikaza lica sa različitim emocionalnim ekspresijama...
<i>Sredstva za uvežbavanje</i>	Radni listovi ili kratki testovi evaluacije znanja na kraju bilo koje nastavne jedinice, simulacije...
<i>Školska sredstva</i>	Sva sredstva koja se mogu pronaći ili koristiti u školskim prostorijama.
<i>Sredstva za rad van škole</i>	Sva sredstva koja su učenicima dostupna kod kuće ili na drugim mestima na kojim mogu da uvežbavaju gradivo ili saznaju nove informacije.

Dakle, kada se govori o nastavnim sredstvima, njihov broj je praktično neograničen. Generalno gledano, postoji načelna razlika između sredstava koja sadrže nastavni materijal (knjige, tekstovi o studijama slučaja, video-materijali sa eksperimentima...) i onih koji predstavljaju samo pomagalo za efikasnije

prenošenje znanja, odnosno podučavanje (projektor, tabla, itd.). Prva predstavljaju sadržinska nastavna sredstva, odnosno sredstva sa nastavnim sadržajem, dok druga predstavljaju tehnička pomagala ili uređaje putem kojih se ti sadržaji plasiraju tokom nastave.

Naposletku je potrebno napomenuti da nastavna sredstva nisu samo alat u rukama nastavnika, već predstavljaju most između nastavnog gradiva i njegove praktične primene, što ih čini nezaobilaznim delom svakog uspešnog obrazovnog procesa. Osim toga, ona omogućavaju personalizaciju učenja, prilagođavanje nastavnih sadržaja različitim stilovima i tempima učenja učenika. U savremenom obrazovanju, upotreba digitalnih nastavnih sredstava postaje neizostavna, posebno zbog njihove interaktivnosti i mogućnosti prilagođavanja individualnim potrebama svakog učenika (Mayer, 2021).

Zaključak o izvođenju nastave psihologije

Izvođenje nastave psihologije predstavlja složen pedagoški proces u kojem se teorijski koncepti o kogniciji, emocijama i ponašanju transponuju u aktivnosti usmerene na razvoj analitičkog mišljenja, metakognitivnih veština i primenu psiholoških znanja u svakodnevnom životu. Uspešnost tog procesa zavisi od kompetencija nastavnika da poveže sadržaj sa iskustvima učenika i oblikuje podsticajno obrazovno okruženje zasnovano na dijalogu, saradnji i istraživanju. Savremena nastava psihologije podrazumeva dinamičan i fleksibilan pristup, u kojem se tradicionalne metode dopunjuju inovativnim strategijama i digitalnim resursima. Ovakav pristup prevazilazi tipičan kognitivni okvir i doprinosi formiranju šire definisanih obrazovnih i društvenih kompetencija, uključujući kritičko razumevanje ponašanja, razvoj interpersonalnih veština i moralne odgovornosti. Na taj način, nastava psihologije postaje značajan činilac ličnog razvoja, društvene angažovanosti i osposobljavanja za doživotno učenje.

Pitanja za ponavljanje gradiva:

1. Definišite frontalni oblik rada.
2. Koje su prednosti i nedostaci frontalnog oblika rada?
3. Definišite individualni oblik rada.
4. Koje su prednosti i nedostaci individualnog oblika rada.
5. Definišite grupni oblik rada.
6. Koje su prednosti i nedostaci grupnog oblika rada?
7. Ukratko opišite jig-saw tehniku grupnog rada.
8. Definišite projektni oblik rada.
9. Šta je to *princip otvorene učionice*?
10. Koje su prednosti i nedostaci projektnog oblika rada?
11. Definišite nastavne metode.
12. Definišite metodu pokazivanja.
13. Navedite prednosti i nedostatke metode pokazivanja.
14. Definišite tekst-metodu.
15. Navedite prednosti i nedostatke tekst-metode.
16. Definišite metodu usmenog izlaganja.
17. Koja je glavna razlika između metode usmenog izlaganja i monološke metode?
18. Navedite prednosti i nedostatke metode usmenog izlaganja.
19. Definišite metodu razgovora.
20. Navedite podvrste metode razgovora.
21. Koja je razlika između katehetskog, sokratovskog i heurističkog razgovora?
22. Definišite diskusiju i njene podvrste kao metode nastavnog rada.
23. Navedite prednosti i nedostatke metode razgovora.
24. Definišite metodu laboratorijskih i drugih praktičnih radova.
25. Koja je razlika između frontalnog i višefrontalnog laboratorijskog rada?
26. Navedite prednosti i nedostatke metode laboratorijskih i drugih praktičnih radova.
27. Definišite nastavna sredstva.
28. Navedite i opišite podelu nastavnih sredstava.

EFIKASNO PODUČAVANJE



Efikasno podučavanje u nastavi psihologije zahteva integraciju savremenih pedagoških pristupa, dubinskog razumevanja psiholoških koncepata i prilagođavanje nastavnih metoda specifičnim potrebama učenika. *Psihologija*, kao predmet u srednjim školama, pruža jedinstvenu priliku za razvoj kritičkog mišljenja, razumevanje ljudskog ponašanja i osposobljavanje učenika za praktičnu primenu stečenih znanja. Stoga je neophodno osmisлити modele podučavanja koji će podstaći aktivno učenje, angažovanost učenika i dugoročno usvajanje znanja. Primena efikasnih metoda podučavanja ima značajan uticaj na motivaciju za učenje i školsko postignuće učenika (npr. Hattie, 2009). U tom kontekstu, nastavnici psihologije se suočavaju sa izazovima poput izbora odgovarajućih strategija podučavanja, integracije interaktivnih tehnika i evaluacije postignuća na način koji podstiče refleksiju i razvoj veština i kompetencija kod učenika.

Didaktički trougao

Didaktički trougao (Shema 22) predstavlja jedan od temeljnih modela u pedagogiji i didaktici, kojim se objašnjava odnos između tri osnovna činioca nastavnog procesa: nastavnika, učenika i nastavnog sadržaja. Njegova osnovna vrednost ogleda se u ukazivanju na međuzavisnost ovih elemenata i potrebu da se u nastavi uspostavi ravnoteža između njih kako bi podučavanje bilo efikasno (Meyer, 2004).



Shema 22. Didaktički trougao

Nastavnik se u ovom modelu posmatra kao organizator i posrednik, čija je funkcija da oblikuje i prenese sadržaj u skladu sa uzrasnim i individualnim karakteristikama učenika. Tradicionalni pristupi često su nastavnika posmatrali isključivo kao autoritativni izvor znanja, dok savremene teorije ističu nastavnika kao facilitatora učenja koji stvara uslove za aktivnu participaciju i zajedničko konstruisanje znanja (Klafki, 1995). Učenik se, u okviru didaktičkog trougla, ne posmatra više kao pasivni primalac informacija, već kao aktivni subjekt koji povezuje novi sadržaj sa sopstvenim iskustvom i tako razvija dublje razumevanje i trajna znanja (Reusser, 2001). Nastavni sadržaj, treći ugao trougla, obuhvata znanja, veštine, stavove i vrednosti koje čine osnovu obrazovnog procesa. U herbartovskoj tradiciji sadržaj je bio u centru, ali savremeni pristupi naglašavaju da on mora biti oblikovan u skladu sa potrebama učenika i društva u celini (Hopmann, 2007).

Ravnoteža između tri ugla didaktičkog trougla od velike je važnosti za efikasno podučavanje. Kada je preterano naglašen nastavnik, dolazi do autoritarnog stila¹⁵ podučavanja u kojem učenici postaju pasivni, kreativnost i samostalnost se potiskuju, a nastava se svodi na reprodukciju znanja. Kada dominira sadržaj, nastava poprima akademski i enciklopedijski karakter, udaljen od iskustava učenika i njihove svakodnevice, što može smanjiti motivaciju i angažovanost. S druge strane, ako je naglasak stavljen gotovo isključivo na učenika, postoji rizik da se izgubi sistematičnost u podučavanju, jer učenici bez jasne strukture i vođenja mogu ostati na površnom nivou znanja (Meyer, 2004). Upravo zato je održavanje dinamične ravnoteže ključno, kako bi se ostvarili ciljevi nastave i obezbedila celovita obrazovna iskustva.

Savremeni autori naglašavaju da didaktički trougao treba posmatrati i u širem društvenom i kulturnom kontekstu, jer interakcija između nastavnika,

¹⁵O stilovima podučavanja će biti više reči u daljem tekstu.

učenika i sadržaja nikada ne postoji u vakuumu. Na nastavu utiču obrazovne politike, kulturni obrasci i institucionalni uslovi, zbog čega se klasičnom trouglu često dodaje i četvrta dimenzija – kontekst (Hudson, 2002). Na taj način, model didaktičkog trougla prerasta u savremen, fleksibilan analitički okvir koji omogućava nastavnicima da bolje razumeju kompleksnost obrazovnog procesa i da razvijaju sopstvenu praksu u skladu sa zahtevima savremenog društva.

Savremeni okvir za efikasno podučavanje

Najkorišćeniji savremeni teorijski okvir za efikasno podučavanje konceptualizovala je Šarlot Denijelson (Danielson, 2013). On pruža strukturisan i holistički pristup unapređenju nastavne prakse. Ovaj okvir postao je široko prihvaćen standard u obrazovnim sistemima širom sveta zbog svoje fleksibilnosti, praktičnosti i fokusiranosti na najvažnije aspekte nastavničkog rada. Okvir se sastoji od četiri osnovna domena, koja su dalje konceptualizovana putem 22 komponente. Svaka komponenta pruža detaljan opis aktivnosti i odgovornosti nastavnika. Ovaj okvir (Shema 23) omogućava nastavnicima da identifikuju svoje snage i oblasti za profesionalni razvoj, ali i da unaprede nastavni proces koristeći različite nastavne metode tokom izvođenja časa (Danielson, 2007; 2008; 2014).

Prvi domen, *planiranje i priprema*, naglašava značaj temeljne preparacije nastavnika pre samog izvođenja nastave. Ovo uključuje stručno poznavanje gradiva koje se predaje i razumevanje kako da se sadržaji gradiva adaptiraju specifičnim potrebama učenika. Šarlot Denijelson (Danielson, 2007; 2008; 2014) ističe da efikasan nastavnik ne sme da bude ograničen samo na sadržaj predmeta, već i da razume različite stilove učenja i razvojne karakteristike učenika. Planiranje uključuje i jasno definisanje ciljeva nastave, koji treba da budu merljivi i u vezi sa potrebama učenika, kao i odabir odgovarajućih resursa i materijala. Kvalitetno planiranje omogućava da se nastavni proces odvija nesmetano i u skladu s predviđenim obrazovnim ciljevima.

PLANIRANJE I PRIPREMA	NASTAVNO OKRUŽENJE	INSTRUKCIJE	PROFESIONALNE ODGOVORNOSTI
• Demonstriranje pedagoških znanja i znanja o sadržaju • Demonstriranje znanja o učenicima • Postavljanje ciljeva • Demonstriranje znanja o resursima • Dizajniranje koherentnih uputstava • Dizajniranje procene učenika	• Stvaranje okruženja poštovanja i podrške • Uspostavljanje kulture učenja • Upravljanje procedurama u učionici • Upravljanje ponašanjem učenika • Organizacija prostora	• Komunikacija sa učenicima • Korišćenje pitanja i diskusionih tehnika • Angažovanje učenika u učenju • Korišćenje evaluacije tokom davanja instrukcija • Demonstriranje fleksibilnosti i prilagodljivosti	• (Samo)refleksija u kontekstu nastave • Vođenje tačne evidencije • Komunikacija sa porodicom • Učešće u profesionalnoj zajednici • Rast i profesionalni razvoj • Demonstriranje profesionalnosti

Shema 23. *Savremeni teorijski okvir za podučavanje*
(Danielson, 2007; 2008; 2014)

Drugi domen, *nastavno okruženje*, bavi se stvaranjem atmosfere koja podržava učenje i podstiče aktivno učešće učenika. Prema Šarlot Denijelson (2007; 2008; 2014), ključ za adekvatno nastavno okruženje leži u izgradnji međusobnog poverenja i poštovanja između nastavnika i učenika. Nastavnik treba da postavi jasna pravila ponašanja i efikasno upravlja učionicom kako bi smanjio distrakciju i omogućio učenicima da se fokusiraju na učenje. Organizacija prostora i resursa takođe igra važnu ulogu, jer učionica treba da bude prilagođena različitim aktivnostima, omogućavajući nesmetanu interakciju među akterima na nastavi. Ovaj domen takođe naglašava i značaj pozitivne klime u učionici, u kojoj se učenici osećaju podržano i motivisano za učenje.

Treći domen, *instrukcija*, odnosi se na sam proces nastave i interakciju između nastavnika i učenika tokom učenja. Šarlot Denijelson (2007; 2008; 2014) naglašava da je kvalitet komunikacije ključan za nastavni proces, odnosno da nastavnici moraju jasno preneti informacije, koristeći jezik prilagođen uzrastu i sposobnostima učenika. Korišćenje različitih metoda, uključujući diskusije i istraživačke aktivnosti, pomaže učenicima da dublje razumeju sadržaj i razviju kritičko mišljenje. Aktivno angažovanje učenika je srž ovog domena. Konkretnije, nastavnik treba da kreira situacije u kojima učenici nisu samo pasivni slušaoci, već aktivno učestvuju u procesu nastave kroz rešavanje problema, rad na projektima ili grupne diskusije. Takođe, Šarlot Denijelson naglašava i značaj fleksibilnosti, tj. spremnosti nastavnika za prilagođavanje nastavnog plana i programa u zavisnosti od potreba učenika i situacija koje se razvijaju u učionici.

Četvrti domen, *profesionalne odgovornosti*, obuhvata sve aktivnosti koje nastavnik obavlja van same učionice, a koje su bitne za njegov profesionalni razvoj. Prema Šarlot Denijelson (2007; 2008; 2014), refleksija o sopstvenoj praksi je neophodna kako bi nastavnik identifikovao oblasti za unapređenje. Ovo uključuje i vođenje evidencije o napretku učenika, što omogućava praćenje individualnih potreba i postignuća. Komunikacija s roditeljima takođe je važan aspekt efikasnog podučavanja, jer omogućava uključivanje porodice u obrazovni proces. Osim što treba da ispuni osnovne zahteve tokom pohađanja programa za sticanje dozvole za rad (sticanje licence), što je propisano Pravilnikom o dozvoli za rad nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika (Službeni glasnik Republike Srbije, 2022)¹⁶, nastavnik treba i kontinuirano da se usavršava. Kontinuirani profesionalni razvoj, kroz pohađanje seminara, edukaciju i saradnju s kolegama, osigurava da nastavnik ostane u toku s novim istraživanjima i praksama. Konačno, aktivno učestvovanje u

¹⁶Dostupno na: <https://reg.pravno-informacioni-sistem.rs/api/viewdoc?uuid=ce49c89d-e199-49a3-83a7-b803a4e9fd2f®actid=433440&doctype=reg>

školskim i zajedničkim aktivnostima doprinosi i jačanju kolektivne odgovornosti za kvalitet obrazovanja jednog društva.

Okvir za efikasno podučavanje Šarlot Danijelson predstavlja sveobuhvatan i strukturisan pristup evaluaciji i unapređenju nastavničke prakse. Kroz svoja četiri domena, ovaj okvir pruža jasne smernice koje pomažu nastavnicima da razviju efikasne metode rada, unaprede interakciju s učenicima i postignu veći nivo profesionalizma. Njegova primena doprinosi ne samo unapređenju individualne nastavne prakse, već i podizanju ukupnog kvaliteta obrazovanja. Korišćenjem ovog okvira, nastavnicima se pruža prilika da reflektuju o svom radu, postavljaju konkretne ciljeve i kontinuirano usavršavaju vještine koje su važne za uspješan obrazovni proces. U vremenu kada se od nastavnika očekuje da odgovore na različite izazove modernog obrazovanja, od individualizacije nastave do integracije novih tehnologija, ovaj okvir se pokazuje kao fleksibilan i praktičan alat koji može da odgovori na potrebe savremenog društva.

Njegova uloga u obuci i razvoju nastavnika doprinosi stvaranju obrazovnog sistema koji je sposoban da pripremi učenike za kompleksne izazove 21. veka. Primena ovog okvira zahteva angažman svih aktera u obrazovnom procesu, kako nastavnika, tako i direktora, školskih savetnika, ali i kreatora obrazovnih politika i donosilaca odluka. Samo uz zajednički rad, refleksiju i kontinuirano profesionalno usavršavanje, može se očekivati da obrazovanje ispuni svoju krajnju misiju, a to je osnaživanje učenika za aktivno i kritičko učešće u društvu.

Stilovi podučavanja

Imajući u vidu činjenice o nastavnim metodama i oblicima rada, kao i o savremenom okviru za efikasno podučavanje, često se vodi diskusija o tome koji stil podučavanja je najprimereniji i najfunkcionalniji. *Stil podučavanja* odnosi se na generalizovane obrasce ponašanja koje nastavnici usvajaju i sistematski

primenjuju tokom nastave, s ciljem da olakšaju proces učenja i unaprede ishode učenja (Vizek Vidović i sar., 2003). Ovi stilovi zapravo predstavljaju specifične obrasce ponašanja i pristupe koje nastavnik koristi u procesu podučavanja i proističu iz nastavnikovih pedagoških uverenja i ličnosti, ali i iz obrazovnih ciljeva samog školskog predmeta. Razumevanje različitih nastavnih stilova bitno je za unapređenje obrazovne prakse, jer omogućava nastavnicima da prilagode svoje metode individualnim potrebama učenika i specifičnostima obrazovnog konteksta (Grasha, 1996).

Direktno podučavanje i podučavanje kroz diskusiju predstavljaju dva generalna, odnosno, uopštena stila podučavanja koje nastavnici najčešće koriste tokom izvođenja nastave. Njihova primena u nastavi psihologije otvara važne pedagoške i didaktičke dileme. Oba stila imaju svoje prednosti i izazove sa kojima se suočavaju¹⁷, a njihova efikasnost zavisi od ciljeva nastave, profila učenika i teme koja se obrađuje. *Direktno podučavanje* često se opisuje kao tradicionalni pristup (najčešće opisan kao: frontalni oblik + monološka metoda), gde nastavnik preuzima centralnu ulogu i služi kao glavni izvor znanja. Ovo se praktično može prikazati kroz situaciju u kojoj nastavnik predaje lekcije o teorijama ličnosti, osnovama bihevizma ili eksperimentima koji su oblikovali neku psihološku disciplinu. Prednost ovog pristupa oličena je u jasnoći i strukturiranosti, jer kroz ovaj pristup učenici dobijaju precizne informacije, a nastavnik osigurava da svi razumeju osnovne koncepte pre nego što pređu na kompleksnije sadržaje. Istraživanja sugerišu da je direktno podučavanje naročito korisno kod složenih i apstraktnih tema, poput konceptata iz biološke psihologije i neuropsihologije, gde je neophodno obezbediti temeljno razumevanje osnovnih pojmova (Rosenshine, 2012), ali i u slučajevima kada je gradivo teško dostupno ili zahteva sintezu

¹⁷Glavne prednosti i glavni nedostaci ova dva generalna stila podučavanja se mogu pronaći i u prethodnim poglavljima o nastavnim oblicima i nastavnim metodama.

različitih izvora informacija, kao i kada učenici nemaju adekvatna predznanja o konceptima koji se obrađuju na času. Međutim, kritičari ističu da ovaj metod može ograničiti kreativno razmišljanje i aktivno učešće učenika u procesu učenja, što može biti posebno problematično u disciplini poput psihologije, koja se bavi analizom ljudskog ponašanja. Nasuprot tome, *podučavanje kroz diskusiju* (varijabilni nastavni oblik + dijaloška metoda) oslanja se na aktivno učešće učenika, koji kroz vođene razgovore dolaze do novih saznanja, razmenjuju mišljenja i razvijaju veštine kritičkog mišljenja. U psihologiji, ova metoda se često koristi za analizu etičkih dilema u istraživanju, u razmatranju različitih psihoterapijskih pristupa ili u debatovanju o implikacijama savremenih psiholoških teorija. Diskusija omogućava učenicima da preispituju vlastita uverenja, povezuju teorijsko znanje sa ličnim iskustvima i produbljuju razumevanje složenih koncepata. Istraživanja pokazuju da ovaj metod podstiče angažman složenijih kognitivnih procesa i osnažuje učenike da postanu autonomni mislioci (Brookfield & Preskill, 2022). Međutim, njegov uspeh zavisi od veštine nastavnika da strukturira i moderira diskusiju, jer bez jasnog vođenja može doći do konfuzije ili odstupanja od postizanja obrazovnih ciljeva i ishoda.

U savremenoj nastavi psihologije, oba pristupa nalaze svoje mesto, a njihova kombinacija često daje najbolje rezultate. Na primer, nastavnik može započeti čas direktnim podučavanjem kako bi objasnio osnovne koncepte određene teorije, a zatim preći na diskusiju u kojoj učenici analiziraju primere iz svakodnevnog života ili istražuju relevantnost te teorije u savremenom kontekstu. Ovakva integracija podstiče učenike da aktivno razmišljaju i primenjuju naučeno. Konačno, izbor između direktnog podučavanja i podučavanja kroz diskusiju ne bi trebalo da bude rigidna odluka koja zavisi samo od nastavnika. Savremena pedagogija, oslonjena na istraživanja iz psihologije obrazovanja, naglašava potrebu za fleksibilnošću i prilagođavanjem metoda specifičnim potrebama učenika i obrazovnim ciljevima (Hattie, 2012). Vulfolk (Woolfolk, 2023) ukazuje

na to da stil podučavanja ne treba da zavisi samo od teme, već i od potreba i interesovanja učenika, jer je učenikova aktivnost, bilo kroz pažljivo slušanje ili aktivno učestvovanje u diskusiji, najvažniji činilac efektivnog učenja. Na ovaj način, direktno podučavanje i podučavanje kroz diskusiju ne treba posmatrati kao suprotstavljene metode, već kao komplementarne pristupe koji, kada se pažljivo integrišu, mogu značajno unaprediti proces učenja i omogućiti učenicima dublje razumevanje psihologije kao naučne discipline.

Prema savremenim istraživanjima, nastavni stilovi se klasifikuju i na osnovu nivoa kontrole, interakcije nastavnik–učenik i uloge nastavnika u procesu učenja. Tako različiti istraživači navode: autoritativni, demokratski, laissez-faire (slobodni, liberalni), instruktivni, transformativni i prilagodljivi stil podučavanja.

- *Autoritativni stil* karakteriše visok stepen kontrole i centralizovanost nastavnika u procesu podučavanja. Nastavnik ima ključnu ulogu u donošenju odluka o sadržaju, metodama i ritmu nastave. Iako je ovaj stil efikasan za prenošenje osnovnih pojmova i veština, često ne podstiče kreativnost i samostalnost učenika (Marzano et al., 2018).
- *Demokratski stil* podrazumeva aktivno uključivanje učenika u proces odlučivanja i učenja. Nastavnici koji koriste ovaj stil podstiču diskusiju, saradnju i razmenu ideja među učenicima. Ovaj pristup povezan je sa većom motivacijom učenika i razvojem kritičkog mišljenja (Hattie, 2020).
- *Laissez-faire stil*, poznat i kao prepuštajući (slobodan, liberalan) stil, pruža učenicima potpunu slobodu u procesu učenja, dok se nastavnik povlači u ulogu facilitatora. Ovaj pristup može biti koristan za istraživačke projekte i zadatke koji zahtevaju visok stepen samostalnosti, ali se minimalno vođenje nastave pokazuje manje efikasnim kod učenika koji nemaju razvijenu samodisciplinu ili motivaciju (Kirschner et al., 2006; Lewin et al., 1939).

- *Instruktivni stil* naglašava značaj strukture, objašnjenja i demonstracije u nastavi. Ovaj stil omogućava sistematsko prenošenje složenih pojmova i tehničkih vještina, što ga čini pogodnim za predmete poput matematike, fizike, ali u određenim slučajevima i psihologije. Ipak, njegova preterana upotreba može ograničiti aktivno učešće i kreativnost učenika (Slavin, 2019).
- *Transformativni stil* stavlja fokus na inspiraciju i motivaciju učenika kroz povezanost gradiva sa stvarnim životom, odnosno kroz transformaciju teorijskih koncepata u praktično primenjeno znanje. Nastavnici koji koriste ovaj stil često integrišu primere iz prakse kako bi podstakli dublje razumevanje i emocionalnu povezanost učenika sa temom (Mezirow, 2018). Savremena istraživanja ukazuju na to da ovaj stil značajno doprinosi razvoju intrinzične motivacije i dugoročnog interesovanja učenika za određenu oblast, ali i razvoju različitih vještina zaključivanja (Mezirow, 2018).
- Konačno, *prilagodljivi (fleksibilni) stil* podrazumeva kombinovanje različitih stilova podučavanja u zavisnosti od potreba učenika, sadržaja i konteksta nastave. Ovaj pristup omogućava nastavnicima da odgovore na individualne razlike među učenicima i da dinamično prilagode metode kako bi postigli optimalne obrazovne ishode (Tomlinson, 2017).

Dakle, nastavni stilovi predstavljaju dinamične obrasce koje nastavnici mogu prilagoditi ciljevima i potrebama učenika, prateći savremene trendove. Ovi trendovi naglašavaju važnost fleksibilnosti u nastavnim stilovima, pri čemu kombinovanje različitih pristupa omogućava prilagođavanje specifičnim situacijama i učenicima sa smetnjama u razvoju. S tim u vezi se može zaključiti da stilovi podučavanja evoluiraju kroz iskustvo, prilagođavanje obrazovnim politikama i kroz praktičnu primenu savremenih istraživanja o efektivnim

praksama, zahtevajući balans između individualnih nastavničkih preferencija i potreba učenika (Schön, 1983).

Samostalno učenje

Samostalno učenje predstavlja proces u kojem učenici preuzimaju odgovornost za svoje obrazovanje, samostalno postavljajući ciljeve, planirajući aktivnosti i upravljajući svojim vremenom kako bi stekli nova znanja i vještine. Ovaj pristup omogućava učenicima da razvijaju autonomiju, kritičko mišljenje i vještine rješavanja problema, što su ključne kompetencije za uspješno funkcionisanje u savremenom društvu.

Samostalno učenje predstavlja proces u kojem pojedinac aktivno inicira i sprovodi aktivnosti učenja, uz minimalno učešće nastavnika, što podrazumeva visok nivo motivacije i samodiscipline (Candy, 1991). Primera samostalnog učenja ima mnogo, a oni se razlikuju u zavisnosti od konteksta i obrazovnih ciljeva. Na primer, učenici na času *Psihologije* (ili češće nakon njega) mogu samostalno istraživati radove poznatih autora, poput Frojdovih tekstova o nesvesnom ili Bandurinih istraživanja o socijalnom učenju, analizirajući ih kroz kritičku refleksiju. Takođe, učenici mogu koristiti digitalne platforme, poput onlajn baza podataka, kako bi pristupili naučnim člancima i primenili naučene koncepte u sopstvenim mini istraživanjima. Zimerman (Zimerman, 2002) ukazuje na važnost razvoja samoregulacionih strategija kod učenika, uključujući postavljanje ciljeva, praćenje napretka i refleksiju, kao najvažnijih elemenata uspešnog samostalnog učenja.

Digitalne tehnologije značajno su unapredile mogućnosti za samostalno učenje. Alati, poput edukativnih aplikacija, video predavanja ili interaktivnih simulacija, omogućavaju učenicima da uče sopstvenim tempom i istražuju teme koje ih interesuju. Korišćenje ovih alata takođe podstiče učenike na proaktivno angažovanje u obrazovanju, a proaktivni angažman je, prema istraživanjima

Noulsa (Knowles, 1975), osnovna karakteristika odraslih i ključna za razvijanje trajnih veština učenja. Samostalno učenje takođe ima značajnu ulogu u izgradnji kompetencija za celoživotno učenje, koje su ključne u savremenom društvu brzih promena. *Celoživotno učenje* predstavlja stalnu, dobrovoljnu i samomotivisanu potragu za znanjem iz ličnih ili profesionalnih razloga, u cilju konkurentnosti i zapošljivosti pojedinca, ali takođe u cilju podsticanja društvene uključenosti, aktivnog građanstva i ličnog razvoja (OECD, 2010). Nastavnici igraju važnu ulogu u podsticanju ovog procesa, pružajući učenicima alate i smernice za samostalno istraživanje (npr. zadaje učenicima aktivnost da naprave prezentacije na temu koja će se obrađivati tokom sledećeg časa), dok učenici postupno preuzimaju sve veću odgovornost za svoje obrazovanje (Woolfolk, 2023). Na ovaj način, samostalno učenje postaje ne samo obrazovna strategija, već i važan princip savremenog obrazovanja u kontekstu celoživotnog obrazovanja.

Podučavanje etike u nastavi psihologije

Podučavanje etike u psihologiji važan je aspekt obrazovanja u ovoj oblasti, posebno na srednjoškolskom nivou, kada učenici počinju da istražuju kompleksne koncepte u vezi sa ljudskim ponašanjem, mentalnim zdravljem i socijalnim interakcijama. Etika u psihologiji uključuje smernice koje osiguravaju da se psihološka istraživanja i praksa sprovode na način koji poštuje prava i dostojanstvo pojedinaca. Stoga podučavanje etike u srednjoškolskom kontekstu može pomoći učenicima da razviju kritičko mišljenje, moralnu svest i razumevanje odgovornosti koje dolaze s primenom psihološkog znanja. Podučavanje etike u srednjoj školi ne samo da razvija moralnu svest i odgovornost, već i postavlja temelje za kritičko promišljanje i donošenje etički ispravnih odluka u budućnosti od strane učenika, budućih refleksivnih članova društva. Integracija etike u nastavu psihologije doprinosi formiranju moralnih i odgovornih pojedinaca koji će

znati kako da primene stečena znanja na način koji poštuje dostojanstvo i prava drugih (Gibbs et al., 2021).

Savremeno obrazovanje sve više stavlja akcenat na razvoj kritičkog mišljenja i moralnog prosuđivanja kod učenika. U srednjoškolskom kontekstu, nastava psihologije predstavlja jedinstvenu priliku da se etika integriše kroz različite aktivnosti. Na primer, diskusije o stvarnim etičkim dilemama, analizom slučajeva iz istorije psihologije ili simulacijama koje prikazuju etičke izazove, učenici mogu razviti sposobnost prepoznavanja moralnih problema i donošenja promišljenih odluka. Klasični primeri, poput Milgramovih eksperimenata o poslušnosti ili Zimbardovog istraživanja o zatvorskim ulogama, omogućavaju učenicima da uoče kako nepravilno vođena istraživanja mogu imati štetne posledice (Colby & Damon, 2015).

U praksi, podučavanje etike na srednjoškolskom nivou može se organizovati kroz nekoliko različitih pristupa. Prvo, uvođenje refleksivnih zadataka kao što su pisanje eseja ili vođenje dnevnika moralnih dilema, podstičaće učenike da razmišljaju o vlastitim vrednostima i uverenjima. Na primer, zadatak koji uključuje analizu hipotetičkog scenarija, poput povrede poverljivosti u terapijskom radu, može doprineti razvoju njihovih etičkih kompetencija (APA, 2020). Drugo, diskusije u malim grupama omogućavaju učenicima da izlože svoje stavove i čuju perspektive drugih, čime se razvija sposobnost empatije i timskog odlučivanja. Na primer, tokom analize stvarnih slučajeva iz psihološke prakse, nastavnici mogu postaviti učenike u uloge istraživača, klijenata ili etičkih komisija, čime se simuliraju realne situacije koje zahtevaju promišljeno odlučivanje. Treći pristup podrazumeva korišćenje tehnologije. Digitalne simulacije etičkih dilema i multimedijalni resursi, poput video-materijala i interaktivnih kvizova, mogu učiniti nastavu dinamičnijom. Na primer, određene onlajn platforme, omogućavaju nastavnicima da kreiraju kvizove sa scenarijima koji uključuju etičke dileme, što dodatno angažuje učenike i razvija njihovu sposobnost donošenja odluka.

Evaluacija učenja o etičkim aspektima istraživanja ili etičkom postupanju u praktičnim okolnostima takođe igra važnu ulogu. Nastavnici mogu procenjivati napredak učenika kroz različite formativne metode, poput refleksivnih eseja, kvizova i grupnih projekata. Na primer, eseji ili diskusije u kojima učenici analiziraju slučajeve iz psihološke prakse mogu da pruže nastavniku uvid u njihovo razumevanje etičkih principa i sposobnost kritičkog promišljanja. Neki od primera prikazani su u Tabeli 5, mada je broj primera praktično neograničen.

Tabela 5. *Neki od primera za evaluaciju učenja o etičkim aspektima u psihološkim istraživanjima i psihološkoj praksi*

Vrsta aktivnosti	Primeri
<i>Diskusija/esej o opštim etičkim dilemama</i>	Da li je prihvatljivo koristiti životinje u psihološkim istraživanjima?
<i>Diskusija/esej o eksperimentima</i>	Da li je bilo opravdano podvrgnuti malog Alberta takvom eksperimentu? A Pavlovljevog psa?
<i>Diskusija/esej o posledicama</i>	Da li je korisnost samog Zimbardovog eksperimenta nadmašila posledice koje je imao po psihološko stanje ispitanika? Čime to opravdavate?
<i>Diskusija/esej o izuzecima</i>	Da li je opravdano da psiholog/psihoterapeut prijavi policiji slučaj nasilja u porodici?

Doprinos savremene literature o moralnom obrazovanju dodatno osvetljava značaj etike u obrazovanju. Gibbs i saradnici (Gibbs et al., 2021) istakli su da integracija moralnih vrednosti u obrazovni sistem podstiče razvoj socijalne odgovornosti i empatije kod učenika. Kolbi i Dajmin (Colby & Damon, 2015) takođe naglašavaju kako moralno obrazovanje pomaže u razvoju ličnih i profesionalnih kompetencija, dok APA (2020) pruža čak i konkretne smernice za nastavnike psihologije u Sjedinjenim Američkim Državama. U Srbiji ne postoje konkretne etičke smernice za nastavnike psihologije, već se nastavnici vode već pomenutim Pravilnikom o dozvoli za rad nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika (Službeni

glasnik Republike Srbije, 2022), kao i Kodeksom etike psihologa Srbije (Društvo psihologa Srbije, 2022).

Na kraju, podučavanje etike u srednjoškolskoj nastavi psihologije treba posmatrati kao integralni deo obrazovanja, koji ne samo da razvija kritičko mišljenje i moralnu svest kod učenika, već ih priprema za odgovorno, odnosno refleksivno učešće u društvu. Primenom različitih metoda, a posebno projektnog oblika nastave, nastavnici imaju priliku da utiču na formiranje odgovornih i empatičnih pojedinaca. Kroz diskusije, studije slučaja, simulacije i interdisciplinarne aktivnosti, učenici mogu razviti dubinsko razumevanje etičkih principa u psihološkim istraživanjima i psihološkoj praksi i kako ih primeniti u različitim svakodnevnim kontekstima. Ovaj pristup u srednjoškolskoj nastavi nema za cilj samo pripremu za dalji akademski rad ili profesionalnu karijeru u oblasti psihologije (jer neće svi srednjoškolci hteti da budu psiholozi), već ih i oblikuje kao moralno svesne pojedince sposobne da donose odgovorne odluke u svakodnevnom životu.

Pitanja za ponavljanje gradiva:

- 1.** Šta je to didaktički trougao i u čemu se ogleda njegova osnovna vrednost?
- 2.** Navedite i opišite domene efikasnog podučavanja prema modelu Šarlot Denijelson.
- 3.** Definišite stil podučavanja.
- 4.** Navedite dva opšta stila podučavanja i opišite ključne razlike između njih.
- 5.** Definišite samostalno i celoživotno učenje.
- 6.** Navedite i opišite dva generalna, uopštena stila podučavanja.
- 7.** Definišite autoritativni i demokratski stil podučavanja.
- 8.** Definišite laissez-faire (slobodni, liberalni) stil podučavanja.
- 9.** Definišite instruktivni i transformativni stil podučavanja,
- 10.** Navedite i opišite bar jedan primer za evaluaciju znanja o etičkim aspektima u psihološkim istraživanjima i psihološkoj praksi.

PROGRAM INTERNACIONALNE MATURE



Internacionalna matura (*International Baccalaureate – IB*) predstavlja sveobuhvatan i akademski zahtevni obrazovni okvir koji se sastoji od četiri različita programa (Hill, 2007):

1. Program za osnovne škole (*Primary Years Programme – PYP*) – uzrast od 3 do 12 godina;
2. Program srednjih godina (*Middle Years Programme – MYP*) – uzrast od 11 do 16 godina;
3. Diploma program (*Diploma Programme – DP*) – uzrast od 16 do 19 godina;
4. Program usmeren na karijeru (*Career-related Programme – CP*) – uzrast od 16 do 19 godina.

Program je uspostavljen 1968. godine u Ženevi od strane Međunarodne organizacije za maturski program (International Baccalaureate Organization – IBO), sa ciljem da se obezbedi obrazovni model koji podstiče i akademsku izvrsnost i celoviti razvoj ličnosti (International Baccalaureate Organization, 2019). IBDP se temelji na konstruktivističkim i humanističkim obrazovnim teorijama, pri čemu se akcenat stavlja na razvoj intelektualnih, emocionalnih, socijalnih i moralnih kompetencija koje su neophodne za funkcionisanje u savremenom globalizovanom društvu (Doherty, 2009). Ovaj program ima za cilj podsticanje interesovanja mladih za usvajanje novih znanja, kao i njihovog obrazovanja i angažovanja u stvaranju boljeg i mirnijeg sveta kroz interkulturalno razumevanje i međusobno poštovanje. Svi programi internacionalne mature podstiču učenike širom sveta na aktivno, odgovorno i kontinuirano učenje, te da razvijaju razumevanje i poštovanje različitosti među ljudima (IBO, 2023).

Najpoznatiji od navedenih programa je Diploma program (DP), koji se nudi u određenim srednjim školama kao alternativa nacionalnoj maturi. Ovaj program je namenjen učenicima gimnazija koji pohađaju III i IV razred. Struktura ovog programa obuhvata šest predmetnih grupa (jezik i književnost, strani jezici,

društvene nauke, prirodne nauke, matematika i umetnost), kao i tri obavezne komponente: Prošireni esej (*Extended Essay* – EE), Teoriju znanja (*Theory of Knowledge* – TOK) i Kreativnost, aktivnost, usluga (*Creativity, Activity, Service* – CAS). Struktura i sadržaj samih predmeta menjaju se postepeno, u skladu sa evolucijom obrazovnih potreba i globalnim trendovima, pri čemu se fokusiraju na unapređenje metoda procene, integraciju između predmeta i unapređenje refleksivnih veština učenika. Ove promene su uobičajene na svakih 5 do 10 godina, kako bi se omogućilo učenicima da što bolje razvijaju kritičko mišljenje, lični razvoj i globalnu odgovornost. Učenici biraju da li će predmete izučavati na višem ili standardnom nivou. Najmanje tri i ne više od četiri predmeta se polažu na višem nivou, dok se ostali predmeti izučavaju na standardnom nivou. Svaka škola koja nudi IB program može pružiti različite opcije u pogledu izbora predmeta, s obzirom na to da nisu svi izborni predmeti dostupni u svim školama. Ova razlika proizlazi iz specifičnih resursa koje škola ima na raspolaganju, specijalizacije nastavnog kadra, kao i broja učenika koji se odlučuju za određene predmete. S druge strane, obavezni predmeti na Diploma programu moraju biti ponuđeni u svim školama koje ga implementiraju.

Prošireni esej predstavlja jedan od obaveznih predmeta, koji zahteva od učenika da se angažuju u nezavisnom istraživanju, kroz dubinsko proučavanje specifičnog pitanja koje je u vezi sa jednim od predmeta koji oni izučavaju. Ovaj nezavisni istraživački rad treba da bude dužine od oko 4000 reči, kojim učenik demonstrira sposobnosti akademskog pisanja, sinteze informacija i samostalnog zaključivanja. Opcija proširenog eseja o svetskim studijama pruža učenicima priliku da se posvete istraživanju teme od globalnog značaja, analizirajući je kroz perspektivu najmanje dva predmeta Diploma programa. *Teorija znanja* razvija integrisani pristup učenju koji povezuje različite akademske discipline pružajući okvir za refleksivno mišljenje o prirodi znanja, njegovim izvorima i validnosti u različitim disciplinama. Ovaj predmet, kao posebno inovativna pedagoška jedinica,

podstiče učenike da razvijaju filozofski i metakognitivni pristup učenju. *Kreativnost, aktivnost, usluga* omogućava primenu stečenih znanja u konkretnim društvenim i kreativnim projektima, čime se snažno podstiče razvoj emocionalne inteligencije i empatije. Kreativnost podstiče učenike da se angažuju u umetnosti i razvijaju kreativno razmišljanje, aktivnost ima za cilj unapređenje zdravih životnih navika kroz fizičku aktivnost, dok saradnja sa zajednicom (usluga) omogućava sticanje novih znanja značajna za akademski razvoj. Ova tri segmenta doprinose celokupnom razvoju učenika, kako na ličnom, tako i na međuljudskom nivou, kroz iskustveno učenje, i pružaju priliku za samospoznaju. Dakle, ovaj kurs predstavlja komponentu koja integriše vannastavne aktivnosti kroz umetnički, fizički i društveno-korisni angažman učenika, podstičući holistički razvoj ličnosti. Ova tri predmeta predstavljaju osnovu IB programa, jer povezuju akademsko učenje sa razvojem viših kognitivnih i afektivnih veština, kao što su nezavisno istraživanje, epistemološka refleksija, građanski angažman i lična odgovornost (Resnik, 2012).

Jedna od ključnih karakteristika ovog programa jeste njegovo usmerenje ka međunarodnom duhu i interkulturalnoj osetljivosti, što programu daje dodatnu vrednost u kontekstu savremenih obrazovnih izazova. Program eksplicitno promovise akademsku čestitost, učenje usmereno na učenika i razvijanje sposobnosti za donošenje informisanih, etički promišljenih odluka u kompleksnim društvenim okolnostima (IBO, 2019). U tom smislu, IBDP nadilazi tradicionalne obrazovne modele, jer ne teži isključivo usvajanju faktografskih znanja, već oblikovanju učenika kao kritičkih mislilaca, globalnih građana i emocionalno pismenih pojedinaca.

Empirijska istraživanja pokazuju da učenici, koji pohađaju IBDP, demonstriraju više nivoe akademske pripremljenosti, naučne pismenosti, kao i izraženije sposobnosti za rešavanje problema i adaptaciju u međunarodnim akademskim okruženjima (Doherty, 2009; Resnik, 2012). Takođe, zbog svoje jasno definisane filozofije obrazovanja i strukturisanog, ali fleksibilnog kurikuluma,

IBDP se sve češće integriše u nacionalne obrazovne sisteme kao alternativa tradicionalnim modelima srednjoškolskog obrazovanja. Stoga, Program internacionalne mature može se posmatrati kao primer savremenog obrazovanja koje uspešno povezuje teorijsko znanje i praktične kompetencije, individualni razvoj i društvenu odgovornost, kao i lokalni kontekst i globalne obrazovne standarde.

Program internacionalne mature u Srbiji

Prema Zakonu o srednjem obrazovanju i vaspitanju (Službeni glasnik Republike Srbije, 2025), i Članu 42, svaki učenik u Republici Srbiji ima pravo na uporedno školovanje u školi koja mu nije matična i to u svojstvu vanrednog ili redovnog učenika. Prema istom članu zakona (Službeni glasnik Republike Srbije, 2025), „redovan učenik koji pohađa program internacionalne mature može uporedo da savladava školski program, odnosno deo školskog programa za drugi smer gimnazije ili drugi obrazovni profil, kao redovan učenik”. Iako određene škole u Srbiji nude programe internacionalne mature za mlađe uzraste, Diploma program je i dalje najzastupljeniji. Članom 68 definišu se sledeće osnovne karakteristike Diploma programa internacionalne mature (Službeni glasnik Republike Srbije, 2025):

- Ovaj douniverzitetski program je međunarodno verifikovan i ostvaruje se tokom dve završne godine srednjoškolskog obrazovanja;
- Završni ispit se polaže u skladu sa propisanim programom internacionalne mature;
- Nakon evaluacije od strane Zavoda za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, nadležni ministar donosi listu programa internacionalne mature na svake dve godine i ujedno propisuje bliže uslove za ostvarivanje programa;

- Učenik ne može da pohađa ovaj program ukoliko je već završio srednju školu;
- Na kraju programa, učenik dobija javnu ispravu o završenom srednjem obrazovanju u skladu sa zakonom.

Upis u ovaj dvogodišnji program zahteva specifične uslove selekcije¹⁸. Nakon drugog razreda gimnazije, kandidati polažu prijemni ispit koji obuhvata provere znanja iz tri predmeta: srpski jezik i književnost, engleski jezik i matematika. Selekcija kandidata vrši se na osnovu prosečnog uspeha u prethodne dve godine i rezultata na prijemnom ispitu. Maksimalan broj učenika u jednoj generaciji IBDP programa ograničen je na 20 po školi.

Nastava se pretežno izvodi na engleskom jeziku, osim za predmet srpski jezik i književnost, koji se realizuje na maternjem jeziku. Svaki predmet se ocenjuje skalom od 1 (najniža ocena) do 7 (najviša ocena), dok se za TOK i EE dodeljuje kombinovana ocena koja može doprineti sa dodatna tri poena ukupnom zbiru. Maksimalan broj poena koje učenik može ostvariti iznosi 45, dok je minimalan prag za dobijanje diplome 24 poena. Dodatno, postoje i kvalitativni kriterijumi koji moraju biti ispunjeni (Tabela 6).

Tabela 6. Kvalitativni kriterijumi za sticanje međunarodne matorske diplome

1.	Najmanje 12 poena iz predmeta na višem nivou i 9 poena iz predmeta na standardnom nivou
2.	Ocena E (najniža) iz TOK ili EE automatski diskvalifikuje kandidata.
3.	Nije dozvoljeno imati ocenu 1 ni iz jednog predmeta.
4.	Nisu dozvoljene dve ocene 2 ili više od tri ocene 3.
5.	Poštovanje akademskog integriteta je uslov <i>sine qua non</i> ¹⁹ .

¹⁸<https://prosveta.gov.rs/prosveta/srednje-obrazovanje/gimnazije/program-internacionalne-mature/>

¹⁹neophodan

Sistem ocenjivanja je kriterijumski, odnosno učenici se ocenjuju u odnosu na jasno definisane ciljeve i ishodne standarde svakog predmeta. Spoljašnji ispitivači i moderatori učestvuju u procesu validacije školskih ocena, čime se osigurava standardizovanost evaluacije na međunarodnom nivou. Dakle, evaluacija se vrši od strane eksternih ocenjivača, a ne predmetnih nastavnika angažovanih u školi. Spisak gimnazija koje ostvaruju ovaj program, dostupan je na sajtu Ministarstva prosvete Republike Srbije¹⁹.

Učenik će dobiti diplomu na smeru Internacionalne mature ukoliko ispuni kriterijume koje je ova organizacija postavila. To uključuje:

1. Polaganje eksternih ispita (završnih ispita u maju nakon 4. godine srednje škole) iz svih odabranih predmeta;
2. Završni esej iz Teorije Znanja (TOK);
3. Ispunjen portfolio za Kreativnost, Aktivnost i Usluge (CAS);
4. Matarski rad iz odabranog predmeta (EE) i
5. Rad *Internal assessment* (istraživački rad) iz svakog predmeta.

Psihologija kao predmet u sklopu IB programa

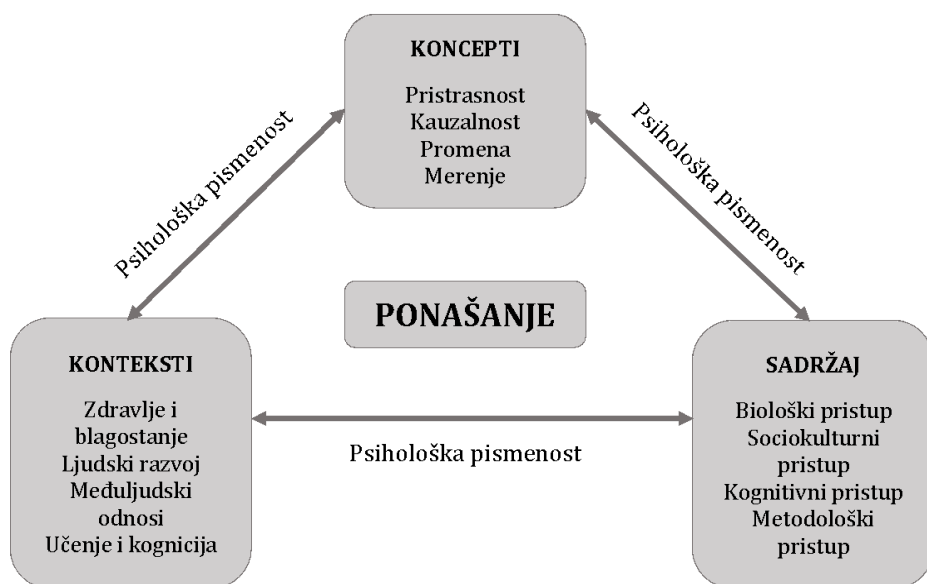
Psihologija kao školski predmet, unutar Programa internacionalne mature, ima jasno definisanu strukturu i obrazovne ciljeve koji omogućavaju učenicima da razvijaju kritičko mišljenje, istraživačku pismenost i interkulturalno razumevanje. S obzirom na to da se IB programi temelje na konstrukcionističkim i istraživačkim obrazovnim paradigmama, nastava psihologije u ovom kontekstu se značajno razlikuje od tradicionalnog pristupa u nacionalnim kurikulumima (Resnik, 2012).

Uvođenje *Psihologije* kao izbornog predmeta u IBDP doprinosi razvoju viših kognitivnih sposobnosti kod učenika, kao što su analiza, evaluacija i sinteza, što je u skladu sa višim nivoima u Blumovoj taksonomiji obrazovnih ciljeva (Bloom, 1974). Pored toga, učenici stiču kompetencije u oblasti empirijskog istraživanja, interpretacije podataka i naučne pismenosti, što predstavlja značajnu prednost u

daljem obrazovanju (Mayer, 2008). Metodika nastave psihologije u okviru IB programa takođe podstiče i razvoj etičke i kulturne osjetljivosti, kroz analizu studija koje se bave globalnim i interkulturalnim kontekstima ljudskog ponašanja. Ovakav pristup olakšava učenicima razumevanje kompleksnosti ljudskog ponašanja i doprinosi formiranju globalnog građanskog identiteta (Walker, 2010).

Psihologija je deo tzv. treće grupe izbornih predmeta – „Individua i društvo”, zajedno sa disciplinama poput istorije, ekonomije, geografije, filozofije i globalne politike (IBO, 2023). Kao i drugi, i ovaj predmet se nudi na dva nivoa: standardnom (*Standard Level* – SL) i višem (*Higher Level* – HL). Dok SL zahteva minimalno 150 nastavnih sati, HL obuhvata najmanje 240 sati, što omogućava dublje tematsko istraživanje, veći stepen analitičke zahtevnosti i razvijanje psihološke pismenosti (IBO, 2023).

Psihološka pismenost (Shema 24) podrazumeva umešnost u razumevanju ljudskog ponašanja imajući u vidu kontekste u kojima se ponašanje javlja (npr. učenje, zdravlje, međuljudski odnosi...), zatim pristupe u sagledavanju tih ponašanja (npr. kognitivni, biološki, sociokulturni...), kao i konkretne osnove istih ponašanja, odnosno opšte koncepte koje psihologija kao oblast izučava (npr. pristrasnost, kauzalnost, odgovornost...).



Shema 24. Model psihološke pismenosti prema IB nastavnom programu

Nastavni sadržaj strukturiran je oko tri glavna pristupa psihološkom objašnjenju ponašanja: biološkog, kognitivnog i sociokulturnog, kroz istraživačko-metodološku perspektivu. Ovakav pristup omogućava učenicima da steknu sveobuhvatno razumevanje psiholoških fenomena u različitim kontekstima. Iako se ovi pristupi mogu posmatrati odvojeno, učenici se podstiču da obrate pažnju i na njihova međusobna preklapanja i interakcije u okviru različitih konteksta. Primeri takvih povezanosti uključuju (ali nisu ograničeni na) genetsku predispoziciju za određena ponašanja koja se aktiviraju pod uticajem sredine; kognitivne pristrasnosti koje su rezultat specifičnih sociokulturnih iskustava; epigenetske promene koje nastaju kao posledica uticaja sredinskih faktora, itd. Pored toga, ovi pristupi treba da budu integrisani u različite kontekste sa ciljem holističkog razumevanja psihologije (Tabela 7).

Četiri konteksta koja se proučavaju su: ljudski razvoj, psihologija učenja i kognicije, psihologija zdravlja i blagostanja (po starom programu, umesto ove oblasti, izučavale su se odvojeno psihologija mentalnih poremećaja i zdravstvena psihologija) i psihologija međuljudskih odnosa (IBO, 2023). Svaka od ovih oblasti predstavlja područje primenjene psihologije koje povezuje teorijsko znanje sa praktičnim rešenjima, pružajući dragocene uvide u ljudsko ponašanje i mogućnosti za aktivno delovanje.

Tabela 7. *Ciljevi učenja o psihičkim poremećajima iz lekcije Psihologija zdravlja i blagostanja*

Oblast učenja	Cilj učenja
Biološko objašnjenje	Jedno ili više bioloških objašnjenja jednog psihičkog poremećaja.
Kognitivni modeli	Važnost kognitivnih modela u razumevanju psihičkog poremećaja.
Kulturne razlike	Faktori kojim se mogu objasniti razlike u stopama prevalence psihičkih poremećaja između kultura i / ili populacija. Primeri kulturnih razlika u pristupima mentalnom zdravlju.
Faktori okruženja	Uloga faktora životne sredine u razumevanju/objašnjavanju psihičkih poremećaja.

U okviru Psihologije, poseban akcenat stavlja se na razvoj konceptualnog razumevanja i sposobnosti primene najvažnijih pojmova u različitim kontekstima, a ne na puko memorisanje teorija i pratećih istraživanja. Nastava je organizovana tako da kroz povezivanje pojmova, sadržaja i konteksta učenici razvijaju i primenjuju psihološko znanje u analizi konkretnih situacija (IBO, 2023).

U skladu sa periodičnim promenama nastavnog sadržaja ovog predmeta, koje se dešavaju na svakih pet do deset godina, dolazi do izmene i zvanične literature. Trenutno su dostupni udžbenici izdavača Oksford (Seath & Parker, 2020) i Kembridž (Solomon, 2018), a izbor između njih prepušten je nastavniku.

Metodika nastave psihologije u okviru IB programa

Nastava psihologije u IB okruženju naglašava aktivne metode učenja, uključujući studije slučaja, debatu, analizu istraživanja i simulacije eksperimenata, a projektni oblik rada je dominantan. Posebno značajne su vežbe (class practicals) koje podrazumevaju etičko korišćenje jednog istraživačkog metoda u nastavi o prethodno pomenutim kontekstima i čiji je cilj povezivanje nastavnog gradiva sa lokalnim i globalnim izazovima. Primer ovakvih vežbi je dat u Tabeli 8.

Tabela 8. Predlog vežbi u okviru poglavlja *Ljudski razvoj*

Vežbe	Primer
<i>Studija posmatranja (naturalistička ili kontrolisana, otvorena ili prikrivena, sa učešćem ili bez učešća)</i>	Posmatranje časova stranih jezika Posmatranje dečijeg igrališta Posmatranje grupne dinamike u javnom okruženju

U skladu sa IB filozofijom, nastavnik ima ulogu facilitatora i delegatora koji podstiče učenike na samostalno istraživanje i refleksiju. Procena znanja se sprovodi kroz kombinaciju spoljašnje i unutrašnje evaluacije. Spoljašnja evaluacija uključuje tri pisana testa (odgovori na različita pitanja o konceptima, sadržaju i kontekstima, kao i na pitanja koja su povezana sa vežbama, i analiza podataka i interpretacija istraživačkih podataka na HL nivou). Unutrašnja evaluacija (Internal Assessment – IA) zahteva od učenika da osmisle predlog istraživanja kojim bi proučavali izabranu populaciju, uz poštovanje etičkih smernica, koristeći jednu od četiri istraživačke metode sa kojim su se upoznali tokom vežbi: eksperiment (pravi

ili kvazi), intervju (strukturirani, polustrukturirani ili fokus grupa), studiju posmatranja (naturalistička ili kontrolisana, otvorena ili prikrivena, sa učešćem ili bez učešća) ili anketno/upitničko istraživanje (IBO, 2023). Zadatak unutrašnje evaluacije je posebno važan zato što omogućava učenicima da demonstriraju primenu svojih veština i znanja u primeni naučnog metoda, uz istovremeni razvoj kritičkog mišljenja. Ova komponenta se ocenjuje u školi, ali se moderira od strane IBO evaluatora, čime se obezbeđuje međunarodna standardizacija i pouzdanost ocenjivanja.

Nastava psihologije u okviru Programa internacionalne mature zahteva primenu savremenih strategija poučavanja koje su u skladu sa konstruktivističkom pedagogijom, sa naglaskom na istraživanjima i razvoju viših kognitivnih sposobnosti. Sve aktivnosti se većinom odvijaju putem instrukcija da učenici kod kuće čitaju izvore ili gledaju određena predavanja, a u školi kroz vođene aktivnosti primenjuju naučeno i produbljuju znanje kroz niz aktivnosti koje su metodički pažljivo osmišljene.

Prema različitim autorima (npr. Forrest, 2022; Graham, 2023), kao najpodesnije metode nastave pokazali su se istraživački zadaci zasnovani na originalnim studijama u okviru kojih učenici analiziraju poznate psihološke eksperimente (npr. Zimbardov eksperiment o socijalnim ulogama, Bandurin eksperiment o učenju po modelu...) u kojima je naglasak na identifikaciji varijabli, određivanju metodologije, ukazivanju na etičke probleme i na interpretaciji podataka. Dakle, istraživački zadaci se koriste u cilju sticanja metodoloških kompetencija i razvoja naučne pismenosti. U cilju razvoja metakognitivnih veština i kritičkog mišljenja, preporuka je da bi nastavnici većinom trebalo da koriste debate i diskusije o društveno relevantnim temama (npr. ekološki protesti, genetska modifikacija ponašanja, problemi svesti, građanske akcije, korisnost/štetnost upotrebe psihofarmaka...), dok se primena teorije u praksi najčešće organizuje putem aktivnosti simulacija i igranja uloga (npr. intervju za

posao, simulacija psihoterapijske seanse...). Dodatno, na višem nivou, od učenika se očekuje da ovlada i razumevanjem kvalitativne istraživačke metode u psihologiji. Jedan od primera toka nastavne lekcije na osnovnom nivou prikazan je u Tabeli 9.

Tabela 9. *Primer toka nastave na IB programu*

1.	Gledanje video-snimaka Milgramovog eksperimenta o poslušnosti autoritetu.
2.	Određivanje varijabli i načina merenja.
3.	Diskusija oko toga da li bi svako u toj situaciji postupio na isti način.
4.	Diskusija u vezi sa doprinosom nauci i etičkim aspektima.
5.	Kratka refleksija: šta učenici prepoznaju kod sebe kao ključan faktor kad slušaju autoritet?

Formular za pripremnu nastavu u okviru IB programa (*DP pilot unit planner*, Tabela 10) predstavlja dokument koji nastavnicima omogućava da nastavu usmere ka dubljem razumevanju, primeni znanja i razvoju različitih veština kod učenika. Umesto fokusiranja samo na sadržaj, ovaj formular podstiče planiranje časa kroz pitanja, konceptualno razmišljanje i dugoročne ciljeve učenja. Prema ovom dokumentu nastavnik psihologije ne planira samo šta će predavati, već i kako će učenici razmišljati o znanju, primenjivati ga u novim situacijama, razvijati kritičko mišljenje i reflektovati o svom učenju. Takođe se očekuje da se plan časa integriše sa obaveznim predmetima, odnosno sa Teorijom znanja i CAS-om. Potrebno je da nastavnik predvidi i potencijalno pogrešno razumevanja gradiva od strane učenika i načine kako ovo preduprediti.

U poređenju sa standardnim planiranjem časa u nastavi psihologije, IB plan časa²⁰ je detaljniji i stavlja akcenat na učenika kao aktivnog istraživača, a ne

²⁰https://resources.finalsite.net/images/v1721653569/worthingtonk12ohus/ipo34k7apmw2uccp2cul/Updated_IB_Psychology_SL_Unit_Plan.pdf na ovom sajtu možete preuzeti pripremu za čas u PDF formatu.

pasivnog primaoca informacija. Nastava je usmerena na povezivanje teorijskih znanja sa stvarnim kontekstom, na razvijanje veština kao što su analiza, evaluacija i refleksija, kao i na upotrebu raznovrsnih nastavnih metoda.

Prema brojnim istraživanjima, učenici koji pohađaju Diploma program pokazali su se bolje pripremljenim za akademske zahteve univerziteta u poređenju sa njihovim vršnjacima koji pohađaju standardni školski program (Conley et al., 2014). Ova razlika prvenstveno proizilazi iz činjenice da navedeni program značajno doprinosi razvoju analitičkih i istraživačkih kompetencija kod učenika (Dickson et al., 2017). Tokom trajanja programa, učenici se podstiču da usavrše veštine rešavanja problema, primenu stečenih znanja u različitim životnim kontekstima, kao i da neguju etičko razmišljanje i ponašanje (IBO, 2023). Uspeh učenika koji pohađaju ovaj program ogleda se u velikoj meri i u ostvarenju jednog od njegovih ključnih ciljeva, a to je razvoj kritičkog mišljenja (Double et al., 2023), što nadilazi puko kognitivno razumevanje i prevazilazi okvir standardnog školskog programa.

Ipak, uprkos brojnim prednostima, Diploma program ima i određena ograničenja. Naime, učenici i nastavnici navode visok nivo akademskog opterećenja i stresa (Dickson et al., 2017), što može uticati na njihovo mentalno zdravlje (Metli, 2020). Dodatno, ovaj program zahteva značajne resurse i stručnu obuku nastavnika, što u nekim sredinama može predstavljati prepreku (Dickson et al., 2017). Iako trenutno ne postoje istraživanja o IB programu u Srbiji, može se pretpostaviti da je implementacija potpuno novog programa u okviru našeg obrazovnog sistema predstavljala izazov. Nastavnici koji su navikli na određeni način rada u okviru redovnog školskog programa morali su da usvoje nove metode i prilagode svoj pristup kako bi efikasno predavali u potpuno drugačijem obrazovnom okviru.

Uzimajući u obzir ove faktore, IB program se može oceniti kao inovativan i kvalitetan obrazovni model, ali i kao izazovan program koji zahteva pažljivo

planiranje i podršku kako bi se njegove prednosti u potpunosti realizovale. Ukoliko se ovi uslovi ispune, otvara se prostor i za ostvarenje njegove misije, koja se odnosi na podsticanje razvoja radoznalih, obrazovanih i empatičnih mladih ljudi koji doprinose izgradnji boljeg i mirnijeg sveta putem obrazovanja zasnovanog na međukulturnom razumevanju i uzajamnom poštovanju.

Pitanja za ponavljanje gradiva:

- 1.** Definišite Program internacionalne mature i objasnite njegove osnovne ciljeve i pedagoške principe na kojima se zasniva.
- 2.** Koja su tri specifična predmeta u Programu internacionalne mature i šta se podrazumeva pod njihovim kurikulumima?
- 3.** Šta je karakteristično za pristup nastavi psihologije u okviru IB programa u poređenju sa tradicionalnim kurikulumom?
- 4.** Koji su osnovni ciljevi nastave psihologije u IBDP programu?
- 5.** Koje se metode i strategije najčešće koriste u nastavi psihologije u IB programu? Navedite primere.
- 6.** Šta je to psihološka pismenost?
- 7.** Grafički prikaži model psihološke pismenosti prema Programu internacionalne mature i ukratko ga opiši.
- 8.** Koja četiri konteksta se izučavaju na nastavi Psihologije u okviru Programa internacionalne mature?
- 9.** Kako se kroz nastavu psihologije u IB programu razvijaju metakognitivne veštine i kritičko mišljenje?
- 10.** Na koji način IB psihologija povezuje teorijsko znanje sa praktičnom primenom u lokalnom i globalnom kontekstu?
- 11.** Koje su prednosti učenja psihologije u IB programu za kasnije akademsko obrazovanje učenika?
- 12.** Koji su nedostaci izdvojeni u istraživanjima efikasnosti Programa internacionalne mature?

ONLAJN
NASTAVA I
NASTAVA NA
DALJINU



Razvoj informaciono-komunikacionih tehnologija poslednjih decenija značajno je uticao na transformaciju obrazovnog procesa, otvarajući prostor za nove modele učenja i podučavanja. Među njima, posebno mesto zauzimaju onlajn nastava i nastava na daljinu, koje su postale integralni deo savremenog obrazovanja. Dok se nastava na daljinu temelji na ideji da se učenik i nastavnik fizički nalaze na različitim mestima, pri čemu se komunikacija i prenošenje znanja obavljaju posredstvom različitih medija, onlajn nastava se primarno oslanja na digitalne platforme i internet kao glavne posrednike u obrazovnom procesu (Moore et al., 2011; Anderson, 2017).

Ovi oblici nastave donose niz prednosti koje se ogledaju u fleksibilnosti učenja, većoj dostupnosti obrazovnih sadržaja i mogućnosti personalizovanog pristupa učeniku. Pre svega, učenici stiču veštine samostalnog planiranja, upravljanja vremenom i kritičkog pretraživanja izvora, dok nastavnici dobijaju nove alate za evaluaciju i pružanje povratnih informacija (Hrastinski, 2008; Keleş & Özel, 2016). Istovremeno, smanjenje potrebe za fizičkim prisustvom u učionici omogućava inkluzivnije obrazovno okruženje, dostupno i onima koji zbog geografskih, ekonomskih ili zdravstvenih razloga nisu u mogućnosti da pohađaju tradicionalnu nastavu (Means et al., 2014).

Ipak, uprkos brojnim prednostima, onlajn nastava i nastava na daljinu nose i određene izazove. Oni se odnose na održavanje motivacije učenika, kvalitet interakcije i mogućnosti za razvoj socijalnih veština, kao i na rizike od preopterećenja nastavnika koji moraju balansirati između pedagoških i tehnoloških zahteva (Bao, 2020; Rapanta et al., 2020). Stoga, razumevanje potencijala, ali i ograničenja ovih modela, predstavlja neophodan preduslov za njihovu uspešnu integraciju u obrazovni sistem.

Nastava na daljinu

Nastava na daljinu predstavlja oblik nastave u kome postoji fizička udaljenost između nastavnika i učenika, te se u cilju prevazilaženja ove prostorne barijere primenjuju različita sredstva, poput štampanih i pisanih materijala, telefona i računarskih programa (Mugridge, 1991). Primarni cilj nastave na daljinu jeste prevazilaženje ograničenja povezanih sa mestom i vremenom. Ovakav oblik obrazovanja omogućava ravnopravan pristup obrazovnim sadržajima, pružajući šansu za kvalitetno obrazovanje i onima koji bi u suprotnom bili uskraćeni za takvu mogućnost (Keleş & Özel, 2016). Prema mišljenju velikog broja istoričara, nastava na daljinu potiče još iz osamnaestog veka, kada su pojedini predavači počeli da nude obrazovne sadržaje u obliku takozvanih dopisnih kurseva. Jedan od najranijih zabeleženih primera ove vrste nastave datira iz 1728. godine, kada je u jednom američkom novinskom oglasu učitelj pozvao zainteresovane da se prijave za časove nove metode pisanja, koje bi im bile dostavljane jednom nedeljno. Ipak, razvoj nastave na daljinu zasnovane na savremenim tehničkim sredstvima započinje tek početkom dvadesetog veka, sa uvođenjem elektronskih uređaja u obrazovne ustanove (Holmberg et al., 2005). Vremenom je potražnja za ovim oblikom nastave, naročito u zemljama u razvoju, značajno rasla (Qayyum & Zawacki-Richter, 2018), a taj trend je dodatno intenziviran tokom pandemije COVID-19. Kao odgovor na ove promene, proces unapređenja obrazovanja na daljinu se nastavlja kroz integraciju savremenih ideja i tehnologija. Tokom svog razvoja, jedan od važnijih ciljeva ovakvog oblika nastave jeste obezbeđivanje kvalitetne i efikasne komunikacije između učenika i predavača. Imajući to u vidu, moguće je uočiti i određene prednosti, ali i izazove koje ovakav pristup obrazovanju nosi sa sobom.

Razvoj nastave na daljinu pokazao je da ovaj oblik obrazovanja pruža niz značajnih prednosti koje unapređuju dostupnost i kvalitet učenja u savremenom

društvu (Keleş & Özel, 2016). Jedna od glavnih prednosti ogleda se u fleksibilnosti, jer učenici mogu pristupati nastavnim sadržajima sa bilo koje lokacije, a u određenim organizacionim modelima i u vremenu koje im najviše odgovara. Nastavni materijali isporučuju se direktno u radni prostor učenika, čime se proces učenja čini dostupnijim i organizovanijim, dok je u isto vreme podstaknuto razvijanje važnih veština poput samostalnog planiranja, upravljanja vremenom, nezavisnog učenja i istraživačkog rada (Hrastinski, 2008). Dodatna vrednost ovakvog oblika obrazovanja ogleda se u lakšoj i učestalijoj razmeni povratnih informacija između nastavnika i učenika, što doprinosi kvalitetnijem praćenju napretka i personalizovanijem obrazovnom iskustvu (Means et al., 2014). Eliminisanjem potrebe za fizičkim putovanjem postiže se značajna ušteda vremena i novca, dok se u isto vreme otvara mogućnost obrazovanja za učenike koji zbog geografskih, ekonomskih ili zdravstvenih ograničenja ne mogu da prisustvuju tradicionalnoj nastavi. Nastava na daljinu takođe obezbeđuje fleksibilniju organizaciju rada, omogućavajući učenicima da uče sopstvenim tempom, u meri u kojoj to sam model nastave dozvoljava (Moore et al., 2011). Digitalno okruženje koje prati nastavu na daljinu podstiče bogatiju primenu savremene tehnologije u obrazovnom procesu, uključujući multimedijalne sadržaje kao što su audio i video-materijali, koji doprinose boljem razumevanju i usvajanju gradiva (Anderson, 2017). Kursevi se mogu plasirati nezavisno od geografske lokacije, čime se omogućava globalna dostupnost obrazovnih programa i kreira inkluzivnije obrazovno okruženje. Posebno je značajno što se kroz digitalne platforme podstiče interakcija između nastavnika i učenika, čime se obezbeđuje ravnopravniji pristup obrazovanju i učenicima iz udaljenih ili marginalizovanih sredina (Rapanta et al., 2020). Uz to, materijali i beleške sa predavanja ostaju trajno dostupni, pa učenici imaju mogućnost ponovnog pregleda i dubljeg usvajanja znanja. Konačno, smanjenje troškova u vezi sa kancelarijskim materijalom i prostorom potvrđuje da

se nastava na daljinu može posmatrati i kao održivo i ekonomski isplativo rešenje u savremenom obrazovnom kontekstu.

Uprkos brojnim prednostima koje nastava na daljinu donosi, ovaj oblik obrazovanja suočava se i sa nizom izazova koji mogu ograničiti njegovu efikasnost. Jedan od najvećih nedostataka jeste odsustvo direktnog kontakta, uključujući i neverbalne aspekte komunikacije poput kontakta očima, što može umanjiti kvalitet interakcije i otežati izgradnju odnosa poverenja između nastavnika i učenika (Bao, 2020). Tehnički problemi, kao što su nestabilna internet konekcija ili softverski prekidi, dodatno otežavaju kontinuitet nastave, stvarajući frustraciju i smanjenje koncentracije kod učenika (Adedoyin & Soykan, 2020). Nastava na daljinu podrazumeva i visok stepen samostalnosti, inicijative i unutrašnje motivacije kod učenika. Oni koji ne poseduju dovoljno razvijene radne navike ili strategije samoregulacije često imaju poteškoće u održavanju ritma i doslednosti u učenju (Broadbent & Poon, 2015). S druge strane, razvoj i priprema kvalitetnih digitalnih nastavnih materijala zahtevaju značajna vremenska i finansijska ulaganja, kao i tehničku i metodičku osposobljenost nastavnika, što može predstavljati prepreku za njihovu redovnu implementaciju (Rapanta et al., 2020). Pitanje digitalne pismenosti posebno se izdvaja kao barijera, jer i učenici i nastavnici sa ograničenim tehničkim znanjem mogu imati teškoće u korišćenju obrazovnih tehnologija. Ovakav vid nastave nije uvek pogodan za nastavnike koji ne poseduju dovoljno fleksibilnosti u radu, niti za učenike kojima je potrebna dodatna struktura i podrška (Moore & Kearsley, 2012). Pored toga, praktična i eksperimentalna nastava, naročito u laboratorijskim uslovima ili u oblastima koje zahtevaju demonstraciju specifičnih veština, teško se u potpunosti može realizovati u virtuelnom okruženju (Dhawan, 2020). Ne treba zanemariti ni infrastrukturne prepreke poput nedostatka adekvatne tehničke opreme, kao i ograničenog pristupa internetu, naročito u ruralnim ili ekonomski slabije razvijenim sredinama. To može značajno smanjiti mogućnosti pojedinih učenika

da ravnopravno učestvuju u obrazovnom procesu. Ovi izazovi ukazuju na potrebu za dodatnom tehničkom obukom i kontinuiranom podrškom za sve učesnike nastave, kako bi se obezbedilo inkluzivno i kvalitetno obrazovno okruženje na daljinu.

Ipak, imajući u vidu raznovrsnost oblika nastave na daljinu, poželjno je usmeriti se na analizu konkretnih formi ovog tipa nastave. Uopšteno posmatrano, nastava na daljinu obuhvata pristupe koji se oslanjaju na upotrebu interneta, kao i one koji funkcionišu bez njegove upotrebe. Nastava na daljinu koja ne zavisi od pristupa internetu obuhvata različite oblike, među kojima se izdvajaju nastava na daljinu zasnovana na štampanim materijalima (npr. vodiči za samostalno učenje), nastava na daljinu zasnovana na audio-materijalu (npr. časovi preko radija), nastava na daljinu zasnovana na vizuelnom materijalu (npr. emitovani obrazovni sadržaji preko televizije) i nastava na daljinu zasnovana na upotrebi računara (npr. digitalne igre za učenje) (Burns, 2023). Iako ovaj oblik nastave još uvek nije u potpunosti iščezao, njegova primena postaje sve ređa i uglavnom se zadržava u područjima gde pristup internetu nije adekvatno obezbeđen. Na primer, u pojedinim državama Azije, ovaj oblik nastave i dalje se primenjuje kroz neke od pomenutih formi (Burns, 2023). Ipak, u savremenim uslovima, nastava na daljinu se pretežno realizuje uz podršku interneta i iz tog razloga će takav model obrazovanja biti detaljnije opisan u nastavku teksta.

Onlajn (online) nastava

Onlajn nastava predstavlja oblik nastave na daljinu koji unapređuje dostupnost obrazovnih sadržaja putem savremenih tehnologija i pristupa internetu. Prema mišljenju brojnih autora, ovaj oblik obrazovanja se opisuje kao modernizovana, efikasnija i fleksibilnija varijanta nastave na daljinu (Benson, 2002; Carliner, 2004; Conrad, 2002; Hiltz & Turoff, 2005; Moore et al., 2011). U

savremenom obrazovnom kontekstu, onlajn učenje zauzima dominantno mesto među oblicima nastave na daljinu (Wong et al., 2019).

Ovaj oblik nastave najzastupljeniji je u okviru univerzitetskog obrazovanja, dok se u srednjoškolskom kontekstu najčešće koristi kao dopuna tradicionalnoj nastavi. Ipak, potpuna onlajn nastava prisutna je u određenim srednjim školama, koje postoje u nekim delovima Kanade i Amerike. U tim slučajevima, učenicima je omogućeno da završe srednjoškolsko obrazovanje u potpunosti onlajn, putem javno akreditovanih programa koji omogućavaju sticanje zvanične diplome uz podršku sertifikovanih nastavnika (Martin et al., 2023). U Evropi su ovakve srednje škole znatno ređe i, ukoliko postoje, često su skupe i namenjene određenoj grupi učenika (npr. međunarodni učenici ili učenici sa razvojnim poteškoćama) (Zygouritsas, 2012). Međutim, zatvaranje većine škola širom sveta usled pandemije COVID-19, dovelo je do neophodne primene potpune onlajn nastave na svim obrazovnim nivoima u velikom broju zemalja (UNESCO, 2020).

Generalno, ovaj oblik nastave se može klasifikovati na sinhronu i asinhronu nastavu (Alzahrani et al., 2023). *Sinhrona nastava* podrazumeva da svi učenici učestvuju u obrazovnom procesu u isto vreme. Ovaj vid nastave najčešće se realizuje na interaktivan način, uz korišćenje digitalnih alata kao što su platforme za onlajn sastanke, uključujući Zoom, Google Meet i Microsoft Teams. Iako omogućava neposrednu komunikaciju, sinhrona nastava je manje fleksibilna u poređenju sa asinhronom, jer zahteva istovremeno prisustvo učenika i nastavnika u tačno određenom terminu. Međutim, ovaj oblik nastave podstiče lično angažovanje učenika i ređe rezultira pogrešnim razumevanjem nastavnog sadržaja. Nasuprot tome, *asinhrona nastava* podrazumeva da nastavnici unapred pripreme nastavni materijal, omogućavajući učenicima da mu pristupe u vreme koje im najviše odgovara, bez potrebe za istovremenim prisustvom svih učesnika. Primeri ovog oblika nastave uključuju unapred snimljene video-lekcije, postavljanje nastavnih materijala koje učenici samostalno proučavaju,

interaktivne prezentacije koje sadrže ugrađena pitanja ili kvizove, diskusije na forumima u kojima učenici učestvuju u vreme koje im najviše odgovara, kao i samoprocene znanja putem onlajn testova. Takođe, učenici imaju mogućnost pristupa nastavnom sadržaju bez izloženosti tehničkim poteškoćama, kao što su prekidi u vezi sa internetom. Ova vrsta nastave pruža veću fleksibilnost i omogućava individualno prilagođen pristup učenju (Alzahrani et al., 2023).

U Tabeli 10 su prikazane najvažnije prednosti i najuočljiviji nedostaci sinhronog i asinhronog oblika onlajn nastave.

Tabela 10. *Prednosti i ograničenja onlajn nastave*

Onlajn sinhrona nastava	
Prednosti	Ograničenja
• Omogućava postavljanje i odgovaranje na pitanja odmah po njihovom pojavljivanju, u realnom vremenu. • Podstiče spontanu interakciju i razmenu između učenika i nastavnika. • Omogućava nastavnicima da dobiju uvid u stepen razumevanja i napredovanja učenika kroz povratne informacije. • Doprinosi prisustvu „ljudskog” aspekta u obrazovnom procesu. • Podstiče izgradnju osećaja zajedništva među učesnicima. • Povećava broj međusobnih interakcija među učesnicima, koje nisu neposredno vezane za nastavne sadržaje.	• Iako online obrazovanje može unaprediti pristup učenju za određene učenike, sinhroni oblici nastave mogu predstavljati dodatne prepreke za one koji se suočavaju sa specifičnim izazovima, kao što su učenici: sa određenim vrstama invaliditeta, koji imaju nestabilnu internet konekciju, kojima je ograničen pristup tehničkoj opremi i uređajima, koji snose odgovornost za brigu o drugima, koji nemaju adekvatan prostor za učenje, koji žive u različitim vremenskim zonama.
Onlajn asinhrona nastava	
• Učenicima je omogućeno da uče sopstvenim tempom, što predstavlja značajnu prednost u savremenom obrazovnom kontekstu. • Učenici imaju priliku da izdvoje dodatno vreme za ponavljanje i detaljno razumevanje kompleksnijih sadržaja, čime se podstiče dublje usvajanje znanja. • Učenici dobijaju vreme za pažljivo sastavljanje i reviziju svojih odgovora u asinhronim diskusijama u razredu, što doprinosi inkluzivnijem pristupu obrazovanju, naročito za učenike koji se suočavaju sa jezičkim i drugim vrstama barijera.	• Nedostatak adekvatne motivacije može dovesti do odlaganja izvršavanja nedeljnih zadataka, što potencijalno rezultira zaostajanjem u učenju. • Učenici se mogu suočiti sa osećajem izolovanosti i nedostatkom povezanosti sa nastavnikom i vršnjacima, što dodatno utiče na njihovu angažovanost i uspeh.

Uspešna implementacija onlajn nastave na časovima *Psihologije*

S obzirom na to da i sinhroni i asinhroni oblici onlajn nastave imaju svoje prednosti i ograničenja, postavlja se pitanje koji je oblik pogodniji za učenje, kao i koji način rada u onlajn kontekstu je najefikasniji. Istraživanja pokazuju da učenici često preferiraju asinhroni pristup, pre svega zbog fleksibilnosti koju on omogućava (Murphy et al., 2010). Međutim, najefikasnijim se pokazuje *kombinacija sinhronih i asinhronih metoda*, budući da se, na taj način, u najvećoj meri ostvaruju kako pedagoški ciljevi, tako i aktivno učešće učenika u učenju (Hrastinski, 2008). Efikasnost kombinacije obe metode je potvrđena i tokom pandemije COVID-19, međutim, pokazano je da je za efikasnu implementaciju ovakvog pristupa bilo važno i nastavnikovo efikasno strukturisanje kursa, kao i efikasno korišćenje tehnologija (Esber, 2023). Naime, u istraživanjima sprovedenim u svetu, ali i u Srbiji, navedeno je da su izazovi sa onlajn nastavom tokom pandemije često proizašli iz same organizacije nastave, to jest usled lošeg planiranja, nedostatka iskustva, nestručnog upravljanja i tehničke nespremnosti nastavnog kadra (Aisha & Ratra, 2022; Vasojević i sar., 2021; Vučetić i sar., 2020). Jedan od primera ovakvog pristupa u nastavi psihologije mogao bi da podrazumeva da učenici najpre samostalno pogledaju edukativni video ili pročitaju lekciju, a da se zatim o tom sadržaju diskutuje na času. Kako bi ovakav pristup bio efikasan, nastavnik može kurs strukturisati tako da jasno označi redosled aktivnosti, rokove i očekivanja za učenike. Na primer, učenicima se može zadati da pogledaju video-materijal koji obrađuje Eriksonove faze psihosocijalnog razvoja, nakon čega se sadržaj zajednički analizira kroz diskusiju u okviru časa, dok nastavnik postavlja pitanja koja podstiču kritičko razmišljanje i povezuju teoriju sa primerima iz svakodnevnog života.

Ipak, bez obzira na to da li je nastava organizovana kao sinhrona, asinhrona ili u kombinovanom obliku, istraživanja ukazuju na to da je najvažniji faktor za postignuće učenika njihovo aktivno uključivanje u proces onlajn učenja. Takva

angažovanost se podstiče kroz interakciju sa nastavnikom i drugim učenicima, ali najvažniju ulogu ima povezanost učenika sa samim nastavnim sadržajem. Iz tog razloga, važno je da sadržaj bude osmišljen tako da angažuje učenika i podstiče njegovo razumevanje i primenu znanja (Bernard et al., 2009). U kontekstu *Psihologije*, ovakva angažovanost može se podstaći uključivanjem različitih aktivnosti kao što su debate i diskusije, vođenje dnevnika ličnog razvoja i refleksije, kao i izrada mapa uma koje pomažu povezivanju ključnih pojmova. Na primer, tokom obrade teme o stresu, učenici mogu voditi dnevnik u kom prate sopstvene izvore stresa tokom jedne nedelje i analiziraju mehanizme suočavanja koje koriste. Na osnovu toga mogu upoređivati svoja iskustva sa postojećim teorijama o stresu. Ova aktivnost može se proširiti zajedničkom diskusijom u manjim grupama putem funkcije za grupni rad na platformama kao što su Zoom ili Microsoft Teams, ili pisanjem refleksija u okviru zajedničkog dokumenta na Google Docs-u. Kolaborativno učenje i međusobna interakcija među učenicima mogu se podsticati u okviru svih lekcija. Na primer, učenici mogu raditi u manjim grupama na analizi različitih psiholoških eksperimenata ili primera iz prakse, a zatim predstavljati svoje zaključke ostatku odeljenja. Nakon toga sledi zajednička razmena mišljenja i refleksija o naučenom.

Na kraju časa moguće je uključiti i neku od savremenih obrazovnih platformi koje integrišu elemente igre, imajući u vidu da rezultati određenih istraživanja ukazuju na pozitivan uticaj takvih digitalnih alata na proces učenja. Na primer, primena digitalnih platformi poput Kahoota može doprineti povećanju motivacije učenika, njihovoj većoj angažovanosti tokom nastave, kao i efikasnijem usvajanju nastavnog sadržaja (Wang, 2015). U skladu sa tim, nastavnici psihologije mogu koristiti kratke onlajn kvizove na kraju svake lekcije radi provere stepena razumevanja obrađenih pojmova. Takođe, mogu i podsticati učenike da pišu kratke refleksije ili procene sopstvenog napretka, čime se dodatno razvija njihova sposobnost samoevaluacije i kritičkog mišljenja.

Međutim, prilikom diskusije o efikasnim načinima rada u kontekstu onlajn nastave važno je uzeti u obzir i vanredne situacije u kojima se najčešće i primenjuje potpuni oblik ove nastave u srednjoškolskom kontekstu. Naime, neka istraživanja sprovedena tokom pandemije su pokazala da su koncentracija i angažovanje učenika tokom nastave generalno bili značajno niži kod učenika srednjih škola tokom onlajn učenja (Walters et al., 2022). U jednom istraživanju je istaknuto da je glavni faktor za povećavanje uspeha učenika srednjih škola tokom onlajn nastave u vanrednim situacijama podsticanje njihove prilagodljivosti (Martin et al., 2021). Upravo se ovo može implementirati u onlajn nastavi psihologije, čiji predmet podrazumeva i poseban fokus na razvoj socijalnih i emocionalnih veština učenika. Nastavnici bi mogli da pomognu učenicima da nauče kako da prepoznaju nove situacije i ono što je drugačije i nesigurno u njima, zatim da im objasne kako mogu prilagoditi svoje ponašanje, mišljenje i emocije kako bi se nosili sa ovim situacijama. Takođe, važno je da podstaknu učenike da prepoznaju koristi ovih psiholoških i biheviornalnih strategija prilagođavanja, i da im objasne da, ako nauče da se na adekvatan način nose s životnim promenama, taj proces može da im pomogne da iz cele situacije izađu sa pozitivnijim ishodom. Na primer, mogu steći nova znanja, razviti više samopouzdanje ili pronaći nove načine za rešavanje problema (Martin et al., 2021).

Zaključak o onlajn nastavi i nastavi na daljinu

Nastava na daljinu, zajedno sa onlajn nastavom kao njenim najprepoznatljivijim oblikom, zauzima centralno mesto u savremenim obrazovnim sistemima koji se suočavaju sa rastućim zahtevima za fleksibilnošću, inkluzivnošću i dostupnošću obrazovanja. Ovaj oblik obrazovanja omogućava učenicima da pristupe nastavnim sadržajima bez obzira na prostor i vreme, što doprinosi demokratizaciji znanja i smanjenju obrazovnih barijera. Posebno je

značajna mogućnost prilagođavanja individualnim stilovima i tempu učenja, čime se podstiče samostalnost i razvijaju kompetencije za celoživotno učenje.

Međutim, paralelno sa prednostima, onlajn nastava i nastava na daljinu donose i ozbiljne izazove. Tehničke prepreke, poput slabije dostupnosti interneta, nedostatka adekvatne opreme ili softverskih rešenja, mogu umanjiti njenu efikasnost. Dodatno, odsustvo neposrednog kontakta i ograničena neverbalna komunikacija između nastavnika i učenika često dovode do smanjenja motivacije i angažovanosti, što se negativno odražava na kvalitet nastavnog procesa. Potrebno je, stoga, da nastavnici poseduju ne samo tehničke veštine, već i sposobnost prilagođavanja pedagoških metoda novim medijima komunikacije, kako bi se očuvao kvalitet obrazovnog iskustva.

Pandemija COVID-19 bila je svojevrsni stres-test za obrazovne sisteme širom sveta, jer je pokazala da naglo i nepripremljeno prebacivanje na onlajn nastavu može imati brojne negativne posledice. Identifikovani su problemi u vezi sa nedostatkom stručne obuke nastavnika, ograničenim digitalnim kompetencijama i manjkom adekvatne podrške učenicima i roditeljima. Uprkos tome, pandemija je istovremeno otvorila vrata ubrzanoj digitalizaciji obrazovanja i naglasila potrebu za strateškim razvojem infrastrukture i digitalnih kompetencija.

Za budućnost onlajn nastave ključno je kontinuirano ulaganje u profesionalni razvoj nastavnika, unapređenje digitalne pismenosti svih učesnika obrazovnog procesa, kao i sistematska evaluacija pedagoških ishoda i kvaliteta nastavnih materijala. Poseban akcenat treba da se stavi na balansiranje između sinhronih i asinhronih metoda, koje, kada se pažljivo kombinuju, omogućavaju veću fleksibilnost i interaktivnost. Takođe, preporučljivo je uključivanje inovativnih oblika nastave, poput kolaborativnih projekata, simulacija, virtuelnih laboratorija i interaktivnih platformi, jer one podstiču aktivno učenje i razvoj viših kognitivnih sposobnosti.

Zaključno, onlajn nastava i nastava na daljinu nisu samo privremeno rešenje za vanredne okolnosti, već postaju sastavni deo modernog obrazovnog pejzaža. Njihov puni potencijal može se ostvariti jedino kroz pažljivo planiranje, promišljeno uključivanje savremenih tehnologija i stalno praćenje kvaliteta obrazovanja. Samo u tom slučaju, ovaj oblik nastave može postati održiv, efikasan i primeren izazovima i potrebama obrazovanja u 21. veku.

Pitanja za proveru znanja:

1. Definišite pojmove *nastava na daljinu* i *onlajn nastava*. U čemu se oni razlikuju?
2. Koji je osnovni cilj nastave na daljinu?
3. Navedite i objasnite najmanje pet prednosti nastave na daljinu.
4. Navedite i objasnite najmanje pet izazova sa kojima se nastava na daljinu suočava.
5. Uporedite sinhronu i asinhronu onlajn nastavu. Koje su njihove ključne razlike u pogledu organizacije?
6. Navedite prednosti i ograničenja sinhrona i asinhrona onlajn nastave.
7. Koje se metode i alati mogu koristiti za podsticanje aktivnog učešća učenika u onlajn nastavi?
8. Zašto kombinacija sinhrona i asinhrona nastave predstavlja efikasniji pristup učenja? Potkrepite odgovor primerom.
9. Na koji način nastavnici psihologije mogu koristiti onlajn nastavu za razvoj socijalnih i emocionalnih veština učenika?
10. Zamislite da treba da realizujete jednu lekciju iz psihologije onlajn. Osmislite okvirni plan časa.

EVALUACIJA EFEKATA NASTAVNOG RADA



Evaluacija nastavnog rada jeste važan element savremenog obrazovnog procesa, jer omogućava sistematsko praćenje, merenje i unapređivanje kvaliteta nastave. Ona podrazumeva proces prikupljanja i interpretacije podataka o obrazovnim ciljevima, metodama i postignućima učenika, s ciljem da se utvrdi u kojoj meri je nastavni proces efikasan i da li vodi ka željenim ishodima učenja (Scriven, 1991; Tyler, 2013). Za razliku od same kontrole znanja, evaluacija ima širi obuhvat, jer uključuje analizu didaktičkih postupaka, interakcije između nastavnika i učenika, kao i kontekstualnih faktora koji oblikuju proces učenja (Stufflebeam & Shinkfield, 2007).

Savremeni obrazovni sistemi sve više naglašavaju značaj evaluacije koja ne meri samo reprodukciju znanja, već i razvoj kompetencija, kritičkog mišljenja, kreativnosti i socijalno-emocionalnih veština. U tom kontekstu, evaluacija efekata nastavnog rada dobija ulogu instrumenta za unapređenje kvaliteta obrazovanja, ali i za oblikovanje obrazovne politike, planiranje kurikuluma i profesionalni razvoj nastavnika (Danielson, 2007; OECD, 2013). Time evaluacija prevazilazi svoju tradicionalnu funkciju merenja uspeha i postaje važan mehanizam za razvoj efektivne i odgovorne nastave.

U pedagoškoj praksi, evaluacija se često posmatra kroz tri osnovne dimenzije: formativnu, sumativnu i dijagnostičku. Formativna evaluacija pruža kontinuiranu povratnu informaciju tokom nastavnog procesa i usmerena je na unapređenje učenja i podučavanja u realnom vremenu. Sumativna evaluacija se primenjuje na kraju nastavnog ciklusa, sa ciljem da se proceni nivo ostvarenih ishoda učenja, dok se dijagnostička evaluacija koristi radi identifikacije predznanja, sposobnosti i potreba učenika (Black & Wiliam, 1998; Nitko & Brookhart, 2014). U ovom poglavlju će biti više reči o formativnoj i sumativnoj evaluaciji, koje su dominantne forme evaluacije u srednjim školama.

Ocenjivanje

Ocenjivanje predstavlja sastavni deo nastavnog i obrazovnog procesa u kojem aktivno učestvuju nastavnici i učenici. Njime se kontinuirano prati ostvarivanje postavljenih ciljeva, obrazovnih ishoda i standarda postignuća učenika, kao i nivo usvojenosti kompetencija definisanih standardima kvalifikacija (Ministarstvo prosvete Republike Srbije, 2023). Kao planska i sistematski organizovana aktivnost, ocenjivanje podrazumeva prikupljanje dokaza o postojećim znanjima, veštinama i stepenu razumevanja učenika, čime se omogućava sagledavanje njihovog napredovanja u procesu razvijanja kompetencija tokom savladavanja nastavnih sadržaja. Na osnovu ovih informacija nastavnici donose odluke o daljoj organizaciji nastave, dok učenici dobijaju uvid u sopstveni napredak i smernice za dalji razvoj i učenje. Ocenjivanje, kroz smanjenje razlike između trenutnog znanja učenika i obrazovnih ciljeva koje je potrebno dostići, doprinosi prilagođavanju nastavnih strategija individualnim potrebama učenika (Ismail et al., 2022). Osnovna funkcija ocenjivanja jeste obezbeđivanje relevantnih povratnih informacija koje nastavnicima omogućavaju da unaprede svoj pedagoški pristup, a učenicima da usmere i poboljšaju sopstveno učenje u skladu sa postavljenim obrazovnim ciljevima. Upravo se osnovna svrha ocenjivanja ogleda u njegovom doprinosu unapređenju kvaliteta procesa učenja (Ministarstvo prosvete Republike Srbije, 2023). Koliko je samo ocenjivanje znanja važno, govori to da postoji cela naučna oblast koja se bavi njime, a koja se naziva *dokimologija*. Dokimologija se može definisati kao naučna disciplina koja proučava teoriju i praksu ispitivanja i ocenjivanja, sa ciljem povećanja objektivnosti, pouzdanosti i pravičnosti školskih ocena (Grgin, 2001; Matijević, 2004).

Prema Pravilniku o ocenjivanju u srednjem obrazovanju i vaspitanju, radi postizanja veće efikasnosti u obrazovnom procesu, nastavnik prilikom ocenjivanja primenjuje niz principa, kako kroz pismeno, tako i kroz usmeno ispitivanje znanja,

koji obezbeđuju kvalitet i pravičnost evaluacije (Ministarstvo prosvete Republike Srbije, 2023):

- *Pouzdanost*: odnosi se na usklađenost ocene sa unapred utvrđenim, jasno definisanim i javno dostupnim kriterijumima ocenjivanja. Pouzdanost podrazumeva da različiti nastavnici, primenjujući iste kriterijume, dolaze do sličnih ili istih zaključaka o učenikovom postignuću. Time se smanjuje mogućnost subjektivne procene i povećava poverenje u ocenu kao validan pokazatelj znanja i angažovanja učenika.

- *Valjanost*: podrazumeva da ocena istinski odražava ono što bi trebalo da procenjuje, odnosno efekte učenja. U tom smislu, valjana ocena treba da prikazuje nivo ostvarenosti ishoda učenja, stepen angažovanja učenika, kao i njihov napredak tokom nastavnog procesa. Ocena gubi valjanost ukoliko procenjuje samo deo onoga što je zaista važno za učenje ili ukoliko uključuje nerelevantne faktore (npr. ponašanje, veštine ili znanja koja nisu u vezi sa konkretno definisanim obrazovnim ishodima).

- *Raznovrsnost metoda i tehnika ocenjivanja*: podrazumeva primenu različitih oblika, instrumenata i pristupa ocenjivanju u skladu sa prirodom nastavnog sadržaja i karakteristikama učenika. Kombinovanjem usmenog, pismenog, praktičnog i formativnog ocenjivanja, povećava se celovitost procene i obezbeđuje se pouzdanije i objektivnije vrednovanje učeničkih postignuća.

- *Redovnost i blagovremenost ocenjivanja*: obuhvata pravovremeno i kontinuirano informisanje učenika o njihovom napretku i trenutnom nivou postignuća. Ovaj princip omogućava učenicima da prepoznaju sopstvene slabosti i snage, a nastavnicima da prilagode dalji rad u skladu sa potrebama učenika. Redovno ocenjivanje doprinosi održavanju motivacije i osnažuje učenike u daljem učenju.

- *Nepriistrasnost i nediskriminatornost*: zahteva da ocenjivanje bude oslobođeno bilo kakvih oblika diskriminacije, izdvajanja ili favorizovanja učenika

po osnovu pola, socijalnog statusa, etničke pripadnosti, invaliditeta ili bilo koje druge lične karakteristike. Ocenjivanje mora biti zasnovano isključivo na postignućima učenika u odnosu na postavljene obrazovne ciljeve i kriterijume.

- *Uvažavanje individualnih razlika*: podrazumeva prepoznavanje i uzimanje u obzir razlika među učenicima u pogledu uzrasta, prethodnog znanja, obrazovnih potreba i stilova učenja. Ovaj princip omogućava pravednije ocenjivanje jer se učenicima pristupa u skladu sa njihovim potencijalima i kontekstom učenja, a ne kroz uniformne zahteve koji ne odgovaraju svima.

- *Objektivnost*: znači da se ocena donosi isključivo na osnovu utvrđenih kriterijuma, bez uticaja ličnih stavova, emocija ili prethodnog mišljenja o učeniku. Objektivno ocenjivanje obezbeđuje da svi učenici budu vrednovani po istim standardima, čime se podiže kredibilitet obrazovnog sistema i poverenje u evaluacione procese.

Kada nastavnik dosledno primenjuje jasno definisane principe ocenjivanja, podaci o učenikom postignuću postaju pouzdaniji i verodostojnije oslikavaju stvarni nivo njihovog znanja. Takođe, takvi rezultati predstavljaju čvrstu osnovu za analizu dosadašnjeg obrazovnog rada, kao i za planiranje budućih nastavnih aktivnosti. Sistematsko prikupljanje i tumačenje informacija o učenju omogućava nastavnicima da preispitaju sopstvenu nastavnu praksu, identifikuju delotvorne strategije i prepoznaju oblasti koje je potrebno dalje razvijati. Istovremeno, ocenjivanje može da pomogne učenicima u procesu samoprocene, kao i da podstakne njihovu motivaciju za dalje učenje. Na taj način, ocenjivanje postaje ključni činilac u razvoju kvalitetnog obrazovnog procesa, u kom se učenje svakog učenika kontinuirano podstiče, prati i osnažuje.

Formativno i sumativno ocenjivanje

Praćenje razvoja i napredovanja učenika u ostvarivanju ishoda i standarda postignuća, kao i napredovanje u razvoju kompetencija tokom školske godine, realizuje se putem formativnog i sumativnog ocenjivanja. *Formativno ocenjivanje* predstavlja kontinuirano i sistematsko prikupljanje relevantnih podataka o napretku učenika, ostvarivanju propisanih ishoda i ciljeva nastave, kao i o nivou razvoja kompetencija učenika (Ministarstvo prosvete Republike Srbije, 2023). Ova vrsta ocenjivanja obuhvata česte i interaktivne provere razumevanja gradiva, u svrhu prepoznavanja potreba učenika i prilagođavanja nastave (Alahmadi et al., 2019). Formativno ocenjivanje uglavnom ne podrazumeva davanje numeričkih ocena (Popham, 2005), već bi trebalo da se zasniva na pružanju detaljne povratne informacije koja bi učeniku mogla da pomogne da unapredi svoje znanje i veštine. Dakle, služi proceni znanja zarad učenja (Stiggins, 2005). Ipak, u nekim slučajevima može uključivati simbolične ocene, koje služe prvenstveno kao dodatna podrška procesu učenja. U obrazovnoj praksi, nastavnici koriste formativno ocenjivanje kao dijagnostičko sredstvo tokom i na kraju pojedinačnih časova ili nastavnih jedinica. Primeri formativnog ocenjivanja mogu uključivati kvizove, diskusije u učionici, eseje, vođenje portfolija i slično (Black & Wiliam, 2009).

Formativno ocenjivanje se može koristiti i kao sredstvo za unapređivanje same nastave. Na osnovu rezultata učenika, nastavnici mogu da identifikuju delove gradiva koji nisu dobro shvaćeni i da intervenišu kroz pružanje smislenih povratnih informacija učenicima, koje bi doprinele boljem razumevanju (Dixson & Worrell, 2016). Korišćenje formativnih testova može doprineti kvalitetnijoj nastavi i kroz podsticanje učenika na aktivno i refleksivno promišljanje o sadržaju koji se izučava. Na ovaj način učenici mogu bolje da razumeju sam proces ocenjivanja, kao i da steknu uvid u konkretne smernice za unapređenje sopstvenog angažovanja i rezultata. Dakle, ova vrsta ocenjivanja bi trebalo da pomogne

učenicima u poboljšanju sopstvenog učenja (Buyukkarci & Sahinkarakas, 2021). Uprkos ovim mogućnostima, mnogi nastavnici se suočavaju sa izazovima u pružanju efektivnih i blagovremenih povratnih informacija učenicima (Clark, 2011). Mnogi od njih još uvek formativno ocenjivanje shvataju isključivo kao sredstvo za procenu znanja učenika, čime propuštaju da iskoriste njegov pun nastavni potencijal. Kao posledica toga, primena formativnog ocenjivanja u savremenoj obrazovnoj praksi, u funkciji unapređenja učenja, i dalje nije dovoljno razvijena (Ismail et al., 2022).

Za razliku od formativnog, *sumativno ocenjivanje* se najčešće primenjuje u svrhu dodeljivanja numeričkih ocena na kraju neke nastavne celine, pri čemu su povratne informacije učenicima ograničene. Zbog toga se ovakav vid ocenjivanja uglavnom koristi za procenu ostvarenog znanja, dok se ređe koristi kao sredstvo za podsticanje učenja i zapravo predstavlja formalnu procenu znanja (Ismail et al., 2022; Santrock, 2008). Iako se sumativno ocenjivanje retko kad koristi za učenje, nastavnici mogu učiniti sumativno ocenjivanje formativnijim tako što će učenicima pružiti priliku da uče iz odgovaranja ili kontrolnih zadataka. To podrazumeva pružanje povratnih informacija na osnovu ostvarenih rezultata, kao i iskorišćavanje potencijala za učenje iz samih kontrolnih ili odgovaranja. Povezivanje principa sumativnog i formativnog ocenjivanja se naziva sumativno-formativnom procenom, koja uključuje zajednički pregled kontrolnih sa učenicima, što im omogućava da dobiju uvid u svoje razumevanje gradiva i da uče iz sopstvenih grešaka. Dok formativna procena omogućava davanje povratnih informacija koje podstiču učenje, sumativna procena služi kao sredstvo za merenje znanja. Ovaj vid ocenjivanja može se realizovati na dva načina. Prvi način uključuje upotrebu probnog kontrolnog pre završnog, dok drugi podrazumeva analizu završnog kontrolnog pre njegovog ispravljanja (Wininger, 2005).

Pružanje povratnih informacija predstavlja važan aspekt nastavnog procesa, jer doprinosi smanjenju anksioznosti pred proveru znanja, jačanju

samoregulacionih veština, povećanju motivacije i razvoju pozitivnog stava prema učenju. Preporučuje se, stoga, da nastavnici u svoju praksu uključe formativno ocenjivanje, koje bi učenicima omogućilo dublje razumevanje gradiva i unapređenje sopstvenih strategija učenja. Povratna informacija omogućava aktivno učešće učenika u nastavnom procesu i podstiče razvoj veština samoprocene, koje su važne za razumevanje sopstvenih misaonih procesa. Iako se pojedini oblici provere znanja ne prate neposrednim davanjem povratnih informacija, kontinuirano i pravovremeno pružanje povratnih informacija tokom procesa učenja ili nakon same provere znanja pokazuje se kao jedan od najsvrsishodnijih načina za podsticanje motivacije učenika i unapređenje njihovog obrazovnog napredovanja (Ismail et al., 2022).

Oblici provere znanja

Provera znanja predstavlja neizostavan deo nastavnog procesa i omogućava nastavniku da dobije uvid u postignuća učenika, kao i u kvalitet usvojenog znanja. Dva najčešće korišćena oblika evaluacije u srednjim školama jesu usmena i pismena provera znanja, koje se međusobno dopunjuju i pružaju različite informacije o učenikovim sposobnostima. Dok usmena provera znanja ističe komunikacione, argumentacione i logičke aspekte znanja, pismena provera znanja fokusira se na širinu, obuhvatnost i objektivnost evaluacije (Kyriacou, 2009).

Usmena provera znanja

Usmena provera znanja (popularno i kao „odgovaranje”) predstavlja oblik evaluacije u kom nastavnik, putem pitanja i odgovora, stiće neposredan uvid u učenikovo znanje, razumevanje i sposobnost primene gradiva. Ona se zasniva na verbalnoj interakciji i omogućava nastavniku da proceni ne samo faktografsko

pamćenje učenika, već i njegovo razumevanje pojmova, logičko mišljenje, sposobnost povezivanja i izražavanja (Ilić, 2020).

U srednjoškolskom kontekstu usmena provera znanja zauzima veoma značajno mesto, jer učenici tokom srednje škole najintenzivnije razvijaju kritičko mišljenje i sposobnost argumentovanja stavova, a ti aspekti razvoja se najpouzdanije uočavaju kroz dijalog između nastavnika i učenika. Osim što ima ulogu u prepoznavanju nivoa usvojenosti znanja, najčešće u cilju sumativne evaluacije, usmena provera znanja ima i formativnu funkciju, jer učenici tokom razgovora dobijaju povratnu informaciju o svom napretku u učenju. Njena motivaciona dimenzija ogleda se u tome što neposredan kontakt s nastavnikom podstiče učenike na aktivno učenje, a vaspitna u tome što se razvija odgovornost, sigurnost u javnom nastupu, ali i kultura izražavanja (Vilotijević & Vilotijević, 2008). Usmena provera znanja ima i niz drugih prednosti u nastavnom procesu. Ona omogućava nastavniku neposredan uvid ne samo u količinu znanja, već i u razumevanje naučenog od strane učenika, kao i u način na koji učenici razmišljaju i povezuju pojmove (Ilić, 2020). Posebna vrednost ovog oblika ogleda se u interaktivnosti, jer nastavnik može postavljati potpitanja i usmeravati učenika, čime se dobija dublji i kvalitetniji uvid u njegovo znanje (Kyriacou, 2009). Usmeno ispitivanje podstiče razvoj veština usmenog izražavanja, argumentacije i kritičkog mišljenja, što ga čini važnim za pripremu učenika za realne životne i profesionalne situacije u kojima dominira verbalna komunikacija (Vilotijević & Vilotijević, 2008). Takođe, povratna informacija od strane nastavnika je neposredna i omogućava učenicima brzu korekciju i učenje kroz sam proces evaluacije (Brookhart, 2013). Dodatno, ovaj oblik provere eliminiše mogućnost prepisivanja i pogoduje učenicima sa teškoćama u pisanju, čime doprinosi pravednijem vrednovanju znanja (Huxham et al., 2012; Joughin & Collom, 2003).

Iako usmena provera znanja ima značajne prednosti, ona nosi i niz ograničenja koja je čine problematičnom u obrazovnoj praksi. Pre svega,

subjektivnost ocenjivača predstavlja ozbiljan nedostatak, jer različiti nastavnici mogu različito interpretirati iste odgovore učenika, što dovodi do niske pouzdanosti ocenjivanja (Baird et al., 2017). Zbog prisustva interpersonalne interakcije, javlja se i opasnost od neujednačenih kriterijuma i mogućih grešaka u ocenjivanju, što narušava pravičnost i jednakost među učenicima (Stiggins, 1999). Takođe, na ocenu značajno utiču faktori koji nisu direktno povezani sa znanjem učenika, poput ispitne anksioznosti, socijalnih veština ili trenutnog raspoloženja nastavnika i učenika (Panadero et al., 2019). Naposljetku je potrebno reći i da usmeni ispiti zahtevaju i mnogo više vremena u poređenju sa pismenim oblicima provere, što smanjuje njihovu efikasnost, pogotovo u većim odeljenjima (Joughin, 2010). Svi ovi nedostaci ukazuju da usmena provera, iako korisna za uvid u razumevanje gradiva, zahteva dodatnu pažnju u planiranju i standardizaciji kako bi se osigurala njena objektivnost i pravednost.

Pismena provera znanja

Pismena provera znanja podrazumeva sistematsko ispitivanje učeničkih postignuća kroz pisane zadatke, testove i eseje, sa ciljem da se proceni nivo razumevanja i primene naučenog gradiva (Brookhart, 2013). Njena osnovna funkcija jeste da obezbedi objektivniji uvid u stečeno znanje i da nastavniku i učeniku pruži povratnu informaciju o kvalitetu učenja (Nitko & Brookhart, 2014), ali služi i kao osnova za praćenje napredovanja, planiranje daljeg rada i formativno usmeravanje učenika (Panadero et al., 2019). Pismena provera se može realizovati u različitim oblicima, od kratkih testova znanja i standardizovanih testova, do dužih eseja i projektnih zadataka. Proces obuhvata jasno formulisana pitanja ili zadatke, vremensko ograničenje, kao unapred definisane kriterijume ocenjivanja (Birenbaum, 2007), usled čega je moguće uzajamno poređenje učenika.

Jedna od glavnih prednosti pismene provere znanja jeste veća pouzdanost i objektivnost u odnosu na usmenu proveru znanja, jer se ocena zasniva na pisanim

tragovima koji omogućavaju ponovnu analizu i proveru (Stiggins, 2005). Pismene provere takođe obezbeđuju veću reprezentativnost gradiva, budući da omogućavaju obuhvatanje šireg spektra sadržaja kroz različite tipove zadataka (Brookhart, 2013). Osim toga, učenici imaju jednake uslove ispitivanja, kao i više vremena za razmišljanje i strukturisanje odgovora, što posebno pogoduje introvertnijim učenicima (Joughin, 2010). Ipak, pismena provera nije lišena nedostataka. Učenici sa nižim nivoom pismenosti mogu biti u nepovoljnijem položaju, čak i kada poseduju potrebno znanje (Panadero et al., 2019). Takođe, postoji rizik od toga da nastavnik kroz ocenjivanje pismeno postavljenih zadataka ne može da uvidi da li je učenik fokusiran na učenje „napamet” i prostu reprodukciju činjenica umesto na dublje razumevanje naučenog gradiva (Scouller, 1998).

Određene pristrasnosti i greške u ocenjivanju prilikom pismene provere znanja nastavnik može da prevaziđe primenom različitih tipova zadataka. U savremenim istraživanjima o ocenjivanju znanja jasno se razlikuju dve osnovne grupe zadataka u pismenim proverama znanja. Zadaci zatvorenog tipa (eng. *closed-ended, selected response*) karakteristični su po tome da učenik bira odgovor između unapred ponuđenih opcija, što omogućava standardizaciju i objektivnije ocenjivanje. Nasuprot njima, zadaci otvorenog tipa (eng. *open-ended, constructed response*) zahtevaju od učenika da samostalno formuliše odgovor, obrazloži ga ili primeni stečeno znanje u novom kontekstu. Dok zadaci zatvorenog tipa obezbeđuju veću pouzdanost i ekonomičnost, zadaci otvorenog tipa omogućavaju dublji uvid u razumevanje i razvijanje viših kognitivnih procesa. Najnoviji pregledi studija ukazuju da zadaci zatvorenog tipa mogu biti veoma efikasni u situacijama kada su vreme i resursi ograničeni, ali da zadaci otvorenog tipa i dalje imaju nezamenljivu ulogu u razvijanju analitičkog mišljenja i sposobnosti primene znanja (Polat, 2020). Usled toga što zahtevaju različite kognitivne procese prilikom davanja odgovora (Vučić, 1999), zadaci zatvorenog tipa se nazivaju i zadacima

rekognicije, odnosno prepoznavanja odgovora, a zadaci otvorenog tipa se nazivaju i zadacima reprodukcije odgovora. Da bi pismena provera znanja bila pravična, validna i pouzdana, neophodno je kombinovati različite tipove zadataka, jer svaka vrsta zadataka ima svoje prednosti i nedostatke²¹. Ako se koriste samo zadaci zatvorenog tipa, procena može postati previše uska i svesti se na reprodukciju činjenica, dok isključivo otvoreni zadaci nose rizik subjektivnosti i neujednačenog ocenjivanja. Savremena istraživanja pokazuju da se kombinovanjem više formata, npr. zadataka višestrukog izbora, kratkog odgovora i esejskih pitanja, obezbeđuje balans između objektivnosti, efikasnosti i mogućnosti provere dubljeg razumevanja gradiva (Huang & Whipple, 2023; Schaubert et al., 2021). Na taj način se minimiziraju slabosti pojedinačnih formata i povećava pravičnost ocenjivanja, jer učenici dobijaju priliku da pokažu znanje na više različitih načina. Primeri ovih zadataka dati su u Tabeli 11.

²¹Podsetite se prednosti i nedostataka svake vrste zadataka (Kodžopeljić i Pekić, 2017).

Tabela 11. *Primeri zadatka otvorenog i zatvorenog tipa*

Tip zadatka	Opis	Primer iz psihologije
Zadaci zatvorenog tipa (zadaci rekognicije)		
<i>Višestruki izbor</i>	Učenik bira jedan ili više tačnih odgovora od ponuđenih.	Koji od sledećih pojmova pripada osnovnim emocijama prema Ekmanu? a) strah b) ljubomora c) ljubav d) nada
<i>Tačno/Netačno</i>	Učenik označava da li je tvrdnja istinita ili lažna.	Učenje uviđanjem je zasnovano na nagrađivanju i kažnjavanju ponašanja. T N
<i>Dopunjavanje sa ponuđenim opcijama</i>	Učenik dopunjuje prazninu birajući jednu od ponuđenih opcija.	Glavni predstavnik psihoanalize bio je _____. a) Pavlov b) Frojd c) Skinner d) Pijaže
Zadaci otvorenog tipa (zadaci reprodukcije)		
<i>Kratak odgovor</i>	Učenik daje kratak odgovor u jednoj ili više rečenica.	Definiši kliničku psihologiju.
<i>Esejski tip zadatka</i>	Učenik razvija duži, argumentovan tekst.	Objasnite osnovne razlike između strahova i fobija.
<i>Dopunjavanje bez ponuđenih opcija</i>	Učenik samostalno dopunjuje rečenicu pojmom.	Neposredan obim pamćenja iznosi _____ jedinica.
<i>Analitičko–primenjeni zadatak</i>	Učenik primenjuje znanje na konkretan slučaj ili problem.	Učenica pred kontrolni oseća lupanje srca, drhtanje ruku i teško se koncentriše. Kom psihološkom pojmu pripadaju ovi simptomi i objasni zašto.

Alternativni načini provere znanja

Kako bi se osiguralo da su ciljevi nastave psihologije ostvareni, evaluacija ishoda nastave psihologije može se obavljati putem različitih metoda. Efikasna evaluacija ciljeva i ishoda nastave psihologije zapravo i zahteva kombinaciju različitih metoda, kako bi se procenila kognitivna i praktična postignuća učenika.

Iako se načini evaluacije umnogome temelje na dva velika evaluativna sistema, odnosno formativnoj i sumativnoj evaluaciji, u savremenoj nastavi psihologije prisutne su i specifične forme evaluacije ciljeva i ishoda nastave koji proizilaze iz njih. Dakle, pored klasične usmene i pismene provjere znanja, nastavnik psihologije na raspolaganju ima širok dijapazon aktivnosti kojima može da proceni da li je učenik razumeo gradivo i da li ume da ga primeni, odnosno kojima može da proceni da li su ispunjeni ciljevi nastave:

1. *Eseji na zadatu temu* u kojima će učenici suprotstaviti određene teorije, modele ili postulate psihološke nauke (npr. *Da li inteligenciju više nasljeđujemo ili stičemo kroz iskustvo?*). Ovakav vid evaluacije zadatih ciljeva u nastavi na temu npr. intelektualnih sposobnosti može umnogome da doprinese nastavnikovom viđenju uspešnosti izvođenja tog časa, odnosno da li su učenici razvili npr. kritičko mišljenje o genskim i sredinskim činiocima intelektualnih sposobnosti.
2. *Istraživački projekti* (individualni ili grupni) u kojima će učenici sprovesti određene opservacije ili eksperiment u odeljenju (npr. *replikacija Ebbinghausovog istraživanja o zaboravljanju*). Prezentacija rezultata takvih istraživanja i upoređivanje rezultata mogu zapravo biti korišćeni kao evaluacioni alat od strane nastavnika kako bi procenio da li su učenici ovladali određenim veštinama sprovođenja istraživanja i da li razumeju u potpunosti implikacije teorija pamćenja i zaboravljanja.
3. *Simulacije i igranje uloga* jesu aktivnosti putem kojih se takođe mogu obraditi različite psihološke teme. Ove aktivnosti omogućavaju učenicima da demonstriraju svoje razumevanje psiholoških teorija kroz praktičnu primenu u simuliranim situacijama, što može poslužiti kao način za ocenjivanje njihove primene znanja. Na primer, nastavnik može da organizuje situaciju „TV intervjua” sa poznatom ličnošću, u kom će jedan učenik biti intervjuer, a drugi neka poznata ličnost. Kroz ovakav vid

aktivnosti, ostali učenici mogu npr. da procenjuju dominantne motive „poznate ličnosti” da se bavi javnim poslom (u sklopu lekcije o motivaciji), ili da procenjuju karakterne crte „poznate ličnosti” (u sklopu lekcije o osobinama ličnosti).

4. *Diskusije* kao alat za evaluaciju ciljeva i ishoda nastave su daleko najprimjenjivije na časovima psihologije. Tipičan primer bi bilo diskutovanje na temu nekog filma ili predstave koje su učenici gledali (npr. pre izvođenja časa o emocijama, nastavnik može da preporuči učenicima da odgledaju animirane filmove *U mojoj glavi* (*Inside out*) ili *U mojoj glavi 2* (*Inside out 2*)²² u kojima se govori o razvoju i funkcionisanju osnovnih i složenih emocija).

Ovde su navedene najčešće specifične aktivnosti koje proizilaze iz sumativnog i formativnog načina procenjivanja znanja učenika kao ishoda postavljenih ciljeva prema većini autora (npr. Black & William, 1998; McMillan, 2004), ali su te aktivnosti zapravo mnogobrojne. Ovakav vid evaluacije ciljeva i ishoda nastave psihologije značajno doprinosi ne samo procesu procene usvojenosti i prezentacije znanja, već i povećanju motivacije i pažnje učenika (npr. Dolezal et al., 2003), s obzirom na to da bude interesovanja i zainteresovanost za psihologiju kao nauku. Ipak, treba biti pažljiv prilikom organizovanja takvih aktivnosti, jer istraživanja pokazuju da zabavno učenje ne mora uvek biti i produktivno. Bigs (Biggs, 1999) i Ormrod (Ormrod, 2008) upozoravaju na to da aktivnosti koje učenici doživljavaju kao „zabavne” često ne zahtevaju kognitivne napore potrebne za dubinsko procesuiranje gradiva, dok Mejer (Mayer, 2004) ukazuje na tzv. „efekat zavodljivih detalja” (eng. *seductive details effect*). Ovaj efekat ukazuje na to da atraktivni, ali suštinski nevažni elementi sadržaja smanjuju

²²<https://www.imdb.com/title/tt2096673/> i <https://www.imdb.com/title/tt22022452/>

fokus na bitne informacije i narušavaju kognitivnu obradu informacija koje su prezentovane tokom nastave.

Greške u ocenjivanju

Iako prilikom ocenjivanja nastavnik treba da teži objektivnosti, istraživanja dosledno ukazuju na to da proces ocenjivanja nije oslobođen pristrasnosti i sistematskih grešaka koje mogu dovesti do netačnih i nepoštenih procena (Brookhart, 2013; Panadero et al., 2019). Te greške ne nastaju samo zbog neadekvatnih instrumenata ili procedura, već i kao posledica psiholoških mehanizama, odnosno različitih kognitivnih pristrasnosti, emocionalnih reakcija i socijalnih očekivanja. Razumevanje tipologije nastavničkih grešaka u ocenjivanju je vrlo važno za unapređenje validnosti i pouzdanosti procena, a samim tim i za razvoj pravičnijeg obrazovanja.

Greške koje proizilaze iz kognitivnih pristrasnosti

Kognitivne greške u ocenjivanju predstavljaju sistematska iskrivljenja u procesu donošenja odluka o oceni od strane nastavnika, koja nastaju kao posledica ograničenih kapaciteta ljudske percepcije, pažnje i pamćenja. Kada nastavnik procenjuje znanje učenika, postoji rizik da se on ne oslanja isključivo na unapred definisane kriterijume, već često, svesno ili nesvesno, primenjuje mentalne prečice (heuristike) koje olakšavaju donošenje sudova, ali istovremeno uvode pristrasnost. Heuristike se razlikuju od slučajnih grešaka, jer imaju stabilan obrazac pojavljivanja i značajno narušavaju objektivnost i pouzdanost procena (Kahneman, 2013). Najčešće greške koje proizilaze iz kognitivnih pristrasnosti su halo-efekat, logička pogreška, greška kontrasta, lična jednačina nastavnika i greška centralne tendencije (sredine).

1. *Halo-efekat* je tendencija nastavnika da celokupni pozitivan ili negativan prvi utisak koji ima o učeniku prenosi na evaluaciju njegovih specifičnih znanja ili veština. Na primer, učenik koji je aktivan na času može dobiti višu ocenu iako njegovo realno znanje ne odgovara toj oceni. Psihološki mehanizam ovog efekta prvenstveno leži u heuristici reprezentativnosti, gde opšti utisak o osobi oblikuje percepciju drugih karakteristika te osobe (Kahneman & Tversky, 1972; Nisbett & Wilson, 1977; Ready & Wright, 2011). Ljudi često procenjuju druge na osnovu toga koliko se uklapaju u postojeći prototip, umesto da svaku osobinu razmatraju zasebno i objektivno. U praksi to znači da jedno izraženo opšte pozitivno svojstvo osobe (npr. učenik je aktivan na času, redovan na nastavi, ima uredan pribor...) postaje reprezent cele ličnosti, ponašanja i postignuća. Ovaj proces predstavlja kognitivnu prečicu koja olakšava donošenje sudova, ali istovremeno stvara značajne greške u proceni. Objašnjenje halo-efekta može se sagledati i kroz Hajderovu teoriju atribucije (Heider, 1958). Atribucija se odnosi na proces pripisivanja unutrašnjih svojstava drugima, kao što su motivi, namere, crte ličnosti, stavovi ili vrednosti i to na osnovu njihovog opaženog ponašanja. Na taj način ljudi nastoje da objasne doslednost i stabilnost postupaka drugih osoba, dok teorije atribucije pokušavaju da objasne mehanizme kojima dolazimo do uzročnih interpretacija i time tumačimo razloge tuđeg ponašanja. Hajderova teorija naglašava da se pri formiranju globalnog utiska o osobi sve njene manifestacije opažaju kao međusobno povezane i usklađene, budući da se ličnost posmatra kao kompaktna i konzistentna celina (Heider, 1958). Otuda, ukoliko je opšta procena ličnosti pozitivna, i pojedinačna ponašanja te osobe biće vrednovana u istom, povoljnom pravcu, jer se pretpostavlja da proizlaze iz jedinstvenog i dobro integrisanog izvora. U školskom kontekstu halo-efekat može imati vrlo praktične posledice. Na primer, ako

učenik pokazuje visok nivo motivacije i aktivno učestvuje na času, nastavnik može stvoriti uverenje da je on ujedno i akademski izuzetno uspešan, pa nesvesno da povoljnije ocene njegove pismene zadatke, čak i kada su oni prosečnog kvaliteta (Babad, 2009). Prema Grginu (2001) postoje dve vrste halo-efekta. Prvi oblik je *homohalo-efekat*, kada nastavnik procenjuje učenikovo znanje u skladu sa već formiranim opštim stavom i mišljenjem o njemu pa raniji utisci o učeniku imaju efekat na njegovu trenutnu ocenu. Drugi oblik je *heterohalo-efekat*, koji se javlja onda kada nastavnik u procesu ocenjivanja prihvata i sledi sudove drugih nastavnika o sposobnostima i znanju određenog učenika, umesto da donese samostalnu procenu. Na taj način i prethodni lični utisci i tuđe procene mogu dovesti do sistematskih pristrasnosti u vrednovanju. Ovakve situacije pokazuju kako heurističke pristrasnosti i atribucije, iako kognitivno ekonomične, mogu dovesti do ozbiljnih nepravednosti u procesu ocenjivanja.

2. *Logička pogreška* predstavlja specifičan oblik kognitivne pristrasnosti u procesu ocenjivanja, a nastaje kada nastavnik pretpostavi da uspeh učenika u jednoj oblasti nužno implicira njegov uspeh u drugoj. Na primer, učenik koji postiže odlične rezultate iz matematike može automatski biti procenjen kao jednako sposoban i u fizici, iako se ne mora raditi o istim kognitivnim sposobnostima niti o istoj vrsti znanja. Ova vrsta pogreške zasniva se na površnoj logičkoj povezanosti (neopravdana funkcionalna analogija) između različitih domena učenja, pri čemu se zanemaruje činjenica da svaki predmet zahteva specifične kompetencije, strategije i motivacione obrasce (Grgin, 2001). Logička pogreška može dovesti do narušavanja diferencijacije znanja među učenicima, jer stvara prividnu homogenost sposobnosti koje u realnosti nisu nužno povezane. Kao posledica, pojedini učenici mogu biti neopravdano favorizovani ili

potcenjeni, što dovodi do stvaranja netačne slike o individualnim postignućima i smanjenja motivacije kod onih koji se suočavaju sa nepravednim procenama (Brookhart, 2017). Logička pogreška u ocenjivanju učenika zasniva se, kao i halo-efekat, prvenstveno na heuristici reprezentativnosti. Kada nastavnik zaključi da učenik koji pokazuje visok nivo postignuća u jednoj oblasti, na primer mora biti jednako uspešan i u drugoj oblasti, on koristi jedan segment uspeha kao reprezent celokupnih sposobnosti. Na taj način, umesto da se svaka oblast proceni nezavisno, površna sličnost između predmeta postaje osnova za generalizaciju, iako između njih ne mora postojati stvarna povezanost (Tversky & Kahneman, 1974). Pored toga, na formiranje logičke pogreške utiče i heuristika dostupnosti, jer nastavnik lako doziva u sećanje prethodni učenikov uspeh (*temporalni aspekt logičke pogreške* iliti „na račun stare slave”) ili učešće u vannastavnim aktivnostima (*metaforična generalizacija*) i koristi to kao osnov za trenutno ocenjivanje, iako takav zaključak nije zasnovan na objektivnim dokazima, odnosno na znanju učenika (Grgin, 2001). Na duži rok, sistematsko prisustvo logičke pogreške u ocenjivanju podriva validnost nastavničkih procena i umanjuje pedagošku funkciju ocene kao sredstva diferencijacije i podsticaja za učenje.

3. *Greška kontrasta* javlja se kada nastavnik učenikova postignuća procenjuje u odnosu na uspeh prethodno ocenjenih učenika, umesto prema unapred definisanim i jasno postavljenim kriterijumima. Na taj način, vrednovanje ne odražava realni nivo znanja i veština, već relativnu poziciju učenika u datom nizu odgovora ili radova drugih učenika. Tipična situacija u kojoj nastaje greška kontrasta jeste usmeno ispitivanje: ukoliko učenik odgovara odmah nakon vršnjaka koji nije dovoljno dobro naučio gradivo, njegova procena može biti nerealno viša, dok će učenik koji nastupi posle posebno uspešnog „drugara iz klupe” verovatno dobiti strožu ocenu, iako

objektivno poseduje solidno znanje (Malouff & Thorsteinsson, 2016). Ova pristrasnost proizilazi iz ljudske sklonosti da se procene donose relativno, poredeći ih sa neposrednim standardima ili prethodnim utiscima, a ne apsolutno, prema kriterijumima (Kahneman & Miller, 1986). Greška kontrasta prilikom ocenjivanja najviše počiva na heuristici sidrenja (ukotvljavanja) i heuristici dostupnosti. Nastavnik se, prilikom procene učenika, ne oslanja prvenstveno na unapred definisane kriterijume, već na „sidro” (kotvu) koje čini prethodni odgovor ili rad učenika. Taj neposredni utisak služi kao polazna tačka za ocenu sledećeg učenika, a razlike se procenjuju u odnosu na njega, umesto u odnosu na objektivne standarde (Tversky & Kahneman, 1974). Istovremeno, heuristika dostupnosti doprinosi ovoj grešci, jer se u trenutku donošenja suda najlakše prizivaju u sećanje neposredni primeri, tj. odgovori prethodnih učenika pa oni nesrazmerno oblikuju nastavnikovu procenu. U obrazovnom kontekstu, greška kontrasta narušava pravičnost ocenjivanja, jer učenikovo znanje ne biva sagledano u odnosu na nastavne ciljeve i objektivne standarde, već kroz prizmu poređenja sa prethodnicima. Time se relativizuju obrazovni standardi i smanjuje pouzdanost ocena. Rezultati istraživanja potvrđuju da su greške kontrasta naročito prisutne tokom usmenih ispita i u situacijama gde ne postoje strogo standardizovani kriterijumi procene (Malouff & Thorsteinsson, 2016). To dodatno naglašava značaj unapređenja nastavničkih kompetencija i uvođenja standardizovanih instrumenata ocenjivanja kako bi se ovakve pristrasnosti svele na minimum.

4. *Lična jednačina nastavnika* predstavlja obrazac procenjivanja koji se zasniva na ličnim karakteristikama, stavovima i iskustvima samog nastavnika i koji dovodi do sistematskog odstupanja od objektivnih kriterijuma ocenjivanja. Svaka procena učenikovog znanja tako dobija „lični pečat” nastavnika, jer se, osim znanja i kompetencija učenika, u

vrednovanje nesvesno uključuju i nastavnikove subjektivne sklonosti da smanje ili povećaju kriterijum za dobijanje određene ocene. Neki nastavnici teže da naglašavaju nedostatke i dosledno snižavaju ocene, pa ih učenici percipiraju kao „stroge”. Drugi, pak, neopravdano snižavaju kriterijume i fokusiraju se na pozitivne aspekte učenikovog rada, zbog čega se među učenicima prepoznaju kao „blagi”. Između ta dva ekstrema nalaze se nastavnici koji se u ocenjivanju rukovode principom „zlatne sredine”, odnosno izbegavaju krajnje ocene i uglavnom se opredeljuju za srednji deo skale (greška sredine). Ovi nastavnici se često doživljavaju kao „umereni”, iako i takva praksa može voditi gubitku diferencijacije među učenicima i time smanjenju validnosti ocene (Grgin, 2001). Lična jednačina nastavnika kao greška u ocenjivanju najviše počiva na heuristici kognitivne konzistencije. Nastavnik teži da bude dosledan sopstvenom stilu procenjivanja i time razvija obrazac u kojem ili stalno precenjuje ili stalno potcenjuje učenike, bez obzira na njihove realne performanse. Potreba osobe za unutrašnjom konzistencijom u sudovima dovodi do toga da procenjivanje postaje predvidivo i u skladu sa ličnim standardima, a ne sa objektivnim kriterijumima (Aronson et al., 2019). Ova pristrasnost može imati ozbiljne posledice u školskom kontekstu. U srednjim školama učenici vrlo brzo uočavaju razlike između nastavnika: pojedini se izdvajaju po tome što „dele” dobre ocene, dok drugi stižu reputaciju izrazite strogoće. Takve razlike utiču na percepciju pravičnosti i na motivaciju učenika, jer ocene prestaju da predstavljaju pouzdano merilo znanja, a postaju povezane sa ličnošću i stilom ocenjivanja pojedinog nastavnika (Babad, 2009). Na času psihologije, na primer, jedan nastavnik može vrednovati učenike koji aktivno učestvuju u diskusiji i nagraditi njihovu angažovanost visokim ocenama, dok drugi insistira isključivo na preciznom poznavanju definicija i teorijskih pojmova. Iako oba nastavnika imaju pravo da cene

različite aspekte rada učenika, njihova lična jednačina dovodi do značajnih razlika u ocenjivanju istog nivoa znanja. U zaključku, iako je lična jednačina nastavnika u određenoj meri neizbežna, jer nijedna procena ne može biti potpuno oslobođena subjektivnosti, ona postaje problem kada sistematski utiče na odstupanja u ocenjivanju. Tek kada nastavnici razviju svest o sopstvenim sklonostima i koriste instrumente koji obezbeđuju objektivnije merenje, moguće je obezbediti da ocene budu pouzdano sredstvo motivacije i diferencijacije među učenicima.

5. *Greška centralne tendencije (greška sredine)* predstavlja podvrstu lične jednačine nastavnika, odnosno sklonost nastavnika da izbegava dodeljivanje krajnjih ocena (ocene 1 i 5) i da se umesto toga najčešće opredeljuje za „sredinu” skale (ocene 2, 3 i 4). Na ovaj način izostaje realna diferencijacija među učenicima različitih sposobnosti pa se ne pravi jasna razlika između onih koji postižu izuzetne rezultate i onih čija su postignuća prosečna ili ispodprosečna. Posledica ove greške je narušavanje objektivnosti ocenjivanja, smanjena motivacija najboljih učenika, kao i nemogućnost pravovremenog prepoznavanja onih kojima je potrebna dodatna podrška (Brookhart, 2013). Greška centralne tendencije u ocenjivanju najviše počiva na heuristici izbegavanja gubitka (König-Kersting et al., 2021) i heuristici kompromisa (Simonson, 1989). Konkretnije, ova pristrasnost često proizlazi iz potrebe nastavnika da minimizuje rizik i izbegne potencijalne konflikte sa učenicima i/ili njihovim roditeljima. Davanje krajnjih ocena, naročito vrlo niskih, može biti shvaćeno kao izraz prestrogog stava nastavnika, dok davanje najviših ocena može dovesti u pitanje njegovu procenjivačku kompetenciju. Iz tog razloga mnogi nastavnici pribegavaju „sigurnoj” opciji, odnosno izboru srednje ocene, kako bi izbegli preispitivanje i potencijalne nesuglasice. U školskom kontekstu, primer greške centralne tendencije najčešće se javlja

kada nastavnik usmeno ispituje učenike. Učenik koji daje izuzetno precizan i dobro argumentovan odgovor može dobiti ocenu 4, jer nastavnik želi da ostavi prostor za „još bolje” odgovore, dok učenik koji daje fragmentaran, ali delimično tačan odgovor takođe može dobiti istu ocenu, jer nastavnik ne želi da ga demotiviše nižom ocenom. Na ovaj način gubi se razlika između učenika koji imaju visok nivo znanja i onih koji tek delimično vladaju gradivom. Slična situacija može nastati prilikom ocenjivanja esejskih pitanja, kada nastavnik dodeljuje pretežno srednje ocene, izbegavajući i najviše i najniže, pa time „ravna” individualne razlike u postignućima učenika. Dugoročno, greška centralne tendencije negativno utiče na kvalitet nastave, jer najbolji učenici mogu izgubiti motivaciju za dalji rad usled osećaja da njihov trud nije adekvatno prepoznat i nagrađen, dok učenici slabijih postignuća ne dobijaju realnu povratnu informaciju koja bi ih podstakla na dodatno zalaganje.

Greške koje proizilaze iz afektiviteta i očekivanja nastavnika

Proces ocenjivanja u obrazovanju ne podrazumeva samo objektivnu proveru znanja i postignuća učenika, već i složenu interakciju različitih psiholoških činilaca koji utiču na nastavnikove odluke. Među njima, značajno mesto zauzimaju emocionalna stanja, stavovi, očekivanja i afektivni doživljaji nastavnika. Afektivne reakcije i očekivanja nastavnika prema učenicima ili situaciji mogu oblikovati način na koji se procenjuju učenikove sposobnosti i znanje. Time se, takođe, otvara prostor za pojavu sistematskih grešaka u ocenjivanju. Emocionalna pristrasnost u ocenjivanju može imati različite izvore, od simpatija i antipatija prema pojedinim učenicima, preko trenutnog raspoloženja nastavnika, pa sve do nesvesnih očekivanja koja nastavnik projektuje na učenike. Takve greške ne moraju biti namerne niti zlonamerne, već najčešće nastaju kao posledica prirodne ljudske sklonosti da emocije utiču na kognitivne procese. Upravo zbog toga prepoznavanje

i razumevanje očekivanja i afektiviteta nastavnika predstavljaju važan preduslov za razvoj profesionalne refleksije nastavnika i unapređenje pedagoške prakse.

1. *Efekat simpatije/antipatije* jeste jedna od očiglednijih grešaka prilikom procene učenikovog znanja, koja se javlja kada nastavnik prema određenom učeniku oseća posebnu naklonost ili odbojnost. Učenici koji su nastavniku simpatični, bilo zbog prijatne ličnosti, saradljivosti ili komunikativnosti, češće dobijaju povoljnije ocene, dok oni koji izazivaju frustraciju, nezadovoljstvo ili ličnu iritaciju mogu biti ocenjeni strože, bez obzira na stvaran kvalitet njihovog rada. U takvim slučajevima, ocene prestaju da budu objektivan pokazatelj znanja i postaju rezultat emocionalne reakcije nastavnika. Empirijska istraživanja potvrđuju da ovakve greške nisu retkost. Maluf i Torstejnson (Malouff & Thorsteinsson, 2016) pokazali su, meta-analizom eksperimentalnih studija, da su subjektivni zadaci posebno osetljivi na ovakvu vrstu afektivnih uticaja, jer kriterijumi nisu u potpunosti standardizovani i ostavljaju prostor za lične utiske ocenjivača. Finn i saradnici (Finn et al., 2020) dodatno su pokazali da i sam fizički izgled učenika može biti izvor pristrasnosti i (ne)naklonosti: nastavnici su učenicima sa viškom telesne težine dodeljivali lošije ocene, iako su njihovi odgovori bili slični sadržajem sa odgovorima učenika koji nisu imali višak telesne težine. Ovi nalazi jasno potvrđuju da se simpatije i antipatije prema učeniku direktno odražavaju na evaluaciju. Važno je, međutim, razlikovati grešku simpatije i antipatije od halo-efekta. Kod simpatije i antipatije, izvor pristrasnosti je trajni emocionalni odnos nastavnika prema učeniku kao osobi. Nastavnik ocenjuje učenika kroz filter dopadljivosti ili odbojnosti, pa sve njegove aktivnosti posmatra u svetlu tog odnosa. Kod halo-efekta, pak, izvor pristrasnosti je prvi utisak ili jedna istaknuta osobina ili performansa učenika. Na primer, ako učenik na početku pokaže visok nivo znanja u jednoj oblasti, nastavnik može

nesvesno preceniti njegove sposobnosti i u drugim oblastima, a da to ne mora (ali može!) da bude u vezi sa simpatijama/antipatijama nastavnika. Dakle, greška simpatije i antipatije je šira i stabilnija, jer proizilazi iz opšteg odnosa prema učeniku, dok je halo-efekat uže specifikovan fenomen i u vezi je sa prelivanjem prvog utiska na druge dimenzije procene, iako može da bude i emocionalno obojen.

2. *Efekat trenutnog raspoloženja nastavnika* može znatno uticati na njegovu procenu učenikovog znanja. Stres, umor ili frustracija mogu dovesti do strožeg ocenjivanja, dok dobro raspoloženje ili osećaj zadovoljstva mogu rezultirati blažim ocenama. Ovaj efekat je posebno problematičan, jer ocene tada postaju zavisne od promenljivih unutrašnjih stanja nastavnika, a ne od stabilnih kriterijuma uspeha. Breket i saradnici (Brackett et al., 2013) u svom istraživanju pokazali su da pozitivno i negativno emocionalno stanje nastavnika utiče na procenu znanja učenika. Nastavnici u pozitivnom afektivnom stanju davali su više ocene, dok su oni koji su se nalazili u negativnom afektivnom stanju davali strože ocene, iako su radovi bili istog kvaliteta. Slično tome, Frenzel i saradnici (Frenzel et al., 2021) ukazuju da emocije nastavnika imaju dugorošan uticaj ne samo na ocenjivanje, već i na kvalitet interakcije sa učenicima.
3. *Efekat očekivanja (Pigmalion efekat)* nastaje kada nastavnikova uverenja o učeniku oblikuju ne samo njegove interakcije sa učenikom, već i način na koji ocenjuje njegov rad. Učenici od kojih nastavnik očekuje uspeh često dobijaju više podrške i povoljnije ocene, dok učenici od kojih se očekuje slabije postignuće mogu biti strože ocenjeni i manje ohrabrivani. Vremenom, učenici počinju da se ponašaju u kontekstu učenja u skladu sa uverenjima nastavnika. Fenomen u kojem nastavnikova pogrešna uverenja i očekivanja oblikuju ponašanje učenika tako da ono postaje usklađeno sa tim očekivanjima, pa se ona na kraju i ostvare, poznat je i kao

samoispunjavajuće proročanstvo (Good & Brophy, 1994). Fridrih i saradnici (Friedrich et al., 2015) pokazali su da nastavnički stavovi i očekivanja značajno utiču na postignuća učenika, pri čemu je deo efekta posredovan učenikovim akademskim samopoimanjem. Novija longitudinalna istraživanja, poput studije Siems-Muntoni i saradnika (Siems-Muntoni et al., 2024), potvrđuju da očekivanja nastavnika dugoročno oblikuju motivaciju i uspeh učenika. Ovaj efekat se razlikuje od halo-efekta, jer nije reč o generalizaciji utiska sa jedne dimenzije rada na drugu, već o tome da se same procene formiraju kroz prizmu prethodnih uverenja i očekivanja o učeniku.

4. *Greška kontrasta zasnovana na simpatijama* javlja se kada nastavnik ocenjuje učenikov rad u poređenju sa drugim učenikom, posebno onim prema kome gaji simpatije, bez obzira na kvalitet njegovih odgovora. Često omiljeni učenik može da bude onaj koji ispoljava dopadljivo i simpatično ponašanje, a da njegovo postignuće ne bude na visokom nivou. Ako učenik dolazi na red za ocenjivanje nakon „omiljenog đaka” (poznat i kao „miljenik nastavnika”), njegov rad može biti procenjen strože nego što zaslužuje. Obrnuto, nakon učenika slabijeg znanja ocene mogu biti povoljnije. Iako greška kontrasta može nastati i kao produkt kognitivne heuristike, u ovom slučaju se naglašava afektivna komponenta, jer pristrasnost u ocenjivanju proizilazi iz emocionalne vrednosti koju nastavnik pridaje određenom učeniku, bez obzira na kvalitet njegovog odgovora.

Situacione i strukturalne greške u ocenjivanju

Za razliku od kognitivnih i afektivnih grešaka, koje proističu iz individualnih osobina i unutrašnjih stanja nastavnika, strukturne ili situacione greške nastaju bazično zbog spoljašnjih okolnosti i šireg konteksta u kojem se

ocenjivanje odvija. Ove greške pokazuju da proces ocenjivanja nije izolovan, već zavisi od organizacionih, institucionalnih i širih društvenih faktora. Na rezultate ocenjivanja mogu uticati način na koji su ispiti organizovani, pritisci koje nastavnici doživljavaju od strane roditelja ili administracije, kao i sam sistem obrazovanja i evaluacije. Sistemske greške posebno su opasne, jer se često ne doživljavaju kao „pristrasnosti”, već kao deo „normalnog” funkcionisanja škole. Međutim, empirijska istraživanja pokazuju da one značajno ugrožavaju pouzdanost i pravičnost ocenjivanja, kao i poverenje učenika i roditelja u obrazovni proces.

1. *Tendencija prilagođavanja kriterijuma ocenjivanja kvalitetu učeničke grupe (normativno poređenje umesto kriterijumskog)* jedna je od najčešćih sistemskih grešaka. Ona nastaje kada nastavnici učenika u odeljenju ocenjuju u odnosu na druge učenike tog odeljenja, a ne prema jasno postavljenim standardima znanja. Umesto da se ocene temelje na apsolutnim kriterijumima i standardima ocenjivanja, one postaju relativne i zavise od sastava odeljenja. Tako učenik može dobiti bolju ocenu u „slabijem” odeljenju nego što bi dobio u „jačem”, iako je njegov nivo znanja isti. Sadler (Sadler, 2009) ističe da ocenjivanje zasnovano na poređenju među učenicima stvara neujednačene standarde i otežava objektivnu evaluaciju, jer se ocena ne odnosi na realno postignuće, već na poziciju učenika u grupi. Brukhart i saradnici (Brookhart et al., 2016), u svom preglednom radu o stogodišnjoj tradiciji istraživanja ocenjivanja, zaključuju da su normativne prakse jedan od glavnih razloga zbog kojih ocene često ne predstavljaju pouzdan pokazatelj znanja i veština. Usled sklonosti nastavnika da učenikove odgovore procenjuje prema sopstvenom kriterijumu ocenjivanja, oblikovanom na temelju ranijih procena znanja drugih učenika, ova vrsta greške u velikoj meri podseća na grešku kontrasta. Međutim, greška kontrasta se javlja u trenutku

ocenjivanja, kada procena zavisi od redosleda i poređenja sa neposredno prethodnim učenikom. Kod tendencije prilagođavanja kriterijuma, kriterijum zapravo nije potpuno situacionog karaktera, već je kontekstualno i strukturalno vezan za učeničku grupu kao celinu. Drugim rečima, normativno poređenje umesto kriterijumskog najčešće stvara trajnu relativnu hijerarhiju u ocenjivanju, dok greška kontrasta dovodi do prolazne distorzije ocene u odnosu na neposredni primer. Iako je ovde klasifikovana kao strukturalna greška, važno je naglasiti da psihološki izvor greške diferencijacije može biti i u već pomenutim kognitivnim pristrasnostima, pre svega u heuristici sidrenja, i to na nivou grupe. Na taj način, kombinacija kognitivnih pristrasnosti i narušavanje standarda ocenjivanja dovodi do pojave koja formalno pripada strukturalnim greškama, ali u svojoj osnovi može da ima i snažnu psihološku komponentu.

2. *Efekti uslovljeni pritiscima* javljaju se u situacijama kada su nastavnici pod pritiskom roditelja, učenika, školskih uprava ili obrazovne administracije, što može dovesti do blažeg ili strožeg ocenjivanja. U nekim kontekstima očekuje se da prosečne ocene budu više (tzv. *inflacija ocena*), dok u drugim postoji pritisak da se ocene raspodele prema unapred zamišljenoj krivoj distribuciji. Takvi pritisci remete objektivnost ocenjivanja i dovode do toga da ocene odražavaju spoljašnje faktore, a ne učenikovo stvarno znanje. Rojstaczer i Healy (Rojstaczer & Healy, 2012) dokumentovali su fenomen inflacije ocena na američkim univerzitetima, pokazavši da je prosečna ocena „A” (najviša ocena) postala „nova norma”, ne zbog rasta znanja, već zbog promenjenih očekivanja i pritisaka. Pojedini autori (npr. Stroebe, 2020) ukazuju na to da i studentske evaluacije nastave mogu podsticati blaže ocenjivanje, jer nastavnici, želeći pozitivne povratne informacije, pribegavaju popustljivijem ocenjivanju. Iako su navedena istraživanja

sprovedena na uzorcima studenata i univerzitetskih nastavnika, zaključci istraživanja se mogu primeniti i u kontekstu srednjih škola.

3. *Greška diferencijacije* je suprotna tendenciji da se učenički odgovori ocenjuju površno i nedovoljno diferencirano, odnosno u praksi postoje i nastavnici kojima osnovna skala od pet ocena deluje previše gruba. Oni je zato proširuju dodatnim međuocenama kako bi, prema sopstvenom uverenju, što preciznije izrazili stepen znanja pojedinog učenika. Ovakav postupak naziva se greška diferencijacije i u svojoj suštini predstavlja suprotnost grešci centralne tendencije: umesto izjednačavanja učenika, nastavnik ovde „secira” njihove razlike i stvara proširenu ocenjivačku skalu (npr. 2-, 3⁺, 4⁺, 5⁺), smatrajući da ih tako verodostojnije prikazuje (Jurjević Jovanović i sar., 2020). Iako se od kvalitetnog ocenjivanja očekuje senzitivnost i diskriminativnost, problem nastaje kada se pređe granica koju postavlja uobičajena skala ocenjivanja (Matijević, 2004). Kako naglašava Grgin (2001), greška diferencijacije se javlja kada procena „znatno premašuje razmak od četiri ocene” (str. 59), što ovu pojavu čini naročito problematičnom. Greška diferencijacije je strukturalnog tipa, jer proističe iz načina konstruisanja i primene skale ocenjivanja, a ne iz nastavnikovih emocija, stavova prema učeniku ili kognitivnih heuristika. Delimično, ova greška se može objasniti pristrasnošću finog razlikovanja (*distinction bias*), koja se odnosi na težnju da se prave preterane nijanse i razlike između sličnih opcija (Hsee & Zhang, 2004), iako te razlike nisu praktično značajne (nastavnik želi da pokaže da je jedan učenik ipak malo bolji od drugog, pa jedan dobije 4⁺, a drugi 4⁻). Međutim, kognitivne heuristike u ovom slučaju ne određuju tip greške u formalnom smislu (jer se narušavaju standardi u ocenjivanju propisani od strane sistema), ali može delimično predstavljati njen uzrok, doprinoseći tome da nastavnik

intuitivno oseća veću potrebu za finijim razlikovanjem među učenicima nego što zvanični sistem (struktura) omogućava.

4. *Administrativne i proceduralne greške* javljaju se onda kada proces ocenjivanja nije jasno uređen ili kada postoje nedoslednosti u njegovoj primeni. One ne nastaju zbog ličnih stavova nastavnika niti zbog trenutnog konteksta ocenjivanja, već zbog načina na koji su pravila i postupci osmišljeni, definisani i implementirani u obrazovnom sistemu ili u samoj školi. Jedan od najčešćih oblika ovih grešaka jeste odsustvo preciznih kriterijuma ocenjivanja. Kada nastavnicima nije dato jasno uputstvo kako da vrednuju pojedine aspekte znanja i veština, oni se oslanjaju na ličnu procenu, što dovodi do toga da se isti rad može različito oceniti u različitim razredima ili čak kod istog nastavnika u različitim periodima školske godine. To znači da ocena prestaje da bude stabilna i pouzdana mera, već zavisi od trenutnih okolnosti, neuspeha implementiranja novih pravila ocenjivanja i nastavnikove interpretacije.

Kako prevazići greške u ocenjivanju?

Greške u ocenjivanju predstavljaju složen problem u nastavnoj praksi, jer potiču iz različitih izvora, od kognitivnih ograničenja i emocionalnih stanja nastavnika do šireg administrativnog i institucionalnog konteksta. Budući da ih je nemoguće u potpunosti eliminisati, cilj obrazovnog sistema i nastavnika jeste da ih svede na najmanju moguću meru i obezbedi da ocene što vernije odražavaju znanje i trud učenika, odnosno da ocenjivanje bude pravedno²³. Prevazilaženje ovih grešaka zahteva kombinaciju individualnih strategija, pedagoškog profesionalizma i sistemske podrške. Jedan od najjasnijih načina da se poveća pravednost i pouzdanost ocenjivanja jeste uvođenje jasnih i transparentnih

²³Više o pravednosti u ocenjivanju možete pronaći u Stančić (2020).

kriterijuma. Kada su kriterijumi detaljno razrađeni, prostor za subjektivne utiske, bilo da potiču od halo-efekta, simpatija i antipatija ili efekta kontrasta, značajno se smanjuje, jer se nastavnik oslanja na unapred definisane pokazatelje, a ne na opšti utisak o učeniku. Istraživanja pokazuju da nedovoljno jasno definisani kriterijumi dovode do neujednačenih standarda i proizvoljnih procena (Sadler, 2009), dok se ocene u takvim okolnostima često percipiraju kao nepouzđane i od strane nastavnika i od strane učenika i roditelja (Brookhart et al., 2016). Pored jasnih kriterijuma, važno je i kontinuirano usavršavanje nastavnika kroz profesionalni razvoj i samorefleksiju. Drugi faktor koji smanjuje pristrasnosti u ocenjivanju jeste usavršavanje nastavnika. Obuke koje omogućavaju nastavnicima da prepoznaju sopstvene kognitivne i afektivne sklonosti, da razvijaju emocionalnu pismenost i promišljaju sopstvenu praksu takođe značajno doprinose smanjenju pristrasnosti u ocenjivanju. Isto tako, samorefleksija i kolegijalne razmene iskustava doprinose profesionalnoj kulturi u kojoj ocenjivanje postaje predmet stalnog unapređivanja (Brookhart, 2013). Još jedna efikasna strategija je slepo ocenjivanje, u kojem nastavnik ne zna identitet učenika tokom procene. Na taj način eliminišu se faktori poput pola, izgleda ili prethodne reputacije učenika, čime se smanjuje uticaj simpatija, antipatija i stereotipa. Studije pokazuju da se na ovaj način značajno ublažava pristrasnost u ocenjivanju (Finn et al., 2020). U savremenom obrazovanju značajnu ulogu imaju i tehnološka rešenja. Softveri za e-ocenjivanje omogućavaju standardizaciju kriterijuma, randomizaciju redosleda radova i anonimnost učenika, čime se smanjuju greška kontrasta i administrativne nedoslednosti. Digitalne platforme olakšavaju i arhiviranje ocena i upoređivanje standarda tokom vremena, što dodatno doprinosi doslednosti. Međutim, ublažavanje grešaka u ocenjivanju ne zavisi samo od individualnih postupaka nastavnika, već i od podrške obrazovnog sistema. Potrebno je da škole i institucije razvijaju kulturu pravičnosti i odgovornosti, jasno predoče kriterijume roditeljima i učenicima i obezbede mehanizme korekcije ocena. Tek kada postoji institucionalna podrška i

dosledno sprovođenje pravila, ocene mogu postati validan i pouzdan indikator znanja i veština učenika.

Zaključno, greške u ocenjivanju su višeslojan problem i zahtevaju integrisan pristup u kojem se kombinuju jasni kriterijumi, profesionalni razvoj nastavnika, tehnološka podrška i institucionalna regulacija. Samo ovakvim pristupom moguće je obezbediti da ocene budu pravedne, pouzdane i validne, te da istinski služe svojoj svrsi, odnosno podsticanju učenja i napredovanja učenika.

Ocenjivanje u inkluzivnom obrazovanju

Inkluzivno obrazovanje pruža dodatnu podršku učenicima koji, usled socijalne uskraćenosti, razvojnih smetnji, invaliditeta, teškoća u učenju, rizika od ranog napuštanja školovanja ili drugih razloga, zahtevaju prilagođene obrazovne uslove. Uvođenje inkluzivnog obrazovanja u školski sistem zasniva se na univerzalnom pravu svakog deteta na obrazovanje i vaspitanje, uz uverenje da sva deca treba da uče i da im treba omogućiti obrazovanje u njihovoj vršnjačkoj grupi, odnosno u redovnim osnovnim i srednjim školama. Nastavnici imaju odgovornost da prilagode svoj rad individualnim potrebama učenika, posebno onima kojima su, zbog smetnji u razvoju, neophodni dodatni oblici podrške. Umesto ulaganja u izdvojene specijalne škole, pažnja se usmerava na pružanje podrške ovim učenicima unutar redovnog obrazovnog sistema, kao i na razvoj novih strategija koje pomažu nastavnicima i školama da im obezbede adekvatnu podršku (Jovanović et al., 2021; Mrše & Jerotijević, 2012).

U tom kontekstu bitno je pomenuti *individualizovani oblik nastave*, koji se odnosi na prilagođavanje školskog rada osobinama i potrebama učenika, a ostvaruje se kroz različite pedagoške pristupe, kao što su izrada posebnih zadataka, rad u manjim grupama i druge aktivnosti. Ovakav oblik nastave je posebno značajan za učenike sa razvojnim teškoćama, zato što može ublažiti efekte razvojnog kašnjenja i podstaći napredak deteta. Poseban vid individualizovanog

oblika nastave sa decom koja kasne u razvoju je *individualizovani obrazovni plan (IOP)*. Ovaj plan se izrađuje za učenike koji imaju teškoće u učenju usled razvojnih problema, invaliditeta ili nepovoljnih socijalnih i sredinskih faktora koji ne pružaju dovoljno podsticaja za razvoj. Osnovne forme ovog rada su IOP 1, IOP 2 i IOP 3. IOP 1 podrazumeva adaptirani program nastave i učenja. U okviru ovog plana definišu se ciljevi podrške, vrši se prilagođavanje prostora i uslova učenja, a takođe se modifikuju nastavne aktivnosti, metode rada i nastavna sredstva u skladu sa potrebama učenika. IOP 2 obuhvata izmenjeni program nastave i učenja. Osim svih prilagođavanja koja se sprovode u okviru IOP 1, ovde se dodatno definišu i prilagođeni obrazovno-vaspitni ishodi, kao i sadržaji za jedan, više ili za sve predmete. Na osnovu procene školskog tima za inkluzivno obrazovanje i Interresorne komisije, učenici sa razvojnim teškoćama mogu vremenom preći iz IOP 1 u IOP 2, ili obrnuto, u zavisnosti od njihovog napretka i potreba. IOP 3 se značajno razlikuje od prethodna dva oblika. Ovaj plan se primenjuje na učenike sa izuzetnim sposobnostima i nije namenjen onima kod kojih je prisutno razvojno kašnjenje (Krstić et al., 2024).

Upravo se i evaluacija postignuća učenika koji se obrazuju po IOP-u zasniva na nivou angažovanja i ostvarenju ciljeva i ishoda definisanih individualnim obrazovnim planom. Dakle, individualni obrazovni plan, pored plana individualizovanog učenja i nastave, sadrži i plan praćenja napretka i evaluacije učenika. Kroz ovaj pedagoški dokument identifikuju se teškoće u ostvarivanju obrazovnih i vaspitnih ciljeva, na osnovu čega se postavljaju precizni i realistični ciljevi za određeni vremenski period. Učenici koji se obrazuju prema IOP-u ocenjuju se prema kriterijumima definisanim ovim planom i važećim propisima o ocenjivanju u osnovnom i srednjem obrazovanju. U procesu vrednovanja postignuća učenika koji se obrazuju prema IOP-u, polazište i osnovni okvir čine ishodi definisani samim planom. Ocenjivanje nije ograničeno samo na stepen usvojenog znanja i veština, već uključuje i procenu učenikovog

angažovanja, upornosti i napretka u odnosu na njegov prethodni nivo znanja. Od nastavnika se očekuje da prepozna i adekvatno vrednuje ove aspekte, podstičući učenika na dalje napredovanje. U tom kontekstu, ocenjivanje u inkluzivnom obrazovanju ne posmatra se kao strogo standardizovan proces, već kao dinamičan i fleksibilan proces koji se prilagođava individualnim razvojnim potrebama svakog učenika. Njegova osnovna svrha nije isključivo merenje znanja, već unapređenje procesa učenja i osnaživanje učenika za dalje napredovanje. Dakle, nastavnik je dužan da prepozna i adekvatno vrednuje trud i napredovanje učenika. Nastavnici bi trebalo da sprovode ocenjivanje na način koji uvažava različite stilove učenja, da pružaju učenicima redovnu i konstruktivnu povratnu informaciju i da im omogućavaju različite načine ispoljavanja znanja, kao što su usmeni odgovori, pisani zadaci, projekti, portfolio prezentacije i drugi oblici rada, u skladu sa potrebama učenika (Mrše & Jerotijević, 2012).

Prilikom ocenjivanja učenika sa različitim vrstama razvojnih problema, važno je primeniti odgovarajuće oblike prilagođavanja. Na primer, učenicima sa fizičkim invaliditetom može se omogućiti produženo vreme i specijalni uslovi tokom provere znanja, dok se učenicima sa oštećenjem sluha preporučuje dodatna vizuelna podrška i, po potrebi, angažovanje tumača. Za učenike sa oštećenjem vida prilagođavaju se formati testova, koriste se veći fontovi ili audio-zapisi, dok učenici sa poremećajima u ponašanju mogu imati koristi od posebnih uslova testiranja i kontinuiranog praćenja kroz portfolio rada. Kod učenika sa teškoćama u učenju važno je pojednostaviti jezik, primeniti različite oblike testiranja i koristiti dodatna pomagala, kao što su rečnici i računari, uz obezbeđivanje dodatnog vremena za rad. Ovakve vrste prilagođavanja omogućavaju pravičnije ocenjivanje koje uzima u obzir ne samo stepen usvojenog znanja, već i angažovanost, napredak i individualne sposobnosti učenika, što doprinosi inkluzivnijem i motivišućem obrazovnom okruženju (Mrše & Jerotijević, 2012).

Iako inkluzivno ocenjivanje teži pravičnosti, istraživanja ukazuju na brojne izazove u praksi. Prepreke često proističu iz načina na koji su obrazovni sistemi organizovani, a ne nužno iz individualnih teškoća učenika. Tradicionalne metode ocenjivanja često favorizuju određene oblike prezentacije znanja i ne prepoznaju dovoljno raznolikost potreba, što može dovesti do nejednakih uslova za učenike sa teškoćama poput disleksije, dok učenici sve češće izražavaju potrebu za fleksibilnijim i pravednijim načinima provere znanja (Morris et al., 2019).

Uvođenje alternativnih metoda ocenjivanja zahteva sistemsku podršku, jasno definisane kriterijume i kontinuiranu obuku nastavnog kadra u oblasti inkluzivnog ocenjivanja. Saradnja sa učenicima u osmišljavanju načina provere znanja, kao i omogućavanje različitih formata evaluacije znanja, mogu doprineti većoj pravednosti procesa ocenjivanja. Efikasno inkluzivno ocenjivanje podrazumeva uspostavljanje ravnoteže između akademskih standarda i principa pravičnosti, kako bi se svakom učeniku omogućila jednaka prilika za uspeh.

Elektronski dnevnik (e-dnevnik)

U savremenom obrazovnom sistemu, evidencija ocena i drugih podataka o učenicima najčešće se vodi putem elektronskog dnevnika. Elektronski dnevnik, poznat i kao e-Dnevnik, predstavlja savremeni softverski sistem koji omogućava nastavnicima vođenje evidencije o nastavnim sadržajima, zadacima, ocenama, napretku i vladanju učenika, sve na jednom mestu i u digitalnom formatu. Ovaj sistem funkcioniše kao digitalna zamena za tradicionalni papirni dnevnik i omogućava jednostavnije ocenjivanje, praćenje obrazovnih postignuća i dugoročno arhiviranje podataka o učenicima. Pristup elektronskom dnevniku imaju nastavnici, stručni saradnici, učenici i njihovi roditelji, svako u skladu sa svojim ovlašćenjima. Predmetni nastavnici imaju pristup isključivo odeljenjima u kojima drže nastavu, kao i podacima koji se odnose na njihove predmete. U okviru svojih nadležnosti mogu unositi ocene, beleške, izostanke, radne sate i najave

kontrolnih zadataka, kao i pregledati izveštaje koji se odnose na njihov predmet. Ukoliko nastavnik obavlja i funkciju razrednog starešine, njegov pristup sistemu je proširen. Tada mu je omogućeno da uređuje podatke na nivou celog odeljenja, ažurira lične podatke učenika, pravda izostanke i vodi evidenciju o razrednim aktivnostima, uključujući roditeljske sastanke, ekskurzije i vannastavne sadržaje.

Savremeni način života doveo je do značajnih promena u tradicionalnoj komunikaciji između roditelja i nastavnika. U tom kontekstu, elektronski dnevnik igra važnu ulogu jer omogućava roditeljima da u svakom trenutku imaju uvid u školska postignuća svoje dece. Jedna od glavnih prednosti ovog sistema jeste pravovremeno i pouzdano obaveštavanje roditelja o ocenama, izostancima i drugim relevantnim informacijama koje su od značaja za praćenje obrazovnog razvoja učenika. Dostupnost ažuriarnih podataka omogućava roditeljima da blagovremeno reaguju na eventualne poteškoće, spreče razvoj ozbiljnijih problema i aktivno doprinesu napretku svoje dece. Na taj način, elektronski dnevnik ne samo da unapređuje komunikaciju između škole i porodice, već i značajno doprinosi kvalitetnijem i efikasnijem obrazovno-vaspitnom procesu. Još neke od prednosti korišćenja e-Dnevnika, u odnosu na tradicionalni papirni dnevnik, odnose se na jednostavnije vođenje razredne evidencije, mogućnost detaljne analize statističkih podataka iz razredne nastave, brži pristup svim relevantnim informacijama o učenicima, pregledniju celokupnu evidenciju nastave. Pored toga, korišćenjem elektronskog dnevnika značajno se smanjuje rizik od neovlašćenog unosa podataka, kao i mogućnost krađe i namernog ili nenamernog uništavanja tradicionalnog papirnog dnevnika. Iako elektronski dnevnik donosi brojne prednosti, postoje i određeni nedostaci koji se pre svega odnose na tehničke probleme. Među najčešćim izazovima su kvarovi na računarima, nestanak struje ili prekid internet konekcije u školi. U takvim situacijama nastavnici moraju naknadno da unesu podatke za dane kada to nisu bili u mogućnosti da urade. Pored tehničkih poteškoća, negativne strane korišćenja

e-Dnevnika povezane su i sa samom upotrebom sistema. Problemi se javljaju kod nekih korisnika, posebno kod starijih osoba ili nastavnika koji nisu dovoljno upoznati sa informacionim tehnologijama i kojima je potrebna dodatna edukacija za efikasno korišćenje ovog sistema.

Istraživanje koje je sprovedeno među nastavnicima u regionu (Vrkić Dimić i Vidov, 2019) pokazuje da su oni generalno zadovoljni korišćenjem elektronskog dnevnika. Većina smatra da je za njegovo uspešno korišćenje potrebno osnovno informatičko znanje. Kao glavne prednosti ovog sistema, nastavnici ističu mogućnost brzog unosa podataka, praktičnost, preglednost, sigurnost, automatsko računanje proseka ocena i izostanaka, preciznost, prostor za beleške, kao i stalni uvid u školska postignuća učenika. S druge strane, među nedostacima koje nastavnici navode su neadekvatna tehnička oprema u školama, otežan pristup ocenama iz drugih predmeta, problemi sa internet konekcijom, ograničeno vreme za ispravku grešaka pri unosu podataka, mogućnost zloupotrebe informacija, kao i smanjena komunikacija sa roditeljima (Vrkić Dimić & Vidov, 2019). Generalno, rezultati istraživanja sprovedenih u regionu ukazuju na to da su nastavnici uglavnom zadovoljni korišćenjem elektronskog dnevnika i funkcionalnostima koje ovaj sistem omogućava, te smatraju da on poseduje brojne prednosti u odnosu na tradicionalni papirni dnevnik (Lekić, 2018; Vidov, 2018).

Generalno gledano, evaluacija nastavnog rada nije samo administrativna obaveza, već važan pedagoški alat koji omogućava unapređivanje kvaliteta nastave i učenja. Razumevanje svrhe i metoda ocenjivanja, kao i primena principa pravičnosti, raznolikosti i inkluzivnosti, od suštinskog su značaja za uspešno izvođenje nastave psihologije. Ocenjivanje treba da bude proces koji ne meri samo trenutno znanje, već i podstiče razvoj učenika kroz davanje smislenih i konstruktivnih povratnih informacija. Budući nastavnici psihologije treba da razviju veštinu da, kroz ocenjivanje i druge oblike evaluacije, prepoznaju nivo postignuća, teškoće u učenju i obrazovne potrebe svojih učenika, kako bi mogli da

prilagode nastavu njihovim mogućnostima, interesovanjima i tempu napredovanja.

Pitanja za proveru znanja:

1. Objasnite osnovnu svrhu ocenjivanja u nastavnom procesu.
2. Definišite dokimologiju.
3. Navedite i ukratko objasnite najmanje tri principa ocenjivanja prema Pravilniku o ocenjivanju u srednjem obrazovanju.
4. Koje su osnovne razlike između formativnog i sumativnog ocenjivanja?
5. Na koji način sumativno ocenjivanje može imati formativnu funkciju?
6. Navedite i objasnite dve alternativne specifične aktivnosti koje nastavnik psihologije može koristiti za evaluaciju ciljeva i ishoda nastave.
7. Objasnite šta je „efekat zavodljivih detalja” i kako on može uticati na proces učenja.
8. Navedite i opišite osnovne greške u ocenjivanju koje se zasnivaju na kognitivnim pristrasnostima nastavnika.
9. Navedite i opišite osnovne greške u ocenjivanju koje potiču iz afektiviteta i uverenja nastavnika.
10. Navedite i opišite osnovne strukturalne i situacione greške u ocenjivanju.
11. Definišite elektronski dnevnik i navedite prednosti i nedostatke njegovog korišćenja u ocenjivanju i praćenju napredovanja učenika.
12. Šta je to individualizacija nastave, a šta individualizovani obrazovni plan (IOP)?
13. Objasnite razlike između tri vrste IOP-a.
14. Na koji način individualni obrazovni plan (IOP) utiče na način ocenjivanja učenika?
15. Objasnite kako se sprovodi ocenjivanje učenika u inkluzivnom obrazovanju i kakve vrste prilagođavanja mogu da postoje.
16. Zašto se inkluzivno ocenjivanje ne može svesti samo na merenje znanja? Objasnite.

PROFESIONALNI RAZVOJ I (SAMO)EVALUACIJA NASTAVNIKA



Profesionalni razvoj nastavnika je složen proces koji podrazumeva stalno razvijanje kompetencija nastavnika radi kvalitetnijeg obavljanja posla i unapređivanja razvoja učenika, odnosno nivoa njihovih postignuća. Sastavni i obavezni deo profesionalnog razvoja je stručno usavršavanje, koje podrazumeva sticanje novih i usavršavanje postojećih kompetencija važnih za unapređivanje obrazovno-vaspitnog rada.

Profesionalni razvoj nastavnika

O tome koliko je važno izučavati profesionalni razvoj nastavnika govori to da postoji posebna naučna oblast u okviru nauke o obrazovanju koja se naziva *pedeutologija*. Pedeutologija se definiše kao posebna oblast nauke o obrazovanju koja proučava nastavničku profesiju u njenim teorijskim i praktičnim dimenzijama. Ona obuhvata istraživanje kompetencija, profesionalnog identiteta, vrednosnih orijentacija i društvenog statusa nastavnika, ali i procesa njihovog inicijalnog obrazovanja i kontinuiranog profesionalnog usavršavanja (Kwiatkowski, 2024; Zajac, 2023). U savremenom kontekstu, pedeutologija dobija na značaju, jer pruža teorijske i empirijske osnove za oblikovanje obrazovnih politika, razvoj kurikuluma za obuku nastavnika i unapređivanje nastavne prakse. Time se pedeutologija pozicionira kao disciplina koja ne samo da analizira postojeće stanje nastavničkog poziva, već i aktivno doprinosi unapređivanju obrazovnih sistema kroz koncept profesionalizma i celoživotnog učenja nastavnika.

Kratak prikaz osnovnih modela profesionalnog razvoja

Profesionalni razvoj nastavnika objašnjava se kroz različite modele koji nude teorijske i praktične okvire za razumevanje načina na koji nastavnik tokom karijere stiče, unapređuje i menja svoje kompetencije, uverenja i profesionalni identitet. Najstariji i najpoznatiji su *linearnorazvojni modeli*, koji polaze od

pretpostavke da se profesionalni put nastavnika odvija kroz uzastopne i predvidive faze. Tako, Huberman (1989) opisuje radni ciklus nastavnika kroz etape od ulaska u profesionalnu ulogu, preko etape stabilizacije i inovacija, do etape kasne karijere. Ovaj model stavlja naglasak na dugoročni tok razvoja i promene u profesionalnom identitetu nastavnika tokom godina rada. S druge strane, neki autori (npr. Fuller & Bown, 1975) razvoj nastavnika sagledavaju kroz dinamiku profesionalnih briga, od preokupacije sobom (*self-concerns*), preko brige o procesu nastave (*task concerns*), do brige o učenicima i njihovom napretku (*impact concerns*). Iako ovi modeli pružaju preglednu strukturu, često su na meti kritika zbog rigidnog i uniformnog shvatanja razvoja. Nasuprot tome, *model refleksivne prakse* (Schön, 1983) polazi od shvatanja da profesionalizam nastavnika zavisi od sposobnosti refleksije. Prema ovom modelu, razvoj profesionalne uloge se ne svodi na prelazak iz jedne faze u drugu, već na stalno preispitivanje sopstvenih odluka i postupaka, što nastavniku omogućava da postane samorefleksivan i istraživač/kritičar sopstvene prakse. S tim u vezi, refleksija se danas smatra jednim od glavnih pokretača savremenog profesionalnog razvoja nastavnika. Treći značajan model jeste *model profesionalnih kompetencija*, koji profesionalni razvoj definiše kao proces unapređivanja znanja, veština i stavova potrebnih za kvalitetnu nastavnu praksu. Ovaj model naglašava različite dimenzije kompetencija, poput pedagoških, didaktičkih, socijalnih, etičkih i istraživačkih, te se koristi kao osnova za oblikovanje standarda nastavničke profesije i kurikuluma za obrazovanje nastavnika (Pantić & Wubbels, 2010). Na taj način profesionalni razvoj postaje merljiv kroz konkretne pokazatelje kompetencija, što omogućava jasnije planiranje stručnog usavršavanja. Neki pravci naglašavaju i *model učenja kroz praksu i zajednicu prakse*. Ovaj model (Lave & Wenger, 1991) polazi od ideje da se profesionalno učenje najbolje ostvaruje kroz aktivno učestvovanje u profesionalnim zajednicama, gde se, kroz saradnju, mentorstvo i razmenu

iskustava, unapređuje pedagoška praksa. Razvoj nastavnika se u ovom kontekstu vidi kao socijalno ukorenjen proces koji zavisi od profesionalne kulture i timskog rada. Konačno, *ciklični modeli profesionalnog razvoja* (npr. Guskey, 2002) ukazuju na to da razvoj nastavnika nije linearan, već predstavlja proces povratne sprege između promena u nastavnoj praksi i rezultata koje te prakse donose. Gaski (Guskey, 2002) ukazuje na to da profesionalni razvoj započinje promenama u nastavnoj praksi, što zatim dovodi do poboljšanja rezultata učenika, pa tek onda do trajne promene uverenja i stavova nastavnika, kao i nastavnikovog delovanja. Ovaj model ističe značaj iskustvenog učenja i pokazuje da uverenja nastavnika ne moraju prethoditi promenama u praksi, već ih često slede. Iako se ovi modeli razlikuju po aspektima na kojima se temelje, svi naglašavaju da je profesionalni razvoj nastavnika kontinuiran, dugotrajan i kompleksan proces. On zavisi kako od individualnih karakteristika nastavnika, tako i od društvenog i institucionalnog konteksta u kojem nastavnik deluje, a krajnji cilj svih modela jeste unapređivanje kvaliteta obrazovnog procesa i učenja učenika.

Faze profesionalnog razvoja nastavnika

Razvoj nastavnika tokom profesionalnog životnog ciklusa predstavlja dinamičan i složen proces koji se ne završava inicijalnim obrazovanjem, već traje tokom čitave karijere. Savremeni autori ukazuju na to da se ovaj proces može posmatrati kroz različite faze, pri čemu svaka od njih nosi specifične izazove, psihološke karakteristike i profesionalne zahteve (npr. Day, 2017).

Prva faza jeste *pripremna faza*, koja obuhvata inicijalno obrazovanje nastavnika i period neposredno pre ulaska u praksu. U ovoj etapi fokus je na usvajanju teorijskih znanja iz oblasti pedagogije, psihologije i didaktike, ali i na formiranju profesionalnih vrednosti i očekivanja. Nastavnici u ovom periodu često gaje idealizam i visok entuzijazam, uz istovremenu nesigurnost u pogledu sopstvenih budućih kompetencija. Ulaskom u praksu otpočinje *faza opstanka*

(*survival stage*), koja obuhvata prve godine rada u školi. Ona je najčešće obeležena stresom, osećajem preopterećenosti i nesigurnošću. Nastavnici tokom ove faze nastoje da teorijska znanja prilagode realnim uslovima rada, istovremeno razvijajući osnovne strategije održavanja discipline, vođenja razreda i organizacije nastavnog procesa. Dominantna briga nastavnika jeste kako se efikasno snaći u složenom školskom okruženju. Nakon što steknu nekoliko godina iskustva, nastavnici ulaze u *fazu konsolidacije*. Ova faza obično nastupa nakon treće do pete godine rada i podrazumeva sticanje većeg samopouzdanja, razvijanje rutine i stabilizaciju stila rukovođenja nastavom. Nastavnici u ovoj etapi postaju sigurniji u sopstvene metode i kriterijume ocenjivanja, a njihova pažnja se sve više usmerava na potrebe učenika, a sve manje na lični opstanak u profesiji. U sledećoj, *fazi eksperimentisanja i inovacija*, nastavnici počinju da istražuju nove pedagoške pristupe, uvode inovativne metode i testiraju različite didaktičke alate. Ova faza obeležena je razvijanjem refleksivne prakse, kritičkim promišljanjem o sopstvenom radu i aktivnim traganjem za efikasnijim načinima podsticanja učenika na učenje i razvoj. *Faza zrelosti*, odnosno *ekspertska faza*, podrazumeva visok nivo profesionalne kompetentnosti, stabilnost i uživanje u sopstvenom radu. Nastavnici u ovoj etapi neretko preuzimaju uloge mentora mlađim kolegama, aktivno učestvuju u razvoju školskih timova i doprinose unapređenju obrazovnog sistema na širem nivou. Tokom ove faze, fokus njihovog rada sve je više usmeren na razvoj učenika, ali i na profesionalnu zajednicu kroz deljenje znanja i iskustava (Day, 2017). Na kraju dolazi *faza kasne karijere*, koja može biti obeležena stabilnošću i mudrošću, ali i rizikom od rutine ili smanjenja motivacije. U ovoj etapi nastavnici se često posvećuju prenošenju znanja i iskustava mlađim kolegama, sumiranju sopstvenih profesionalnih postignuća i pripremi za povlačenje iz aktivne službe. Razumevanje faza profesionalnog razvoja nastavnika ima važan praktičan značaj, jer omogućava planiranje ciljanih programa stručnog usavršavanja, usklađenih sa specifičnim potrebama nastavnika u različitim

etapama njihovog profesionalnog života. Time se podržava ne samo individualni profesionalni rast, već se i doprinosi kvalitetu celokupnog obrazovnog sistema.

Stručno usavršavanje nastavnika

Stručno usavršavanje nastavnika nije samo pravo, već i profesionalna dužnost nastavnika koja se ostvaruje svake školske godine. U okviru svoje redovne radne norme, nastavnik je pozvan da aktivno učestvuje u različitim oblicima stručnog usavršavanja, kako unutar škole tako i van nje, čime direktno doprinosi razvoju kvaliteta nastave i obrazovne ustanove u celini. Dakle, stručno usavršavanje nastavnika predstavlja važan aspekt savremene obrazovne prakse i kao takvo je regulisano Zakonom o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2017), kao i Pravilnikom o stalnom stručnom usavršavanju i napredovanju u zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika (2021). Stručno usavršavanje nastavnika planira se u skladu sa potrebama i prioritetima obrazovanja i vaspitanja učenika, prioritetnim oblastima koje utvrđuje ministar nadležan za poslove obrazovanja i na osnovu sagledavanja nivoa razvijenosti svih kompetencija za profesiju nastavnika. Dakle, učešće u stručnom usavršavanju predstavlja zakonsku obavezu svakog nastavnika i sastavni je deo njihove radne norme. U okviru redovnog radnog vremena, nastavnicima je godišnje na raspolaganju određeni broj sati za stručno usavršavanje. Svake školske godine nastavnici imaju zakonsku obavezu da ostvare minimum 44 sata stručnog usavršavanja u organizaciji same ustanove, da učestvuju na najmanje jednom akreditovanom programu stručnog usavršavanja i da prisustvuju najmanje jednom odobrenom stručnom skupu. Ova obaveza ne predstavlja samo administrativni zahtev, već, pre svega, sredstvo profesionalnog razvoja koje osigurava da nastavnici ostanu kompetentni, informisani i sposobni da odgovore na sve složenije zahteve obrazovne prakse (Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika, 2021).

Stručno usavršavanje zaposlenih u obrazovanju obuhvata različite aktivnosti usmerene ka kontinuiranom profesionalnom razvoju i unapređenju nastavne prakse. One se realizuju kako unutar obrazovnih ustanova, kroz inicijative koje same ustanove preduzimaju, tako i kroz formalne programe stručnog usavršavanja usklađene sa važećim propisima. Aktivnosti unutar same ustanove uključuju demonstracije nastavnih metoda, izlaganja i diskusije na sastancima stručnih tela, kao i pripravnичke, odnosno mentorske prakse. Takođe, nastavnici se usavršavaju kroz analizu stručne literature, studijska putovanja i stručne posete, što doprinosi obogaćivanju njihove pedagoške prakse. Van institucija, stručno usavršavanje se ostvaruje kroz učešće na odobrenim programima obuke i stručnim skupovima poput kongresa, konferencija i simpozijuma, koji mogu biti domaćeg ili međunarodnog karaktera. Ove aktivnosti omogućavaju razmenu iskustava i usvajanje savremenih znanja i veština u širem profesionalnom kontekstu. Poseban značaj imaju međunarodni projekti i programi mobilnosti, koji obogaćuju znanje nastavnika globalnim obrazovnim trendovima i unapređuju saradnju između različitih obrazovnih institucija. Visokoškolske ustanove takođe doprinose profesionalnom razvoju kroz programe celoživotnog učenja, pružajući nastavnicima mogućnost kontinuiranog prilagođavanja savremenim zahtevima struke. Pored navedenih oblika, nastavnici imaju i mogućnost samostalnog iniciranja aktivnosti stručnog usavršavanja u skladu sa ličnim planom razvoja, čime se dodatno podstiče individualna odgovornost za profesionalni rast (Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika, 2021).

Bez obzira na vrstu ovih aktivnosti, stručno usavršavanje nastavnika je, generalno, usmereno ka razvoju kompetencija koje su od posebnog značaja za unapređivanje obrazovno-vaspitnog rada i kvaliteta nastave. Poseban akcenat stavlja se na osposobljavanje nastavnika za primenu individualizovanog pristupa u radu s učenicima, kroz korišćenje različitih metoda i oblika rada koji odgovaraju

potrebama i potencijalima svakog deteta. Takođe, važan segment profesionalnog razvoja čini usavršavanje u oblasti praćenja i vrednovanja obrazovnih postignuća učenika, kao i razvijanje sposobnosti za podsticanje njihovog celokupnog razvoja. U tom kontekstu, nastavnici se osposobljavaju za izbor, izradu i prilagođavanje nastavnih materijala i izvora znanja, kako bi na efikasan način podržali učenje. Neizostavan deo savremene nastavničke uloge jeste i izgradnja tolerantnog i podsticajnog okruženja za učenje, u kojem su svi učenici zaštićeni od nasilja, diskriminacije i zanemarivanja. Dodatno, kroz stručna usavršavanja nastavnici se pripremaju da prepoznaju bezbednosne rizike u školskom kontekstu i adekvatno reaguju u cilju zaštite učenika i očuvanja sigurnosti u obrazovnom okruženju.

Primeri stručnih seminara značajnih za nastavnike *Psihologije*

Seminari za nastavnike javno su dostupni u katalogu na sajtu Zavoda za unapređenje obrazovanja i vaspitanja i namenjeni su nastavnicima svih obrazovnih profila²⁴. Na osnovu uvida u postojeće seminare izdvojeni su oni koji bi mogli da budu korisni za nastavnike psihologije:

1. *Seminari usmereni na inkluziju i prevenciju diskriminacije* mogu da pomognu budućim nastavnicima da razviju svest o različitostima među učenicima i da prepoznaju sopstvene pristrasnosti. Kroz razmatranje institucionalnih mehanizama zaštite ravnopravnosti i praktične aktivnosti (npr. izrada plana prevencije diskriminacije), učesnici uče kako da grade inkluzivnu i podržavajuću školsku klimu.

2. *Seminari koji se bave mentalnim zdravljem učenika* pomažu nastavnicima da prepoznaju rane znakove psiholoških teškoća kod učenika. Oni ne samo da jačaju kompetencije za pedagoško delovanje, već i razvijaju empatiju i odgovoran pristup radu. Pored toga, omogućavaju

²⁴<https://zuov-katalog.rs/>

nastavnicima da prepoznaju granice svoje nastavničke uloge i da efikasno sarađuju sa stručnim timovima.

Takvi programi obrađuju teme kao što su prepoznavanje depresije, anksioznosti i osnaživanje zaštitnih faktora u školskom okruženju.

3. *Seminari koji razvijaju kompetencije za motivisanje učenika* i koji nude uvid u različite motivacione stilove, prepreke u učenju i načine angažovanja učenika. Upravo bi ovaj sadržaj mogao da se integriše u nastavu psihologije, s obzirom na to da je motivacija jedna od ključnih tema ovog predmeta. Na ovaj način bi nastavnici psihologije mogli da pomognu učenicima da prepoznaju sopstvene izvore motivacije, razumeju faktore koji utiču na njihovu angažovanost i razviju strategije za prevazilaženje poteškoća u učenju.

4. *Seminari koji podstiču emocionalnu i socijalnu pismenost* polaze od pretpostavke da su veštine razumevanja i regulacije emocija kod učenika od suštinskog značaja za stvaranje bezbednog i podsticajnog školskog okruženja. S obzirom na to da je jedan od ciljeva predmeta psihologije formiranje socijalnih i emocionalnih veština učenika, nastavnicima bi posebno pomogli seminari koji, pored teorijske osnove, nude i praktične alate (npr. analiza učeničkih crteža, rad sa traumom, emocionalna podrška). Na ovaj način nastavnici psihologije uče da pored prepoznavanja emocionalnih potreba učenika, adekvatno i reaguju na njih. Ovi programi doprinose razvoju empatičkog slušanja, interpretacije ponašanja i preventivnog delovanja.

5. *Seminari o upravljanju stresom i prevenciji profesionalnog sagorevanja* koji se fokusiraju na psihološko blagostanje nastavnika. S obzirom na emocionalne zahteve nastavničkog poziva, budući nastavnici psihologije treba da budu osnaženi da prepoznaju znake stresa kod sebe i drugih, ali i da primenjuju tehnike samopomoći, regulacije i otpornosti. Posebno su značajni seminari koji nude alate za očuvanje mentalnog zdravlja i izradu akcionih planova za prevenciju sagorevanja.

6. *Seminari koji obrađuju teme nasilja i nediscipline u školama* koji se bave prepoznavanjem, prevencijom i intervencijom u slučajevima vršnjačkog nasilja, kao i konstruktivnim pristupima disciplini. Budući nastavnici uče kako da reaguju pravovremeno, kako da vode razgovore sa učenicima i kako da sarađuju sa timovima i roditeljima.

7. *Seminari o inovacijama u nastavi i razvoju kreativnosti* koji nude primere inovativnih metoda, uključuju upotrebu savremenih tehnologija i interdisciplinarni pristup nastavi, podstiču samostalnost, istraživački duh i profesionalnu refleksiju. Naime, budući nastavnici psihologije treba da budu spremni da neprestano preispituju i unapređuju svoju praksu, dok upravo ovi programi pokazuju kako da se teorijska znanja primene u kreativnim nastavnim aktivnostima.

8. *Seminari iz oblasti digitalne pedagogije i primene obrazovnih tehnologija* omogućavaju nastavnicima da razviju tehničke i pedagoške veštine potrebne za onlajn nastavu. Programi obuhvataju upoznavanje sa digitalnim resursima i alatima, kao i načine njihove primene u učionici. Poseban akcenat stavlja se na osposobljavanje nastavnika koji nemaju prethodno iskustvo sa onlajn platformama, kako bi mogli da ih samostalno integrišu u svoju praksu. Ova znanja su posebno značajna u vanrednim situacijama koje zahtevaju prelazak na onlajn nastavu, ali i u redovnim uslovima, s obzirom na to da se digitalna nastava sve više razvija i postaje sastavni deo savremenog obrazovanja.

Samorefleksija nastavnika

Pre nego što se osvrnemo na samorefleksiju nastavnika, potrebno je definisati i *nastavničku samoeфикаsnost*. Ona se odnosi na uverenje nastavnika o sopstvenim sposobnostima da planira, organizuje i izvede nastavu tako da pozitivno utiče na učenje i razvoj učenika (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Za razliku od „spolja” merene ефикаsnosti (npr. postignuća učenika), samoeфикаsnost

se odnosi i na unutrašnji proces i obuhvata širi repertoar profesionalnih uloga, poput podsticanja motivacije, upravljanja odeljenjem, osavremenjivanja nastave i prilagođavanja nastave individualnim potrebama učenika (Klassen & Tze, 2014; Zee & Koomen, 2016). Dakle, nastavnikova uverenja o efikasnom podučavanju, o kom je više reči bilo u jednom od prethodnih poglavlja, samo je jedna od komponenti samoefikasnosti nastavnika. Na to koliko je samoefikasnost važna, upućuju i rezultati istraživanja u okviru pedeutologije i pedagoške psihologije. Viši nivoi samoefikasnosti povezuju se sa većom istrajnošću, inovativnošću i otpornošću na stres, ali i sa kvalitetnije vođenim procesima koji se odvijaju u učionici (Skaalvik & Skaalvik, 2010; Zee & Koomen, 2016). Iako različiti faktori doprinose većoj samoefikasnosti nastavnika, važno je napomenuti da je samoefikasnost razvojna i oblikovana iskustvom, a jedan od najsnažnijih mehanizama njenog unapređenja jeste *samorefleksija*.

Tokom poslednjih nekoliko decenija, samoreflekskija nastavnika se sve više prepoznaje kao važan element kvalitetnog obrazovnog procesa i profesionalnog napretka nastavnika. U savremenom obrazovnom kontekstu, koji se odlikuje brzim promenama i sve složenijim izazovima, od nastavnika se očekuje visoka sposobnost prilagođavanja, rezilijentnost, kao i kontinuirani profesionalni razvoj. Upravo zbog toga, samorefleksija postaje jedan od ključnih mehanizama unapređenja nastavničke prakse. Reč je o procesu u kojem nastavnici promišljaju o sopstvenom angažovanju u učionici, analiziraju svoja profesionalna iskustva i donose odluke o budućem usmeravanju svog rada. Samorefleksija omogućava nastavnicima da steknu dublji uvid u obrazovni proces, da prepoznaju svoje snage, ali i aspekte rada koje je potrebno unaprediti, čime osnažuju sopstvenu profesionalnu praksu i doprinose njenom stalnom razvoju. Kroz *refleksiju-u-* - *akciji* nastavnik analizira odluke „u hodu”, odnosno u trenutku izvođenja nastave, ali i naknadno, preispitujući šta je dobro funkcionisalo tokom nastave i zašto (Schön, 1983). Međutim, nakon pojedinačnih iskustava u učionici, nastavnik vrši i

dubinsku refleksiju (core reflection), koja mu pomaže da produbi uvid u sopstvenu samoeфикаsnost van veština koje prezentuje tokom nastave, a to se, pre svega, odnosi na nastavnikove vrednosti, uverenja i profesionalni identitet, čime se stabilizuju realističnija i otpornija uverenja o sopstvenim mogućnostima (Korthagen & Vasalos, 2005). Tako posmatrano, samoeфикаsnost nije samo ishod dobrog podučavanja, već i pokretač promišljanja i stalnog profesionalnog učenja kroz refleksivnu praksu. Umesto da se oslanjaju na ustaljene obrasce i rutinu, ovim putem nastavnici postaju aktivni učesnici u sopstvenom razvoju, što ima pozitivan uticaj ne samo na njihov lični profesionalni identitet, već i na kvalitet nastave i obrazovna postignuća učenika.

Neke prakse samorefleksije

S obzirom na to da se samorefleksija sve više prepoznaje kao važan deo profesionalnog razvoja nastavnika, postavlja se pitanje kako ovu veštinu konkretno razvijati i negovati u okviru obrazovnog procesa. Kao jedan od pristupa koji se u tom kontekstu pokazao posebno korisnim izdvaja se vođenje dnevnika samorefleksije. Ova metoda pruža prostor nastavnicima da promišljaju o svom radu, beleže svoja zapažanja i iskustva, te povezuju teorijska znanja sa konkretnim pedagoškim situacijama. Pokazalo se da vođenje dnevnika ne podstiče samo dublje razumevanje obrazovnog procesa, već pomaže i u razvijanju nastavničkog identiteta. Refleksivno pisanje o praksi, kao i o sopstvenim uverenjima podučavanju i učenju omogućava nastavnicima da na sistematičan način analiziraju svoj rad i da osnaže svoje profesionalne kompetencije (Lindroth, 2015). Takođe, značajan doprinos samorefleksiji pruža i upotreba različitih video-materijala iz sopstvene nastave. Snimanje i naknadna analiza časa omogućavaju nastavnicima da sagledaju situacije iz različitih uglova, da prime detalje koje u toku časa možda nisu uočili i da razvijaju kritički odnos prema sopstvenoj praksi. Tako se video-refleksija pokazala posebno korisnom kada je povezana sa

dijalogom sa mentorima ili kolegama, jer tada dolazi do dubljeg promišljanja i preciznijeg uvida u sopstveni rad (Baecher et al., 2014; Sydnor, 2016). U tom kontekstu, posebno se ističe važnost mentorske podrške i dijaloškog odnosa sa edukatorima. Kada se video-materijali koriste kao osnova za zajedničko promišljanje sa mentorom, refleksija dobija dodatnu relevantnost. Ovakva vrsta dijaloga pomaže nastavnicima da bolje razumeju sopstvenu praksu (Gröschner et al., 2018; Sydnor, 2016). Generalno, kada se refleksija odvija u okruženju koje podstiče razmenu mišljenja i konstruktivnu povratnu informaciju, nastavnici imaju veću spremnost da preispituju sopstvene nastavne metode. Pokazalo se da ovakav model značajno doprinosi razvoju samorefleksije, čak i kod nastavnika koji na početku nisu bili upoznati sa ovom praksom (Zohrabi & Xodabande, 2024).

Istraživanja pokazuju da su promene u pedagoškoj praksi najčešće povezane sa spremnošću da se postojeći obrazovni obrasci dovedu u pitanje i da se potraži formalna podrška u cilju unapređenja kvaliteta nastave (Sahli & Benaissi, 2019). Međutim, i neformalne zajedničke analize izazovnih nastavnih situacija iz lične prakse sa kolegama mogu poslužiti za unapređenje sopstvenog nastavnog rada. Kroz dijalog sa kolegama, nastavnici ne samo da promišljaju o sopstvenom radu, već i grade profesionalne odnose zasnovane na poverenju, podršci i zajedničkom učenju tokom vremena (Cole et al., 2022). Upravo zato je važno da se samorefleksija neguje tokom celokupnog nastavnog rada, kako bi postala sastavni deo profesionalnog delovanja (Peterson & Pinnegar, 2013).

Evaluacija nastavnika od strane učenika

Za razliku od visokog obrazovanja, u kojem je uobičajena praksa da studenti sistematski ocenjuju kvalitet nastave, u osnovnom i srednjem obrazovanju još uvek ne postoje razvijeni i standardizovani mehanizmi koji bi omogućili sličnu vrstu evaluacije. Ipak, evaluacija nastavnika od strane učenika može imati izuzetno značajnu ulogu u unapređenju nastavne prakse. Povratne

informacije koje učenici pružaju, omogućavaju nastavnicima dublji uvid u procese učenja, bolje razumevanje potreba učenika, kao i procenu stvarnog efekta sopstvenog rada na usvajanje znanja. Takve informacije ne samo da doprinose profesionalnoj refleksiji, već podstiču i promišljanje o prilagođavanju nastavnih strategija u skladu sa specifičnostima učenika i konteksta nastave.

Učenici su u jedinstvenoj poziciji da procenjuju nastavnu praksu, jer neposredno i dugoročno učestvuju u obrazovnom procesu. Njihove evaluacije mogu obuhvatiti različite aspekte kvaliteta nastave, uključujući pedagošku jasnoću, organizaciju časa, motivacione pristupe i način na koji nastavnik podržava učenje. Posebno su dragoceni uvidi koje učenici mogu dati o emocionalnoj klimi u učionici i o tome kako nastavnik gradi odnos sa učenicima, jer su upravo ti elementi često presudni za kvalitet obrazovnog iskustva.

Premda je većina dosadašnjih istraživanja u ovoj oblasti sprovedena u kontekstu visokog obrazovanja, postoje nalazi koji ukazuju na značaj i potencijal evaluacije u srednjoškolskom kontekstu. Na primer, studije pokazuju da učenici različito procenjuju nastavnike u zavisnosti od njihovih karakteristika, kao što su obrazovni nivo, pol i profesionalno iskustvo. Zanimljivo je da nastavnici sa kraćim radnim stažom često dobijaju više ocene (Fernández-García et al., 2019). Ovakvi rezultati bi se mogli objasniti i višim nivoom motivacije koji je karakterističan za nastavnike na početku karijere, što se može pozitivno odraziti na kvalitet njihove nastave.

Takođe, rezultati istraživanja ukazuju i na to da su stavovi nastavnika prema evaluaciji od strane učenika generalno pozitivni. Međutim, evidentne su razlike u stepenu prihvatanja i primene ovakvih povratnih informacija između različitih škola, što sugeriše da školski kontekst, kao i institucionalna podrška, igraju veoma važnu ulogu u uspešnosti ove prakse (Chen et al., 2021). Evaluacija može biti istinski korisna samo ukoliko je integrisana u širu školsku kulturu koja vrednuje otvorenost, profesionalni razvoj i stalno unapređenje. U takvom

okruženju, nastavnici imaju mogućnost da pravilno interpretiraju dobijene rezultate i koriste ih za unapređenje nastavne prakse. U suprotnom, ukoliko izostane sistemsko podrška ili se evaluacija percipira kao formalnost, njen doprinos ostaje ograničen (Fernández-García et al., 2019). Istraživanja takođe pokazuju da percepcija učenika o nastavnicima nije uvek u potpunosti objektivna, jer je neretko oblikuju faktori kao što su nastavnikova emocionalna toplina, spremnost na saradnju i interesovanje učenika za predmet (Bijlsma & Röhl, 2023). Ipak, i pored tih subjektivnih elemenata, evaluacija od strane učenika ostaje vredan alat, pod uslovom da se koristi pažljivo i u kombinaciji sa drugim izvorima podataka o nastavnoj praksi.

Sve u svemu, evaluacija nastavnika iz perspektive učenika predstavlja važan i koristan mehanizam za unapređenje obrazovanja, posebno ako se sprovodi sistematski, uz institucionalnu podršku i u okviru profesionalnog razvoja nastavnika. Međutim, čak i kada ovakva evaluacija nije formalno predviđena u okviru školskog sistema, nastavnici mogu na kraju školske godine zamoliti učenike da anonimno napišu svoja zapažanja o nastavi. Na ovaj način oni mogu samoinicijativno da prikupe povratne informacije od učenika i mogu da unaprede svoj rad. Takva praksa omogućava dublje razumevanje nastavne dinamike, podstiče profesionalnu refleksiju i doprinosi stvaranju kvalitetnijeg i podsticajnijeg obrazovnog okruženja (Rollett et al., 2021).

Zaključak o (samo)evaluaciji nastavnika

Savremena nastavna praksa sve više ističe važnost profesionalne odgovornosti i aktivne uloge nastavnika u sopstvenom razvoju. U tom kontekstu, samoevaluacija se javlja kao nezaobilazan aspekt profesionalnog delovanja, jer omogućava nastavnicima da kontinuirano promišljaju o svojoj praksi, identifikuju oblasti koje je potrebno unaprediti i postavljaju realistične ciljeve za profesionalni rast. Samorefleksija, bilo da se ostvaruje kroz vođenje dnevnika, analizu video-

snimaka ili dijalog sa kolegama i mentorima, pomaže nastavnicima da bolje razumeju obrazovni proces i usmere svoje postupke u pravcu stvaranja kvalitetnijeg i inkluzivnijeg nastavnog okruženja.

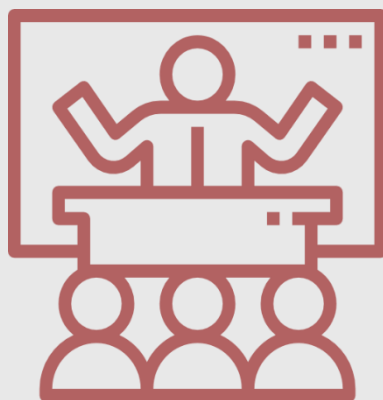
Pored lične refleksije, važnu ulogu u unapređenju nastavničkog rada ima i evaluacija od strane učenika, koja može predstavljati dragocen izvor povratne informacije. Kada se koristi na promišljen način i uz institucionalnu podršku, evaluacija učenika doprinosi razvoju nastavničke kompetencije i jačanju profesionalne svesti o kvalitetu obrazovno-vaspitnog rada. Stalno stručno usavršavanje dodatno osnažuje proces profesionalne refleksije, jer nastavnicima pruža nove uvide, metode i pristupe koji odgovaraju izazovima savremenog obrazovanja. Posebno je važno da budući nastavnici psihologije razviju sposobnost kritičkog promišljanja o sopstvenom radu i otvorenost prema učenju, jer se upravo kroz tu dinamiku ostvaruje najbolji profesionalni razvoj. Samoevaluacija, samorefleksija i spremnost da se čuje glas učenika predstavljaju temeljne komponente profesionalne zrelosti i etičkog pristupa nastavničkom pozivu.

(Samo)evaluacija nastavnika predstavlja nezaobilazan segment savremenog obrazovnog procesa, jer omogućava kontinuirano preispitivanje i unapređivanje sopstvene prakse. Ona podstiče razvoj profesionalne refleksije, osnažuje nastavnika da prepozna svoje snage i oblasti za napredak, te podiže nivo odgovornosti u pedagoškom radu. Usled toga, evaluacija i samoevaluacija ne predstavljaju samo instrumente kontrole, već i važne mehanizme za profesionalni rast i unapređenje kvaliteta nastave. Negovanje ovih procesa u školskoj praksi stvara kulturu učenja i razvoja koja dugoročno doprinosi kvalitetnijem obrazovnom sistemu i boljem ostvarivanju ishoda učenja.

Pitanja za ponavljanje gradiva:

- 1.** Definišite pedeutologiju.
- 2.** Opišite osnovne modele profesionalnog razvoja nastavnika.
- 3.** Opišite osnovne faze u profesionalnom razvoju nastavnika.
- 4.** Objasnite pojam stručnog usavršavanja nastavnika i njegovo mesto u okviru profesionalnog razvoja.
- 5.** Koje su zakonske obaveze nastavnika kada se govori o procesu stručnog usavršavanja?
- 6.** Navedite različite oblike stručnog usavršavanja koje nastavnik može ostvariti unutar i van obrazovne ustanove.
- 7.** Koji su primeri stručnih seminara posebno relevantni za buduće nastavnike psihologije i na koji način doprinose njihovom profesionalnom razvoju?
- 8.** Pregledom kataloga seminara za nastavnike, šta je Vaš stav o zastupljenosti seminara koji su namenjeni nastavnicima psihologije? Obrazložite svoj odgovor.
- 9.** Šta podrazumeva samorefleksija nastavnika i zašto se smatra ključnim aspektom kvalitetne nastavne prakse?
- 10.** Opišite na koje načine se može podsticati samorefleksija nastavnika u obrazovnoj praksi.
- 11.** Pokušajte da simulirate jedan čas iz psihologije tako što ćete se snimiti putem video-rekordera. Nakon pregledanja snimka, koncipirajte kratak samokritički osvrt na svoje izvođenje časa.
- 12.** Objasnite ulogu dnevnika samorefleksije i video-refleksije u procesu profesionalnog razvoja nastavnika.
- 13.** Objasnite važnost evaluacije nastavnika od strane učenika u kontekstu srednjoškolskog obrazovanja.
- 14.** Osmislite sopstveni primer dnevničkog zapisa u kojem promišljate o svom nastavnom času i identifikujete jednu oblast koju biste želeli da unapredite.

**NASTAVNIK
PSIHOLOGIJE
KAO
ODELJENSKI
STAREŠINA**



Uloga odeljenjskog starešine predstavlja jednu od najodgovornijih funkcija u obrazovnom procesu, koja podrazumeva ne samo obavljanje nastavnog rada, već i pedagoško, organizaciono i administrativno vođenje odeljenja. Odeljenjski starešina ima glavnu odgovornost da, osim što usmerava nastavu, osigurava i koordinaciju svih aktivnosti koje se odnose na učenike, nastavnike, roditelje i sve druge relevantne aktere obrazovnog procesa.

Odgovornosti i dužnosti odeljenjskog starešine

Složenost ove dužnosti ogleda se u činjenici da je odeljenjski starešina odgovoran za usklađivanje i koordinaciju različitih učesnika u obrazovnom procesu. Ovo uključuje rad sa svakim učenikom pojedinačno, ali i sa celokupnom odeljenjskom zajednicom. Pored toga, odeljenjski starešina ostvaruje saradnju sa svim nastavnicima koji predaju u njegovom odeljenju, kao i sa roditeljima učenika i stručnim saradnicima škole. Takođe, dužan je da redovno vodi pedagošku dokumentaciju, koja obuhvata sve relevantne informacije o radu sa odeljenjem i napretku učenika. Ova široka odgovornost zahteva pažljivo planiranje i postavljanje ciljeva kako za individualni razvoj učenika, tako i za unapređenje rada celog odeljenja. Međutim, kako bi mogao uspešno da planira svoj rad, on mora imati temeljno razumevanje propisa u oblasti obrazovanja. Ovi propisi mogu se podeliti u tri osnovne kategorije: zakone koji regulišu obrazovanje i vaspitanje, podzakonske akte (kao što su pravilnici i uredbe) i interna pravila škole. Poznavanje ovih normi neophodno je kako bi se osigurao pravilno sproveden obrazovni proces. Takođe, odeljenjski starešina mora biti upoznat sa specifičnostima svog odeljenja, što podrazumeva poznavanje svakog učenika, praćenje njegovog psihofizičkog, socijalnog i emocionalnog razvoja, kao i porodičnih i socijalno-ekonomskih okolnosti u kojima učenici žive. Važno je i da razume grupnu dinamiku unutar odeljenja, jer ona može imati značajan uticaj na učenički rad i međusobne odnose. Uz sve ove aspekte, odeljenjski starešina treba

da poseduje različita znanja i veštine koja se tiču oblasti pedagogije, psihologije, komunikacije i organizacije, koje su ključne za efikasan rad nastavnika i upravljanje učeničkom zajednicom (Mihailović & Vdović, 2015).

Osnovni principi kvalitetnog pedagoškog rada odeljenskog starešine mogu se sistematizovati na sledeći način (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2017/2025):

1. *Uspostavljanje odnosa poverenja i saradnje*, koje se odnosi na bliže upoznavnje svakog učenika i celog odeljenja kojim rukovodi. Posebna pažnja posvećuje se učenicima kojima je potrebna dodatna obrazovna podrška, za koje se izrađuje pedagoški profil. Najvažniji zadaci uključuju uspostavljanje odnosa poverenja, razumevanja i međusobnog uvažavanja, kao i razvijanje pozitivne i bezbedne atmosfere u kojoj je moguća otvorena komunikacija. Takođe, potrebno je upoznati i roditelje, odnosno druge zakonske zastupnike učenika, kao i učenikovo porodično okruženje.

2. *Učešće u timu za dodatnu podršku učenicima* podrazumeva upoznavanje sa relevantnim zakonima i propisima, naročito sa Pravilnikom o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan (IOP). Ovo je važno s obzirom na činjenicu da odeljenski starešina najčešće ima najviše informacija o učeniku i ostvaruje najintenzivniju komunikaciju sa roditeljima. Odeljenski starešina učestvuje u izradi pedagoškog profila učenika, vodi računa o obezbeđivanju adekvatnih mera podrške i koordinira rad Tima za dodatnu podršku učeniku. Iz ovih razloga je njegova uloga u timu za pružanje dodatne podrške učeniku od velikog značaja.

3. *Praćenje napredovanja i ocenjivanja učenika*, koje se odnosi na aktivno praćenje napredovanja učenika u svim oblastima, kako u okviru obaveznih predmeta, tako i iz izbornih programa, vannastavnih aktivnosti i vladanja. U tu svrhu neophodna je saradnja sa predmetnim nastavnicima,

stručnim saradnicima, direktorom škole i roditeljima. Starešina treba da prepozna i reaguje u situacijama kada dolazi do pada u učeničkom postignuću, da prati vladanje, pohvaljuje učenike, predlaže ih za nagrade, prisustvuje popravnim ispitima i redovno informiše roditelje o kriterijumima ocenjivanja i rezultatima učenika. Ako roditelji ili drugi zakonski zastupnici ne prisustvuju roditeljskim sastancima ili individualnim razgovorima, odeljenski starešina ima obavezu da ih pisanim putem obavesti o učenikovim ocenama i izostancima.

4. *Preventivno-vaspitni rad*, koji obuhvata niz aktivnosti koje se realizuju u cilju očuvanja pozitivne školske klime i prevencije problema u ponašanju. Ove aktivnosti mogu se sprovoditi kroz časove odeljenske zajednice, vannastavne aktivnosti, školske i lokalne akcije, radionice, debate i tematske tribine. Poseban fokus stavlja se na teme kao što su socio-emocionalno učenje, nasilje i diskriminacija, dečija i ljudska prava, odgovornost, empatija, demokratska kultura i podsticajna sredina za sve učenike. U realizaciji preventivno-vaspitnog rada mogu biti uključeni i drugi zaposleni u školi, kao i stručnjaci iz relevantnih institucija van obrazovne ustanove.

5. *Pojačan vaspitni rad* se sprovodi samo u situacijama kada učenici krše pravila ponašanja ili počine povrede zabrana. U ovim situacijama odeljenski starešina učestvuje u sprovođenju pojačanog vaspitnog rada. Ovaj rad se realizuje u saradnji sa roditeljima, odeljenskom zajednicom, stručnim timovima škole i, kada je potrebno, sa spoljnim institucijama sistema zaštite. Pojačan vaspitni rad može se sprovoditi individualno (sa učenikom), grupno (sa celim odeljenjem), u radionicama (sa učenicima i roditeljima), ili kroz savetodavni rad sa roditeljima.

6. *Postupanje u situacijama nasilja i diskriminacije*, koje podrazumeva reagovanje od strane odeljenskog starešine u skladu sa

propisanim procedurama u slučajevima nasilja i diskriminacije. U situacijama koje uključuju sumnju na nasilje, diskriminaciju ili drugo neprimereno ponašanje, odeljenski starešina ima ključnu ulogu u reagovanju i zaštiti učenika. Neophodno je da blagovremeno obavesti roditelje ili staratelje, prikupi relevantne informacije o događaju, i vodi evidenciju o svim situacijama nasilja u kojima su učenici iz njegovog odeljenja učestvovali ili bili žrtve nasilja. Takođe, odeljenski starešina treba da sarađuje sa školskim timom za zaštitu učenika od nasilja, da dokumentuje sve relevantne događaje, kao i da preduzme odgovarajuće mere u skladu sa zakonskim i institucionalnim okvirom.

7. *Saradnja sa roditeljima* podrazumeva izgradnju odnosa zasnovanog na poverenju, međusobnom poštovanju i otvorenoj komunikaciji. Glavni elementi tog procesa uključuju poverljivost komunikacije, aktivno slušanje i jasno postavljanje pitanja. Već na početku školske godine važno je precizirati načine, vreme i mesta komunikacije sa roditeljima, kako bi se uspostavila stabilna i funkcionalna saradnja. U tom kontekstu, odeljenski starešina ima višestruke zadatke: informiše roditelje o pravilima ponašanja u školi, organizuje roditeljske sastanke najmanje četiri puta godišnje, vodi individualne razgovore sa roditeljima, redovno izveštava o školskom uspehu i vladanju učenika, posreduje u komunikaciji između roditelja i nastavnika i pruža podršku porodici u procesu vaspitanja deteta. Naime, uloga odeljenskog starešine u povezivanju škole i porodice je od presudnog značaja. Upravo će način ove vrste komunikacije sa roditeljima uticati na njihovu percepciju škole i spremnost da se aktivno uključe u obrazovni proces. Od profesionalnosti i angažovanosti odeljenskog starešine zavisi da li će roditelji postati partneri u vaspitno-obrazovnom radu ili će ostati pasivni i distancirani od školskih aktivnosti (Kuburić & Dačić, 2017).

8. *Stručno usavršavanje* odeljenskih starešina podrazumeva kontinuirano razvijanje profesionalnih kompetencija, naročito u oblastima zaštite učenika od nasilja, diskriminacije, zlostavljanja i zanemarivanja. Posebno je značajno i osnaživanje starešina za pružanje podrške ličnom razvoju učenika, kao i razvijanje veština efektivne komunikacije i saradnje sa svim učesnicima obrazovno-vaspitnog procesa. Pored toga, rezultati nekih istraživanja ističu potrebu za unapređivanjem kompetencija odeljenskih starešina u domenu saradnje sa porodicom. Ova istraživanja ukazuju na to da komunikacija između odeljenskih starešina i roditelja još uvek pretežno ima tradicionalni oblik, kroz roditeljske sastanke i individualne razgovore, koji su usmereni na teme koje se najčešće tiču školskog uspeha i ponašanja učenika, dok neke druge teme, kao što su prevencija problema i različiti vaspitni stilovi roditelja, ostaju u drugom planu (Anđelković et al., 2013). U skladu sa savremenim pristupima profesionalizaciji nastavničke uloge, programi stručnog usavršavanja sve više prepoznaju kompleksnost zadataka odeljenskih starešina. Kroz ponudu iz Kataloga stalnog stručnog usavršavanja, nastavnicima se pruža prilika da razvijaju kompetencije važne za uspešno vođenje odeljenja, saradnju sa roditeljima i pružanje podrške učenicima, što može da predstavlja značajan doprinos kvalitetu obrazovno-vaspitnog rada (Kuburić & Dačić, 2017).

Uloga nastavnika psihologije kao odeljenskog starešine

Nastavnici psihologije, kada obavljaju ulogu odeljenskog starešine, imaju određene prednosti u odnosu na kolege iz drugih nastavnih oblasti, koje proističu iz njihovog stručnog znanja o ljudskom razvoju, ponašanju i međuljudskim odnosima. Razumevanje psiholoških procesa, naročito onih koji su karakteristični

za adolescenciju, omogućava im dublji uvid u potrebe i ponašanja učenika, kao i veću senzitivnost u komunikaciji i vođenju odeljenja.

Kao prvo, adolescencija je razvojni period obeležen brojnim promenama, kako na emocionalnom i socijalnom, tako i na identitetskom planu. Učenici srednjih škola suočavaju se sa izazovima samospoznaje, građenja slike o sebi i pronalaženja mesta u svetu odraslih. Ove promene često prate emocionalna nestabilnost, nesigurnost i povremena impulsivna ponašanja. Neki učenici su spremni da o svojim dilemama razgovaraju i traže podršku, dok drugi pokazuju otpor ili povučenost (Kuburić & Dačić, 2017). Upravo u ovim situacijama dolazi do izražaja značaj psihološke stručnosti nastavnika. Zahvaljujući znanju stečenom tokom studiranja, nastavnici psihologije mogu da prepoznaju specifične potrebe svojih učenika, da ih pravilno interpretiraju i da adekvatno reaguju. Kao odeljenske starešine, oni imaju priliku da pokrenu razgovore o temama važnim za adolescentni period, kao što su identitet, prijateljstva, porodični odnosi, pritisci vršnjaka, donošenje odluka i snalaženje u izazovima koje adolescencija nosi. Takvi razgovori ne samo da mogu da doprinesu boljoj atmosferi u odeljenju, već i da ohrabre učenike da otvoreno izraze svoja osećanja i dileme. Takođe, s obzirom na to da uloga odeljenskog starešine uključuje i komunikaciju sa roditeljima, nastavnici psihologije mogu doprineti i boljem razumevanju ponašanja učenika u porodici. Kroz razgovor sa roditeljima o karakteristikama adolescencije, kao i o konstruktivnim načinima pružanja podrške, odeljenske starešine mogu doprineti unapređenju odnosa između roditelja i deteta. Zbog svega navedenog, važno je da oni iskoriste svoje stručno znanje i da u skladu sa tim pristupaju svojim učenicima.

Generalno, vođenje odeljenja koje se sastoji od mladih ljudi u ovoj važnoj fazi emocionalnog i socijalnog razvoja, predstavlja složen i odgovoran zadatak za svakog odeljenskog starešinu. Ova uloga podrazumeva i stvaranje podržavajuće i bezbedne atmosfere u razredu. Upravo u tom kontekstu posebno dolazi do izražaja stručnost nastavnika psihologije. Razumevanje različitih stilova vođenja, kao i

njihovog uticaja na ponašanje učenika, predstavlja važan segment u pripremi nastavnika za pedagoški rad. Oslanjajući se na teorijska saznanja iz oblasti socijalne i razvojne psihologije, psihologije ličnosti i psihologije obrazovanja, budući nastavnici stiču mogućnost da svesno oblikuju sopstveni pristup u radu sa učenicima. Na taj način, oni imaju mogućnost da biraju one pedagoške strategije koje najsnažnije doprinose uspostavljanju i održavanju pozitivne klime u učionici. Istraživanja pokazuju da upravo demokratski stil vođenja, zasnovan na uvažavanju, dijalogu i poverenju, ima najpovoljniji uticaj na učenike, jer ih podstiče na aktivnost, odgovornost i međusobnu saradnju. Nasuprot tome, autoritarni stil, koji karakteriše stroga kontrola i zanemarivanje psiholoških potreba učenika, često dovodi do negativnih obrazaca ponašanja, poput otpora, povlačenja ili narušavanja discipline (Kuburić & Dačić, 2017). Zbog toga je važno da odeljenske starešine, a posebno oni sa psihološkom stručnošću, promišljeno oblikuju svoj stil vođenja, uzimajući u obzir razvojne karakteristike adolescenata i potencijal koji takav pristup ima za podsticanje emocionalnog sazrevanja i zdravih odnosa među učenicima.

Uloga nastavnika psihologije kao odeljenskog starešine može da ima i širi edukativni značaj, naročito u kontekstu razvijanja socijalnih i emocionalnih veština učenika. Kao odeljenski starešina, nastavnik psihologije može da prepozna ključnu povezanost između teorijskih osnova psihologije i praktične primene tih znanja u svakodnevnom životu učenika. Kao odeljenske starešine, oni imaju još veću mogućnost da pomognu učenicima u razvoju kritičkog mišljenja, što može postaviti temelje za dublje razumevanje emocionalnih reakcija i socijalnih dinamika i ovo može biti od presudnog značaja za formiranje funkcionalnih i zdravih međuljudskih odnosa. Zahvaljujući svom stručnom znanju o psihološkim procesima, psiholozi mogu podstaći učenike da bolje razumeju sebe i druge, razvijajući pri tom empatiju, samosvest i sposobnost introspektivnog promišljanja. Kroz otvorene razgovore, radioničarski rad i primenu različitih psiholoških

tehnika, učenici mogu da steknu uvid u svoje emocionalne reakcije, da uče da prepoznaju osećanja drugih i da na njih odgovore na primeren način. Takav pristup podstiče razvoj emocionalne pismenosti, što doprinosi zdravijim međuljudskim odnosima i konstruktivnijem rešavanju konflikata. Pored toga, nastavnik psihologije može značajno doprineti razvoju socijalnih veština kod učenika, kao što su saradnja, asertivna komunikacija i izgradnja samopouzdanja. Time učenici ne samo da jačaju svoje kapacitete za funkcionisanje u okviru školskog kolektiva, već stiču i dragocene životne kompetencije koje su od velike važnosti za njihovu buduću integraciju u širu društvenu i profesionalnu zajednicu.

Ipak, jedan od izazova sa kojim se nastavnik psihologije može suočiti u ulozi odeljenskog starešine jeste rizik od prelaženja granica između uloge odeljenskog starešine i potencijalnih uloga terapeuta ili roditelja. Iako je podrška i pažnja nastavnika prema učenicima od velikog značaja, važno je da oni razviju sposobnost da prepoznaju i održe jasnu granicu između svog pedagoškog zadatka i uloga koje bi zahtevale dublje emocionalne ili terapijske intervencije. Prepoznavanje granica omogućava nastavnicima da efikasno podrže učenike u njihovom obrazovnom i socijalnom razvoju, ali bez toga da preuzmu odgovornost koja prevazilazi njihovu profesionalnu ulogu. Time se ne čuva samo profesionalni integritet odeljenskog starešine, već se i učenicima omogućava da razvijaju odgovornost prema sopstvenim problemima, uz adekvatnu podršku stručnjaka koji su specijalizovani za različite složenije psihološke teškoće.

Generalno, u kontekstu odeljenskog starešinstva, nastavnici psihologije mogu da koriste svoje znanje o ljudskoj psihologiji kako bi bolje razumeli dinamiku svojih učenika, prepoznali njihove potrebe, ali i podržali ih u prevazilaženju izazova koji se javljaju tokom srednjoškolskog obrazovanja. Pritom, važno je da oni vode računa o svojim profesionalnim granicama, kako bi zadržali odgovarajući odnos prema učenicima i osigurali kvalitetnu podršku. Kroz ovu podršku,

nastavnici ne samo da osnažuju socijalne i emocionalne kapacitete svojih učenika, već im omogućavaju da postanu odgovorni, empatični i svesni članovi društva.

Zaključak

Uloga nastavnika psihologije kao odeljenskog starešine nadilazi administrativne obaveze i obuhvata složeno pedagoško i vaspitno delovanje. Zapravo, uloga odeljenskog starešine predstavlja kompleksan zadatak koji zahteva istovremeno pedagoške, organizacione i psihološke kompetencije, kao i stalnu saradnju sa učenicima, roditeljima i kolegama. Kada tu ulogu preuzima nastavnik psihologije, njegovo stručno znanje o razvojnim, emocionalnim i socijalnim aspektima adolescencije može predstavljati značajnu prednost u uspostavljanju kvalitetnih odnosa i podržavajuće razredne atmosfere. Specifičnost psihološkog obrazovanja omogućava nastavniku da razvija empatiju, komunikacione veštine i kritičko mišljenje kod učenika, ali i da pravovremeno prepozna poteškoće i pruži odgovarajuću podršku. Na taj način, nastavnik psihologije kao odeljenski starešina doprinosi ne samo obrazovnom, već i socio-emocionalnom razvoju učenika, gradeći temelje za njihovo odgovorno i zrelo funkcionisanje u društvu. Upravo zato je važno da budući nastavnici psihologije razvijaju svest o potencijalu koji imaju u vođenju odeljenja, ali i o granicama svoje profesionalne uloge. Kroz pažljivo promišljeno vođenje razreda, zasnovano na razumevanju psiholoških procesa, oni mogu doprineti ne samo obrazovnim ishodima, već i celokupnom psihosocijalnom razvoju učenika. Na taj način, odeljensko starešinstvo se ne svodi na administrativnu obavezu, već postaje prilika za osmišljenu i odgovornu pedagošku praksu, koja ima dugoročne efekte na formiranje zrelih, odgovornih i socijalno osvešćenih mladih ljudi.

Pitanja za ponavljanje gradiva:

1. Navedite osnovne odgovornosti koje odeljenski starešina ima u okviru obrazovno-vaspitnog rada.
2. Objasnite značaj poznavanja zakonskih i institucionalnih propisa za rad odeljenskog starešine.
3. Zašto je kvalitetna saradnja sa roditeljima važna za ulogu odeljenskog starešine i na koje načine se ona može ostvariti?
4. Zašto je kontinuirano stručno usavršavanje važno za uspešno obavljanje uloge odeljenskog starešine?
5. Na koje načine nastavnik psihologije može da iskoristi svoje stručno znanje u ulozi odeljenskog starešine?
6. Koje su prednosti demokratskog stila vođenja odeljenja i kakav uticaj ima na učenike?
7. Osmislite dva sopstvena primera kako odeljenski starešina može doprineti razvoju emocionalne pismenosti kod učenika.

LITERATURA

1. Adedoyin, O. B., & Soykan, E. (2020). Covid-19 pandemic and online learning: The challenges and opportunities. *Interactive Learning Environments*, 31(3), 1–13. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1813180>
2. Aisha, N., & Ratra, A. (2022). Online education amid COVID–19 pandemic and its opportunities, challenges and psychological impacts among students and teachers: a systematic review. *Asian Association of Open Universities Journal*, 17(3), 242–260. <https://doi.org/10.1108/AAOUJ-03-2022-0028>
3. Alahmadi, N., Alrahaili, M., & Alshraideh, D. (2019). The impact of the formative assessment in speaking test on Saudi students' performance. *Arab World English Journal*, 10(1), 259–270. <https://doi.org/10.24093/awej/vol10no1.22>
4. Alexander, R. J. (2008). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk (4th ed.)*. Dialogos.
5. Alzahrani, H. A., Shati, A. A., Bawahab, M. A., Alamri, A. A., Hassan, B., Patel, A. A., ... & Alsaleem, M. A. (2023). Students' perception of asynchronous versus synchronous distance learning during COVID–19 pandemic in a medical college, southwestern region of Saudi Arabia. *BMC medical education*, 23(1), Article no. 53. <https://doi.org/10.1186/s12909-023-04034-5>
6. American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association (7th ed.)*. APA.
7. Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives (Complete ed.)*. Longman.
8. Anderson, T. (2017). *How communities of inquiry drive teaching and learning in the digital age*. Online Learning Apprentissage en ligne.
9. Andrić, V. (2001). *Samostalno učenje (2. izd., Biblioteka Spektar)*. Naklada Slap.
10. Anđelković, S., Stanisavljević-Petrović, Z., & Vračarić, M. (2013). Percepcija odeljenskih starešina o oblicima i sadržajima rada sa roditeljima. U: E. Hebib, B. Bodroški-Spariosu i A. Ilić-Rajković (Ur.), *Istraživanja i razvoj kvaliteta obrazovanja u Srbiji – stanje, izazovi i perspektive* (str. 55–66). Institut za pedagoška istraživanja.
11. Aronson, E., Wilson, T. D., Akert, R. M., & Sommers, S. R. (2019). *Social psychology (10th ed.)*. Pearson.
12. Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J., & Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Sage.
13. Babad, E. (2009). *The social psychology of the classroom*. Routledge.

14. Baecher, L., McCormack, B., & Kung, S. C. (2014). Supervisor use of video as a tool in teacher reflection. *TESL-EJ*, 18(3), Article n3.
15. Bailenson, J. N. (2018). *Experience on demand: What virtual reality is, how it works, and what it can do*. W. W. Norton & Company.
16. Baird, J.-A., Andrich, D., Hopfenbeck, T. N., & Stobart, G. (2017). Assessment and learning: Fields apart? *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 24(3), 317–350. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1319337>
17. Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (2019). *Multicultural education: Issues and perspectives (10th ed.)*. Wiley.
18. Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(2), 113–115. <https://doi.org/10.1002/hbe2.191>
19. Barbour, M. K., & LaBonte, R. (2015). *State of the nation: K–12 e-learning in Canada*. Open School BC.
20. Beetham, H., & Sharpe, R. (2013). *Rethinking pedagogy for a digital age: Designing for 21st century learning (2nd ed.)*. Routledge.
21. Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(2), 39–43. <https://doi.org/10.1080/00098650903505415>
22. Bembenutty, H. (2011). Meaningful and maladaptive homework practices: The role of self-efficacy and self-regulation. *Journal of Advanced Academics*, 22(3), 448–473. <https://doi.org/10.1177/1932202X1102200304>
23. Benson, A. (2002). Using online learning to meet workforce demand: A case study of stakeholder influence. *Quarterly Review of Distance Education*, 3(4), 443–452.
24. Bernard, R. M., Abrami, P. C., Borokhovski, E., Wade, C. A., Tamim, R. M., Surkes, M. A., & Bethel, E. C. (2009). A meta-analysis of three types of interaction treatments in distance education. *Review of Educational Research*, 79(3), 1243–1289. <https://doi.org/10.3102/0034654309333844>
25. Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university (4th ed.)*. Open University Press/McGraw-Hill.
26. Bijlsma, H. J., & Röhl, S. (2023). Fostering effective teaching at schools through measurements of student perceptions: Processes, risks and chances. In R. J. Tierney, F. Rizvi, & K. Ercikan (Eds.), *International encyclopedia of education, 4th ed.* (pp. 119–135). Cham: Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-31678-4>
27. Birenbaum, M. (2007). Assessment and instruction preferences and their relationship with test anxiety and learning strategies. *Higher Education*, 53(6), 749–768. <https://doi.org/10.1007/s10734-005-4843-4>

28. Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
29. Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
30. Bloom, B. S. (1971). Mastery learning. In: J. H. Block (Ed.), *Mastery learning: Theory and practice* (pp. 47–63). Holt, Rinehart and Winston.
31. Bloom, B. S. (1974). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. David McKay.
32. Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. David McKay Company.
33. Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26(3–4), 369–398. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653139>
34. Boekaerts, M. (2011). What have we learned about the social context–student engagement link? *Teachers College Record*, 113(2), 375–393.
35. Bognar, L. i Matijević, M. (2005). *Didaktika*. Školska knjiga.
36. Borich, G. D. (2017). *Effective teaching methods: Research-based practice (9th ed.)*. Pearson.
37. Brackett, M. A., Floman, J. L., Ashton-James, C., Cherkasskiy, L., & Salovey, P. (2013). The influence of teacher emotion on grading practices: A field experiment. *Teachers College Record*, 115(7), 1–27.
38. Branković, D., & Mandić, D. (2003). *Metodika informatičkog obrazovanja sa osnovima informatike*. Filozofski fakultet u Banjoj Luci.
39. Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school (Expanded ed.)*. National Academy Press.
40. Bray, B., & McClaskey, K. (2015). *Make learning personal: The what, who, wow, where, and why*. Corwin.
41. Bregvadze, T., & Jokić, B. (2013). Characteristics of formal education systems and the decision concerning the use of private tutoring services. In: B. Jokić (Ed.), *emerging from the shadow: A Comparative Qualitative Exploration of Private Tutoring in Eurasia* (pp. 63–84). Network of Education Policy Centers (NEPC).
42. Broadbent, J., & Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies and academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The Internet and Higher Education*, 27, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.04.007>

43. Brookhart, S. M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
44. Brookhart, S. M. (2017). *How to give effective feedback to your students (2nd ed.)*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
45. Brookhart, S. M., Guskey, T. R., Bowers, A. J., McMillan, J. H., Smith, J. K., Smith, L. F., & et al. (2016). A century of grading research: Meaning and value in the most common educational measure. *Review of Educational Research*, 86(4), 803–848. <https://doi.org/10.3102/0034654316672069>
46. Brookfield, S. D. (2012). *Teaching for critical thinking: Tools and techniques to help students question their assumptions*. Jossey-Bass.
47. Brookfield, S. D., & Preskill, S. (2022). *The discussion book: 50 great ways to get people talking (2nd ed.)*. Jossey-Bass.
48. Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms (Rev. ed.)*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
49. Brophy, J. (2001). *Teaching*. International Bureau of Education, UNESCO.
50. Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Harvard University Press.
51. Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press.
52. Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
53. Burns, M. (2023). *Distance Education for Teacher Training: Modes, Models, and Methods*. Education Development Center, Inc.
54. Buyukkarci, K., & Sahinkarakas, S. (2021). The impact of formative assessment on students' assessment preferences. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 21(1), 142–161.
55. Candy, P. C. (1991). *Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice*. Jossey-Bass.
56. Carliner, S. (2004). *An overview of online learning (2nd ed.)*. Human Resource Development Press.
57. Chen, H., Li, M., Ni, X., Zheng, Q., & Li, L. (2021). Teacher effectiveness and teacher growth from student ratings: An action research of school-based teacher evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 70, 101010. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101010>
58. Clark, I. (2011). Formative assessment: Policy, perspectives and practice. *Florida Journal of Educational Administration & Policy*, 4(2), 158–180.
59. Clark, R. C., & Mayer, R. E. (2016). *E-learning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning (4th ed.)*. John Wiley & Sons.
60. Colby, A., & Damon, W. (2015). *The power of ideals: The real story of moral choice*. Oxford University Press.

61. Cole, C., Hinchcliff, E., & Carling, R. (2022). Reflection as teachers: Our critical developments. *Frontiers in Education*, 7, 1037280. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.1037280>
62. Conley, D., McGaughy, C., Davis-Molin, W., Farkas, R., & Fukuda, E. (2014). *International Baccalaureate Diploma Programme: Examining College Readiness*. Educational Policy Improvement Center.
63. Conrad, R. M. (2002). Deep in the hearts of learners: Insights into the nature of online community. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 6(1), 1–14.
64. Cooper, H. (2006). *The battle over homework: Common ground for administrators, teachers, and parents* (3rd ed.). Corwin Press.
65. Danielson, C. (2007). *Enhancing professional practice: A framework for teaching* (2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
66. Danielson, C. (2007). *Enhancing professional practice: A framework for teaching* (2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.
67. Danielson, C. (2008). *The handbook for enhancing professional practice: Using the framework for teaching in your school*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
68. Danielson, C. (2013). *The framework for teaching evaluation instrument, 2013 edition: The newest rubric enhancing the links to the Common Core State Standards*. Danielson Group.
69. Danielson, C. (2014). *Enhancing professional practice: A framework for teaching* (2nd ed., revised). Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
70. Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2017). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 21(2), 97–140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2017.1306031>
71. Day, C. (2017). *Teachers' worlds and work: Understanding complexity, building quality*. Routledge.
72. Dettmers, S., Trautwein, U., Lüdtke, O., Kunter, M., & Baumert, J. (2009). Homework works if homework quality is high: Using multilevel modeling to predict the development of achievement in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 391–404. <https://doi.org/10.1037/a0013829>
73. Dhawan, S. (2020). Online learning: A panacea in the time of COVID-19 crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(1), 5–22. <https://doi.org/10.1177/0047239520934018>
74. Dickson, A., Perry, L. B., & Ledger, S. (2018). Impacts of International Baccalaureate programmes on teaching and learning: A review of the

- literature. *Journal of Research in International Education*, 17(3), 240-261. <https://doi.org/10.1177/1475240918815801>
75. Doherty, C. (2009). The appeal of the International Baccalaureate in Australia's educational market: A curriculum of choice for mobile futures. *Studies in the Cultural Politics of Education*, 30(1), 73-89. <https://doi.org/10.1080/01596300802643054>
76. Double, K. S., El Masri, Y., McGrane, J. A., & Hopfenbeck, T. N. (2023). Do IB students have higher critical thinking? A comparison of IB with national education programs. *Thinking Skills and Creativity*, 50, 101416. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101416>
77. Društvo psihologa Srbije. (2022). *Kodeks etike psihologa Srbije*. Društvo psihologa Srbije. Preuzeto sa: <https://www.dps.org.rs/2009/374/>
78. Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
79. Esber, S. L. (2023). *Transitioning to a bichronous (synchronous+ asynchronous) ODL set-up in high school education: an autoethnographic study*. Unpublished doctoral dissertation. Faculty of Education, University of Eastern Philippines. Preuzeto sa: <https://ideas.repec.org/a/bjc/journal/v11y2024i9p238-290.html>
80. Fernández-García, C. M., Maulana, R., Inda-Caro, M., Helms-Lorenz, M., & García-Pérez, O. (2019). Student perceptions of secondary education teaching effectiveness: General profile, the role of personal factors, and educational level. *Frontiers in Psychology*, 10, 533. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00533>
81. Finn, A. N., Thomas, M. K., & Lee, S. Y. (2020). Teacher bias in grading: The impact of student appearance and weight. *British Journal of Educational Psychology*, 90(3), 666-682. <https://doi.org/10.1111/bjep.12343>
82. Fisher, D., Frey, N., & Hattie, J. (2016). *Visible learning for literacy, grades K-12: Implementing the practices that work best to accelerate student learning*. Corwin.
83. Fletcher, J. D., & Tobias, S. (2020). *Learning with technology*. Routledge.
84. Forrest, S. (2022). *Teaching and learning in the IB Diploma Programme: Psychology*. Oxford University Press.
85. 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. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410-8415. <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>

86. Frenzel, A. C., Daniels, L. M., & Burić, I. (2021). Teacher emotions in the classroom and their implications for students. *Educational Psychologist*, 56(4), 250–264. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1985501>
87. Friedrich, A., Flunger, B., Nagengast, B., Jonkmann, K., & Trautwein, U. (2015). Pygmalion effects in the classroom: Teacher expectancy effects on students' math achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.10.006>
88. Fuller, F. F., & Bown, O. H. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Ed.), *Teacher education: The seventy-fourth yearbook of the National Society for the Study of Education* (pp. 25–52). University of Chicago Press.
89. Gage, N. L., & Berliner, D. C. (1998). *Educational psychology (6th ed.)*. Houghton Mifflin.
90. Gagné, R. M. (1970). *The conditions of learning (2nd ed.)*. Holt, Rinehart & Winston.
91. Gagné, R. M. (1985). *The conditions of learning (4th ed.)*. Holt, Rinehart & Winston.
92. Gagné, R. M., Briggs, L. J., & Wager, W. W. (1992). *Principles of instructional design (4th ed.)*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
93. Gibbs, J. C., Basinger, K. S., Grime, R. L., & Snarey, J. R. (2021). *Moral development and reality: Beyond the theories of Kohlberg and Hoffman (4th ed.)*. Oxford University Press.
94. Gillies, R. M. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3), 39–54. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.3>
95. Good, T. L., & Brophy, J. E. (1994). *Looking in classrooms (6th ed.)*. HarperCollins College Publishers.
96. Grabar, I. (2018). *Stavovi roditelja i učenika o korištenju sustava e-Dnevnik u osnovnom obrazovanju* (Master's thesis). University of Zagreb, Faculty of Teacher Education.
97. Graham, K. (2023). *IB psychology: A student's guide to methodology and ethics*. Cambridge University Press.
98. Grasha, A. F. (1996). *Teaching with Style: A Practical Guide to Enhancing Learning by Understanding Teaching and Learning Styles*. Alliance Publishers.
99. Grgin, T. (2001). *Školsko ocjenjivanje znanja*. Naklada Slap.
100. Gröschner, A., Schindler, A. K., Holzberger, D., & Seidel, T. (2018). How systematic video reflection in teacher professional development regarding classroom discourse contributes to teacher and student self-efficacy. *International Journal of Educational Research*, 90, 223–233. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.02.003>

101. Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381–391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
102. Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching (3rd ed.)*. Pearson Education Limited.
103. Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
104. Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
105. Hattie, J. (2020). *Visible learning: A synthesis of over 1,500 meta-analyses relating to achievement (2nd ed.)*. Routledge.
106. Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
107. Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. Wiley.
108. Heinich, R., Molenda, M., Russell, J. D., & Smaldino, S. E. (1996). *Instructional media and technologies for learning (5th ed.)*. Prentice-Hall.
109. Hill, I. (2007). International education as developed by the International Baccalaureate Organization. In M. Hayden, J. Levy, & J. Thompson (Eds.), *The SAGE handbook of research in international education* (pp. 25–37). London: SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781848607866.n3>
110. Hiltz, S. R., & Turoff, M. (2005). Education goes digital: The evolution of online learning and the revolution in higher education. *Communications of the ACM*, 48(10), 59–64. <https://doi.org/10.1145/1089107.1089139>
111. Hmelo-Silver, C. E., Duncan, R. G., & Chinn, C. A. (2007). Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning: A response to Kirschner, Sweller, and Clark (2006). *Educational Psychologist*, 42(2), 99–107. <https://doi.org/10.1080/00461520701263368>
112. Hock, R. R. (2004). *Četrdeset znanstvenih studija koje su promenile psihologiju*. Sinapsa edicije.
113. Holmberg, B., Hrsg. Bernath, & Busch, F. W. (2005). *The evolution, principles and practices of distance education* (Vol. 11). Bibliotheks-und Informationssystem der Universität Oldenburg.
114. Hopmann, S. (2007). Restrained teaching: The common core of Didaktik. *European Educational Research Journal*, 6(2), 109–124. <https://doi.org/10.2304/eerj.2007.6.2.109>
115. Hrastinski, S. (2008). Asynchronous and synchronous e-learning. *Educause Quarterly*, 31(4), 51–55.
116. Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*, 91(1), 31–57.
117. Huang, J., & Whipple, P. B. (2023). Rater variability and reliability of constructed response questions in New York State high-stakes tests of

- English language arts and mathematics: Implications for educational assessment policy. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10(1), Article 860. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-02385-4>
118. Hudson, B. (2002). Holding complexity and searching for meaning: Teaching as reflective practice. *Journal of Curriculum Studies*, 34(1), 43–57. <https://doi.org/10.1080/00220270110086975>
119. Hung, W., Jonassen, D. H., & Liu, R. (2008). Problem-based learning. In J. M. Spector, M. D. Merrill, J. van Merriënboer, & M. P. Driscoll (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology* (3rd ed., pp. 485–506). Lawrence Erlbaum Associates.
120. Huxham, M., Campbell, F., & Westwood, J. (2012). Oral versus written assessments: A test of student performance and attitudes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(1), 125–136. <https://doi.org/10.1080/02602938.2010.515012>
121. IBO. (2019). *International Baccalaureate: 50 years of education for a better world*. International Baccalaureate Organization.
122. IBO. (2023). *What is an IB education?* International Baccalaureate Organization. Preuzeto sa <https://www.ibo.org/about-the-ib/>
123. Ilić, M. (2020). *Didaktika*. Filozofski fakultet u Banja Luci.
124. International Baccalaureate Organization (IBO). (2025). *Psychology guide*. International Baccalaureate Organization.
125. Ismail, S. M., Rahul, D. R., Patra, I., & Rezvani, E. (2022). Formative vs. summative assessment: Impacts on academic motivation, attitude toward learning, test anxiety, and self-regulation skill. *Language Testing in Asia*, 12(1), 40. <https://doi.org/10.1186/s40468-022-00191-4>
126. Ivić, I., Pešikan, A. i Antić, S. (2003). *Aktivno učenje 2*. Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
127. Jarvis, P. (2006). *Lifelong learning and the learning society: Towards a comprehensive theory of human learning (Vol. 1)*. Routledge.
128. Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: A review of the research. *Review of Educational Research*, 66(4), 459–506. <https://doi.org/10.3102/00346543066004459>
129. Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2017). *The handbook of cooperative learning*. Interaction Book Company.
130. Jovanović, B., Đorđević, B., Stanković, V., Krasić, J., & Mitrović, N. (2021). *Priručnik za planiranje i pisanje individualnog obrazovnog plana (IOP)*. Servis za pružanje podrške inkluzivnom obrazovanju.
131. Joughin, G. (2010). The hidden curriculum revisited: A critical review of research into the influence of summative assessment on learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(3), 335–345. <https://doi.org/10.1080/02602930903221493>

132. Joughin, G., & Collom, G. (2003). Oral assessment and student approaches to learning. In C. Rust (Ed.), *Improving student learning theory and practice – Ten years on* (pp. 151–161). Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Development.
133. Joyce, B., Weil, M., & Calhoun, E. (2009). *Models of teaching (8th ed.)*. Pearson.
134. Jukić, S., Lazarević, Ž. i Vučković, V. (1998). *Didaktika – izbor tekstova*. Papirgraf.
135. Jurjević Jovanović, I., Rukljač, I., Viher, J. (2020). *Vrednovanje u razrednoj nastavi*. Školska knjiga.
136. Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. Kagan Publishing.
137. Kahneman, D. (2013). *Misliti, brzo i sporo* (M. Đurić, prev.). Heliks.
138. Kahneman, D., & Miller, D. T. (1986). Norm theory: Comparing reality to its alternatives. *Psychological Review*, 93(2), 136–153. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.93.2.136>
139. Kahneman, D., & Tversky, A. (1972). Subjective probability: A judgment of representativeness. *Cognitive Psychology*, 3(3), 430–454. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(72\)90016-3](https://doi.org/10.1016/0010-0285(72)90016-3)
140. Keleş, M. K., & Özel, S. A. (2016). A review of distance learning and learning management systems. In: D. Cvetković (Ed.). *Virtual Learning* (pp. 1–19). InTech. <http://dx.doi.org/10.5772/65222>
141. Kelly, A. V. (2009). *The curriculum: Theory and practice (6th ed.)*. SAGE.
142. Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75–86. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1
143. Klassen, R. M., & Tze, V. M. C. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59–76. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001>
144. Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 41–71. <https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>
145. Kwiatkowski, S. T. (2024). Theory of education and pedeutology in psychological approach: The perspective of personality and socio-emotional competences of the teacher and their importance in the educational process. *Studia z Teorii Wychowania*, XV(3(48)), 113–137. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0054.7889>
146. Klafki, W. (1995). Didaktik analysis as the core of preparation of instruction. *Journal of Curriculum Studies*, 27(1), 13–30. <https://doi.org/10.1080/0022027950270103>

147. Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Association Press.
148. Kodžopeljić, J. i Pekić, J. (2017). *Psihologija u nastavi: Odabrane teme iz psihologije obrazovanja*. Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu.
149. Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
150. König-Kersting, C., Nickel, A. K., Greifeneder, R., & Glöckner, A. (2021). The reluctance to select extreme options in judgment and decision making: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 147(4), 373–397. <https://doi.org/10.1037/bul0000323>
151. Krstić, T., Stojadinović, A. i Milovanović, I. (2024). *Vodič za roditelje dece sa kašnjenjem u razvoju*. Filozofski fakultet u Novom Sadu. Dostupno na: <https://digitalna.ff.uns.ac.rs/sites/default/files/db/books/978-86-6065-834-2.pdf>
152. Kuburić, Z., & Dačić, S. (2017). *Metodika nastave sociologije*. Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu.
153. Kyriacou, C. (2009). *Effective teaching in schools: Theory and practice (3rd ed.)*. Nelson Thornes.
154. Larmer, J., Mergendoller, J. R., & Boss, S. (2015). *Setting the standard for project based learning: A proven approach to rigorous classroom instruction*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
155. Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
156. Lekić, J. (2018). *Zadovoljstvo učitelja i roditelja e-Dnevnikom* (Master's thesis). University of Zagreb, Faculty of Teacher Education.
157. Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *The Journal of Social Psychology*, 10(2), 269–299. <https://doi.org/10.1080/00224545.1939.9713366>
158. Lindroth, J. T. (2015). Reflective journals: A review of the literature. *Update: Applications of Research in Music Education*, 34(1), 66–72. <https://doi.org/10.1177/8755123314548046>
159. Makarić, R. (1978). *200 godina obrazovanja učitelja u Somboru 1778-1978*. Budućnost.
160. Malouff, J. M., & Thorsteinsson, E. B. (2016). Bias in grading: A meta-analysis of experimental research findings. *Australian Journal of Education*, 60(3), 245–256. <https://doi.org/10.1177/0004944116664618>
161. Marentić Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. DZS.
162. Markham, T., Larmer, J., & Ravitz, J. (2003). *Project based learning handbook: A guide to standards-focused project based learning for middle and high school teachers (2nd ed.)*. Buck Institute for Education.
163. Martin, A. J., Collie, R. J., & Nagy, R. P. (2021). Adaptability and high school students' online learning during COVID-19: A job demands-resources

- perspective. *Frontiers in Psychology*, 12, 702163. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.702163>
164. Martin, F., Bacak, J., Polly, D., & Dymes, L. (2023). A systematic review of research on K12 online teaching and learning: Comparison of research from two decades 2000 to 2019. *Journal of Research on Technology in Education*, 55(2), 190–209. <https://doi.org/10.1080/15391523.2021.1940396>
165. Marzano, R. J. (2007). *The art and science of teaching: A comprehensive framework for effective instruction*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
166. Marzano, R. J., Pickering, D. J., & Heflebower, T. (2018). *The new art and science of teaching*. Solution Tree Press.
167. Marzano, R. J., Pickering, D. J., & Pollock, J. E. (2001). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
168. Matijević, M. (2004). *Ocjenjivanje u osnovnoj školi*. TIPEX.
169. Mayer, R. E. (2008). *Learning and instruction (2nd ed.)*. Pearson Merrill Prentice Hall.
170. Mayer, R. E. (2021). *Multimedia learning (3rd ed.)*. Cambridge University Press.
171. Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., & Jones, K. (2014). Evaluation of evidence-based practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies. Washington, DC: U.S. Department of Education. <https://eric.ed.gov/?id=ED505824>
172. Mercer, N., & Howe, C. (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(1), 12–21. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2012.03.001>
173. Merrill, M. D. (2002). First principles of instruction. *Educational Technology Research and Development*, 50(3), 43–59. <https://doi.org/10.1007/BF02505024>
174. Metli, A. (2020). Graduates' Reflections on the Impact of International Baccalaureate Diploma Program in Tertiary Education: A Case from Turkey. In *Proceedings of the International Conference on Future of Education* (Vol. 3, No. 1, pp. 11-24).
175. Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen.
176. Mezirow, J. (2018). Transformative learning theory: An overview. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning: Learning theorists... in their own words* (pp. 114–128). Routledge.
177. Mihailović, B. i Vdović, Lj. (2015). *Odeljenjski starešina: Priručnik za rad odeljenjskog starešine*. Eduka.

178. Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja. (2021). *Strategija razvoja obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji do 2030. godine*. Službeni glasnik RS, 63.
179. Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije. (2023). *Pravilnik o ocenjivanju u srednjem obrazovanju i vaspitanju*. Službeni glasnik RS, 45.
180. Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
181. Moore, J. L., Dickson-Deane, C., & Galyen, K. (2011). e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same?. *The Internet and Higher Education*, 14(2), 129–135. <https://doi.org/10.1016/j.iuheduc.2010.10.001>
182. Moore, M. G., & Kearsley, G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning (3rd ed.)*. Wadsworth Cengage Learning.
183. Morris, C., Milton, E., & Goldstone, R. (2019). Case study: Suggesting choice: Inclusive assessment processes. *Higher Education Pedagogies*, 4(1), 435–447. <https://doi.org/10.1080/23752696.2019.1669479>
184. Mrše, S., & Jerotijević, D. (2012). *Inkluzija u obrazovanju: Teorija i praksa*. Učiteljski fakultet u Užicu.
185. Mugridge, I. (1991). Distance education and the teaching of the social sciences. *European Journal of Education*, 26(3), 251–260
186. Murphy, E., Rodríguez-Manzanares, M. A., & Barbour, M. K. (2010). Asynchronous and synchronous online teaching: Perspectives of Canadian high school distance education teachers. *British Journal of Educational Technology*, 42(4), 583–591. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2010.01112.x>
187. Nisbett, R. E., & Wilson, T. D. (1977). The halo effect: Evidence for unconscious alteration of judgments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(4), 250–256. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.35.4.250>
188. Nitko, A. J., & Brookhart, S. M. (2014). *Educational assessment of students (7th ed.)*. Pearson Higher Ed.
189. OECD. (2013). *Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264190658-en>
190. Oelkers, J., & Reusser, K. (2008). *Klassische Modelle didaktischen Denkens: Eine Einführung*. Beltz.
191. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/2030-project>

192. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2010). The definition and selection of key competencies: Executive summary. Paris: OECD Publishing. [https://one.oecd.org/document/EDU/EDPC/ECEC/RD\(2010\)26/en/pdf](https://one.oecd.org/document/EDU/EDPC/ECEC/RD(2010)26/en/pdf)
193. Ormrod, J. E. (2017). *Educational psychology: Developing learners (9th ed.)*. Pearson.
194. Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2017). *Curriculum: Foundations, principles, and issues (7th ed.)*. MA: Pearson.
195. Pajić, D., & Biro, M. (2022). Psychological research and practice in former Yugoslavia and its successors. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 59(1), 52–61. <https://doi.org/10.1002/jhbs.22232>
196. Panadero, E., Jonsson, A., & Strijbos, J.-W. (2019). Scaffolding self-regulated learning through self-assessment and peer assessment: Guidelines for classroom implementation. In D. Laveault & L. Allal (Eds.), *Assessment for learning: Meeting the challenge of implementation* (pp. 311–326). Springer.
197. https://doi.org/10.1007/978-3-319-39211-0_18
198. Pantić, N., & Wubbels, T. (2010). Teacher competencies as a basis for teacher education – Views of Serbian teachers and teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 694–703. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.005>
199. Paul, R., & Elder, L. (2006). *Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life*. Foundation for Critical Thinking Press.
200. Pešikan, A. (2013). Instruction. In L.W. Anderson (Ed.). *Teaching as Learning* (pp. 99-127). Center for Democracy an Reconciliation in Southeast Europe
201. Peterson, E., & Pinnegar, D. S. (2013). Teacher self-reflection: It's affect on a teacher's understanding of students. *Journal of Undergraduate Research*, 2013(1), 86. <https://scholarsarchive.byu.edu/jur/vol2013/iss1/86>
202. Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 365–386). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_17
203. Pokhrel, S., & Chhetri, R. (2021). A literature review on impact of COVID-19 pandemic on teaching and learning. *Higher Education for the Future*, 8(1), 133–141. <https://doi.org/10.1177/2347631120983481>
204. Polat, M. (2020). Analysis of multiple-choice versus open-ended questions in language tests according to different cognitive domain levels. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 14(2), 76–96.
205. Poljak, V. (1984). *Didaktika*. Školska knjiga.
206. Popov, S. i Jukić, S. (2006). *Pedagogija*. CNTI, WILLY.

207. Pravilnik o dozvoli za rad nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika (2022). Službeni glasnik RS, br. 9/2022.
208. Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika. (2021). *Službeni glasnik Republike Srbije*, 62/2021
209. Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223–231. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>
210. Qayyum, A., & Zawacki–Richter, O. (2018). *Open and distance education in Australia, Europe and the Americas: National perspectives in a digital age*. Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-0298-5>
211. Radomirović, V. i Nešić, B. (2002). Udžbenici psihologije u školama srpskog naroda druge polovine XIX. veka. *Godišnjak za psihologiju*, 2(2), 181–197.
212. Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L., & Koole, M. (2020). Online university teaching during and after the Covid-19 crisis: Refocusing teacher presence and learning activity. *Postdigital Science and Education*, 2(3), 923–945. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00155-y>
213. Ready, D. D., & Wright, D. L. (2011). Accuracy and inaccuracy in teachers' perceptions of young children's cognitive abilities: The role of child background and classroom context. *American Educational Research Journal*, 48(2), 335–360. <https://doi.org/10.3102/0002831210374874>
214. Reeve, J. (2010). *Understanding motivation and emotion (5th ed.)*. John Wiley & Sons.
215. Reigeluth, C. M., & Carr-Chellman, A. A. (2009). *Instructional-design theories and models: Building a common knowledge base (Vol. III)*. Routledge.
216. Reiser, R. A., & Dempsey, J. V. (2017). *Trends and issues in instructional design and technology (4th ed.)*. Pearson.
217. Resnik, J. (2012). The denationalization of education and the expansion of the International Baccalaureate. *Comparative Education Review*, 56(2), 248–269. <https://doi.org/10.1086/661770>
218. Reusser, K. (2001). Co-constructivism in educational theory and practice. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 2055–2061. <https://doi.org/10.1016/b0-08-043076-7/02408-6>
219. Rojstaczer, S., & Healy, C. (2012). Where A is ordinary: The evolution of American college and university grading, 1940–2009. *Teachers College Record*, 114(7), 1–23.
220. Rollett, W., Bijlsma, H., & Röhl, S. (2021). Student feedback on teaching in schools: Current state of research and future perspectives. In W. Rollett, H. Bijlsma, & S. Röhl (Eds.), *Student feedback on teaching in schools: Using student perceptions for the development of teaching and teachers* (pp. 259–271). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-75150-0_16

221. Rosenshine, B. (2012). Principles of instruction: Research-based strategies that all teachers should know. *American Educator*, 36(1), 12–19.
222. Sadler, D. R. (2009). Indeterminacy in the use of preset criteria for assessment and grading. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(2), 159–179. <https://doi.org/10.1080/02602930801956059>
223. Sahli, N., & Benaissi, F. B. (2019). Using teacher self-assessment and reflection to foster change in the writing classroom. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 5(4), 39–53. <https://doi.org/10.23918/ijsses.v5i4p39>
224. Savery, J. R., & Savery, C. A. (2010). Problem-Based Learning and Storytelling. *Storytelling as an Instructional Method*, 73–85. https://doi.org/10.1163/9789460911347_007
225. Schaubert, S. K., Hecht, M., Nouns, Z. M., & Lemos, M. (2021). The role of open-ended versus closed-ended questions in the assessment of clinical reasoning in medical education. *Advances in Health Sciences Education*, 26(2), 529–548. <https://doi.org/10.1007/s10459-020-09979-4>
226. Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
227. Scouller, K. (1998). The influence of assessment method on students' learning approaches: Multiple choice question examination versus assignment essay. *Higher Education*, 35(4), 453–472. <https://doi.org/10.1023/A:1003196224280>
228. Schunk, D. H. (2012). *Learning theories: An educational perspective (6th ed.)*. Pearson.
229. Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus (4th ed.)*. SAGE Publications.
230. Scrivener, J. (2011). *Learning teaching: The essential guide to English language teaching (3rd ed.)*. Macmillan Education.
231. Seath, D., & Parker, L. (2020). *Oxford IB Course Preparation: Psychology for IB Diploma Course Preparation*. Oxford University Press-Children.
232. Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
233. Siems-Muntoni, F., Dunekacke, S., Heinze, A., & Retelsdorf, J. (2024). Teacher expectation effects on the development of elementary school students' mathematics-related competence beliefs and intrinsic task values. *Contemporary Educational Psychology*, 101, Article 102255. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2023.102255>
234. Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059–1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
235. Silcock, P., & Brundrett, M. (2001). The management of learning in the open classroom. RoutledgeFalmer. <https://doi.org/10.4324/9780203464809>

236. Simonson, I. (1989). Choice based on reasons: The case of attraction and compromise effects. *Journal of Consumer Research*, 16(2), 158–174. <https://doi.org/10.1086/209205>
237. Slavin, R. E. (2019). *Educational psychology: Theory and practice (13th ed.)*. Pearson.
238. Službeni glasnik Republike Srbije. (2020). *Pravilnik o planu i programu nastave i učenja za gimnazije*. Službeni glasnik RS.
239. Solomon, J. (2018). *Psychology for the IB Diploma: Coursebook*. Cambridge University Press.
240. Stančić, M. (2020). *Lica i naličja pravednosti u ocenjivanju*. Institut za andragogiju i pedagogiju, Filozofski fakultet u Beogradu.
241. Stiggins, R. J. (1999). *Assessment, student confidence, and school success*. Phi Delta Kappa Educational Foundation.
242. Stiggins, R. J. (2005). *Student-involved assessment for learning (4th edition)*. Prentice Hall.
243. Stroebe, W. (2020). Student evaluations of teaching encourages poor teaching and contributes to grade inflation: A theoretical and empirical analysis. *Basic and Applied Social Psychology*, 42(4), 276–294. <https://doi.org/10.1080/01973533.2020.1756817>
244. Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation theory, models, and applications*. Jossey-Bass.
245. Sun, A., & Chen, X. (2016). Online education and its effective practice: A research review. *Journal of Information Technology Education: Research*, 15, 157–190. <https://doi.org/10.28945/3502>
246. Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XXI vijek*. TT – Centar.
247. Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257–285. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4
248. Sydnor, J. (2016). Using video to enhance reflective practice: Student teachers' dialogic examination of their own teaching. *The New Educator*, 12(1), 67–84. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2015.1113346>
249. Šefer, J. (2008). *Evalvacija kreativnih aktivnosti u tematskoj nastavi*. Institut za pedagoška istraživanja.
250. Tarkar, P. (2020). Impact Of Covid-19 Pandemic On Education System. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29(9), 3812–3814.
251. Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. Autodesk Foundation.
252. Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms (3rd ed.)*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

253. Tomlinson, C. A., & McTighe, J. (2006). *Integrating differentiated instruction and Understanding by Design: Connecting content and kids*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
254. Trautmann, M., & Wischer, B. (2003). *Unterrichtsentwicklung: Modelle, Instrumente, Perspektiven*. Beltz.
255. Trautwein, U., & Lüdtke, O. (2009). Predicting homework motivation and homework effort in six school subjects: The role of person and family characteristics, classroom factors, and school track. *Learning and Instruction*, 19(3), 243–258. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.05.001>
256. Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
257. Tversky, A., & Kahneman, D. (1974). Judgment under uncertainty: Heuristics and biases. *Science*, 185(4157), 1124–1131. <https://doi.org/10.1126/science.185.4157.1124>
258. Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.
259. Tyler, R. W. (2013). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.
260. UNESCO. (2020) *Education: An unprecedented crisis*. UNESCO. <https://www.unesco.org/en/articles/education-unprecedented-crisis-0>
261. Uzorka, A., & Odebiyi, O. A. (2025). Impact of digital learning tools on student engagement and achievement. *Journal of Digital Learning and Distance Education*, 4(1), 1436–1445. <https://doi.org/10.56778/jdlde.v4i1.511>
262. Van Leeuwen, A., & Janssen, J. (2019). Teacher guidance during collaborative learning in primary and secondary education: A systematic review. *Educational Research Review*, 27, 71–89. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.02.001>
263. Vasojević, N., Kirin, S., & Vučetić, I. (2021). Kako učenici srednjih škola u Srbiji doživljavaju učenje na daljinu. U: D. Antonijević & A. Maksić (Eds.), *Kvalitativna istraživanja kroz discipline i kontekste: osmišljavanje sličnosti i razlika* (pp. 54–57). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
264. Vidov, S. (2018). *Prednosti i nedostaci E-dnevnika te njegovo korištenje u odgojno-obrazovnoj praksi* (Master teza). University of Zadar, Department of Pedagogy.
265. Vilotijević, M. (2001). *Didaktika*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
266. Vilotijević, M. i Vilotijević, N. (2008). *Inovacije u nastavi*. Učiteljski fakultet u Vranju.
267. Vizek-Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V., & Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-VERN.

268. Vollmer, H. J., & Rothgangel, M. (2024). *General subject didactics. Comparative insights into subject didactics as academic disciplines. Allgemeine Fachdidaktik, Volume 4*. Münster; New York: Waxmann.
269. Vrkić Dimić, J., & Vidov, S. (2019). E-dnevnik u školskoj praksi – mišljenja i iskustva nastavnika srednjih škola. *Acta Iadertina*, 16(1), 25–45. <https://doi.org/10.15291/ai.2833>
270. Vučetić, I., Vasojević, N. i Kirin, S. (2020). Mišljenje učenika srednjih škola u Srbiji o prednostima onlajn učenja tokom pandemije Covid-19. *Nastava i vaspitanje*, 69(3), 345–359. <https://doi.org/10.5937/nasvas2003345V>
271. Vučić, L. (1987). School Psychology in Yugoslavia. *School Psychology International*, 8(2–3), 159–165. <https://doi.org/10.1177/0143034387082013>
272. Vučić, L. (1999). *Pedagoška psihologija*. Centar za primenjenu psihologiju Društva psihologa Srbije.
273. Walker, G. (2010). *East is East and West is West*. International Baccalaureate Organization.
274. Walters, T., Simkiss, N. J., Snowden, R. J., & Gray, N. S. (2022). Secondary school students' perception of the online teaching experience during COVID-19: The impact on mental wellbeing and specific learning difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 92(3), 843–860. <https://doi.org/10.1111/bjep.12475>
275. Wang, A. I. (2015). The wear out effect of a game-based student response system. *Computers & Education*, 82, 217–227. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.11.004>
276. Wegerif, R. (2007). *Dialogic education and technology: Expanding the space of learning*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-71142-3>
277. Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by Design (Expanded 2nd ed)*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
278. Wiles, J., & Bondi, J. (2018). *Curriculum development: A guide to practice (9th ed.)*. Pearson.
279. Wiliam, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press.
280. Wiliam, D. (2018). *Creating the schools our children need: Why what we're doing now won't help much (and what we can do instead)*. Learning Sciences International.
281. Wininger, S. R. (2005). Using your tests to teach: Formative summative assessment. *Teaching of Psychology*, 32(3), 164–166. https://doi.org/10.1207/s15328023top3203_7
282. Wong, J., Baars, M., Davis, D., Van Der Zee, T., Houben, G. J., & Paas, F. (2019). Supporting self-regulated learning in online learning environments and MOOCs: A systematic review. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 35(4–5), 356–373. <https://doi.org/10.1080/10447318.2018.1543084>

283. Woolfolk, A. (2007). *Educational psychology (10th ed.)*. Allyn & Bacon.
284. Woolfolk, A. (2023). *Educational psychology (15th ed.)*. Pearson.
285. Xu, J. (2015). Investigating factors that influence conventional distraction and tech-related distraction in math homework. *Computers & Education*, 81, 304–314. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.10.024>
286. Zajac, D. (2023). Professionalism as a category of teacher studies. *Przegląd Pedagogiczny*, 48(2), 59–76. <https://doi.org/10.34767/PP.2023.02.0>
287. Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja. (2017/2025). *Službeni glasnik Republike Srbije*, br. 88/2017, 27/2018, 10/2019, 6/2020, 129/2021, 92/2023 i 19/2025.
288. Zakon o srednjem obrazovanju i vaspitanju. (2025). *Službeni glasnik Republike Srbije*, br. 55/2025.
289. Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>
290. Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
291. Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2005). Homework practices and academic achievement: The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. *Contemporary Educational Psychology*, 30(4), 397–417. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2005.05.003>
292. Zohrabi, M., & Xodabande, I. (2024). Reflective practice as a tool for teacher education: A comparison between individual and peer reflection of Iranian EFL teachers. *Discover Education*, 3(1), 225. <https://doi.org/10.1007/s44217-024-00338-w>
293. Zygouritsas, N. (2012). *Online Educa: A closer look at 8 virtual K–12 schools in Europe*. WiredAcademic. Preuzeto sa: <https://www.wiredacademic.com/2012/12/online-educa-a-closer-look-at-8-virtual-k-12-schools-in-europe/>

BIOGRAFIJE AUTORA

dr Ilija Milovanović je rođen 2. avgusta 1990. godine u Vrbasu, gde je završio osnovnu školu i gimnaziju „Žarko Zrenjanin“. Osnovne akademske studije psihologije upisao je 2009. godine na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Novom Sadu, a master akademske studije psihologije je, takođe, upisao na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Novom Sadu 2012. godine. Doktorske akademske studije psihologije na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Novom Sadu upisao je 2014. godine, a doktorsku disertaciju pod nazivom *Činioci i efekti matematičke anksioznosti na ranom osnovnoškolskom uzrastu* odbranio je 2021. godine. Za vreme osnovnih, master i doktorskih studija bio je stipendista Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.



Zaposlen je na mestu asistenta na Odseku za psihologiju Filozofskog fakulteta u Novom Sadu 2015. godine, a docent na istom fakultetu postaje 2021. godine. Angažovan je na kursovima koji proizilaze iz oblasti psihologije obrazovanja i metodike nastave. Bio je član tima na više projekata Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, Fonda za nauku Republike Srbije, kao i Pokrajinskog sekretarijata za visoko obrazovanje i naučnoistraživačku delatnost. Autor je i koautor preko 40 naučnih radova objavljenih u domaćim i stranim naučnim časopisima, a istovremeno učestvuje na naučnim konferencijama, kako u zemlji, tako i u inostranstvu. Bio je sekretar časopisa *Primenjena psihologija* u periodu 2018-2020, a od 2024. godine član je uredništva u *Psihologiji*, međunarodnom naučnom časopisu, kao i u *Primenjenoj psihologiji*. Od 2024. godine koordinator je doktorskih akademskih studija psihologije. Bio je predsednik Organizacionog odbora naučno-stručnog skupa *Savremeni trendovi u psihologiji 2021 (STuP2021)*. Dodatno se edukovao iz oblasti bihevioralne genetike na Univerzitetu u Bilefeldu (Nemačka) tokom 2018. godine i član je Centra izuzetnih vrednosti za bihevioralna istraživanja u psihologiji od njegovog osnivanja.

U svom naučnoistraživačkom radu, fokusiran je na teme koje proizilaze iz oblasti: psihologije obrazovanja i vaspitanja, metodike nastave, psihologije matematičkih sposobnosti i bihevioralne genetike.

dr Isidora Rajić je rođena 5. septembra 1995. godine u Novom Sadu, gde je završila osnovnu školu, osnovnu muzičku školu i gimnaziju „Jovan Jovanović Zmaj“. Osnovne akademske studije psihologije upisala je na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Novom Sadu u oktobru 2014., a završila u septembru 2018. godine. Master akademske studije psihologije je, takođe, upisala na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Novom Sadu u oktobru 2018. godine, a završila u septembru 2019. godine. Za vreme osnovnih i master studija je bila stipendista Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije. Doktorske akademske studije psihologije na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu upisala je u oktobru 2020. godine, a doktorsku disertaciju pod nazivom *Hipersenzitivnost: pozitivni i negativni aspekti* odbranila je u novembru 2023. godine. Posедуje Kembridžov sertifikat poznavanja engleskog jezika na najvišem nivou. Ima više radova objavljenih u časopisima međunarodnog i nacionalnog značaja, kao i više saopštenja na međunarodnim i nacionalnim naučnim skupovima. Trenutno pohađa naprednu edukaciju iz Transakcione analize.



Od marta do kraja avgusta 2019. godine bila je stažistkinja u Ujedinjenim nacijama Srbije, na projektu „Integrirani odgovor na nasilje nad ženama i devojčicama u Srbiji“. Od marta 2021. do kraja decembra 2022. godine bila je zaposlena kao istraživač-pripravnik na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu. U decembru 2022. godine izabrana je u zvanje asistenta na Fakultetu za pravne i poslovne studije dr Lazar Vrkatić Univerziteta Union, gde drži vežbe iz četiri kursa: Psihologija individualnih razlika, Pedagoška psihologija, Razvojna psihologija i Psihologija adolescencije. Takođe, učestvuje u organizaciji studentske prakse i mentorise studente prilikom realizacije prakse, koja podrazumeva držanje psiholoških radionica u školama. Od septembra 2021. godine predaje Psihologiju i Teoriju znanja u gimnaziji „Jovan Jovanović Zmaj“ u Novom Sadu, kao dopunski rad. Psihologiju predaje na srpskom i engleskom jeziku na redovnom školskom programu. Takođe, *Psihologiju* i predmet *Teorija znanja* predaje na engleskom jeziku na Programu internacionalne mature. Pored držanja nastave, u gimnaziji učestvuje u organizaciji psihološke sekcije, vodi učenike na takmičenja iz psihologije, mentor je na maturskim radovima iz psihologije i član je komisije za njihovu odbranu.

UNIVERZITET U NOVOM SADU
FILOZOFSKI FAKULTET NOVI SAD
21000 Novi Sad
Dr Zorana Đinđića 2
www.ff.uns.ac.rs

Elektronsko izdanje

<https://digitalna.ff.uns.ac.rs/sadrzaj/2025/978-86-6065-953-0>

CIP - Каталогизација у публикацији
Библиотеке Матице српске, Нови Сад

159.9:371.3(075.8)

МИЛОВАНОВИЋ, Илија, 1990-

Metodika nastave psihologije [Електронски извор] / Ilija Milovanović i
Isidora Rajić. - Novi Sad : Filozofski fakultet, 2025. - 231 str. : ilustr.

Начин приступа (URL): Način pristupa

(URL): <https://digitalna.ff.uns.ac.rs/sadrzaj/2025/978-86-6065-953-0>. -

Opis zasnovan na stanju na dan 21. 11. 2025. - Nasl. sa naslovnog ekrana.

ISBN 978-86-6065-953-0

1. Рајић, Исидора, 1995- [аутор]

а) Психологија -- Методика наставе -- Уџбеници

COBISS.SR-ID 180473353

Knjiga se distribuira u skladu sa CC BY-NC-SA 4.0 licencom



