



Марија М. Јелић¹, Ирена Б. Стојковић

Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију
и рехабилитацију, Београд, Србија

Прегледни рад

Радован М. Антонијевић

Универзитет у Београду, Филозофски факултет,
Београд, Србија

Морални развој и морално васпитање ученика у школи

Резиме: Све чешиће критике на рачун школе односе се на недовољну повезаност васпитно-образовног процеса, односно на то да се у пракси школског рада занемарује васпитна функција школе. О васпитној улози школе може се говориати уопштено или пак конкретније, с обзиром на то у којој мери школа може да допринесе подстицању моралног развоја ученика и остваривању задатка моралног васпитања. Емпиријска истраживања на тему моралног васпитања у нашим школама су малобројна, што указује на то да је ова област недовољно истражена и да не прати савремене приорете васпитне праксе, посебно области која се односи на разгранату структуру школских активности. Циљ овог рада је да укажемо на моћност и ефекте наставних и ваннаставних активности на морални развој и морално васпитање ученика. Указујући на несклад између нормативне и практичне деловања школе, у уводу је истакнут значај васпитне улоге школе са аспекта моралног развоја и васпитања. На основу прегледа досадашњих теоријских и истраживачких сазнања у овој области указано је на карактеристике моралног развоја и сагледана њихова усклађеност са циљевима моралног васпитања и начина васпитног деловања у школи. Надаље, кроз размајрање структуре активности које се реализују у школи и улоге различитих учесника васпитно-образовног процеса у реализацији васпитне функције школе, а на основу савремених педагошко-дидактичких схватања, критички су разматране моћност и ефекти наставних и ваннаставних активности на морални развој и морално васпитање ученика

¹ marijajelic@fasper.bg.ac.rs

Copyright © 2022 by the authors, licensee Teacher Education Faculty University of Belgrade, SERBIA.

This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original paper is accurately cited.

у школи. У закључку је истакнуто које предуслове је потребно обезбедити да би школске активности биле у функцији моралног развоја и васпитања ученика.

Кључне речи: васпитна функција школе, морални развој, морално васпитање, наставне активности, ваннаставне активности.

Увод

Ради свестраног и целовитог развоја ученика школа треба да с подједнаком успешношћу и образује и васпитава децу и младе. У Закону о основама система образовања и васпитања Републике Србије стоји да је школа образовно-васпитна установа чији је основни образовно-васпитни циљ пун интелектуални, емоционални, социјални, морални и физички развој сваког ученика, у складу са његовим узрастом, развојним потребама и интересовањима (*Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*, 2020). Међутим, теоријске расправе у научним часописима и на научним скуповима ауторитета из области педагогије (на пример, Ђорђевић, 2000, 2013; Hebib, Spasenović, Šaljić, 2017; Jovanović, 2018; Potkonjak, 1984, 2017; Trnavac, 1992, 2000) перманентно указују да је школа доминантно усмерена на развијање когнитивне компоненте ученика, а запостављене су друге, исто толико важне компоненте за њихов развој. Поткоњак (Potkonjak, 2017) истиче да се у документу (*Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine*, 2012) који диктира практичне кораке наше просветне политике говори само о образовању, али не и о васпитавању ученика, те да отуда у пракси нема и не може бити организованог и осмишљеног васпитавања младих.

У околностима садашње друштвено-моралне кризе често се чује став да је породица, као и школа, „изгубила васпитну функцију“. И у ситуацијама када се посебно не истиче на коју област васпитања се овај став односи, пре свега мисли се на област моралног васпитања. Питање моралног васпитања је готово неизоставно када свакодневно долазимо до поражавајућих инфор-

мација о присутности негативних облика понашања код деце и младих (насиље, злостављање, злоупотреба психоактивних супстанци...), а на које школа, као ни шира друштвена заједница, не успева да пружи адекватан васпитни одговор. Осим породице, школа је најзначајнији фактор васпитања који може својим садржајима и организацијом допринети моралном развоју и васпитању деце и младих. У овом раду циљ нам је да укажемо на могућности школе да делује у овом домену, односно како наставне и ваннаставне активности могу допринети подстицању моралног развоја и васпитања ученика.

Школа као чинилац моралног развоја и моралног васпитања

Као институција у којој је васпитно деловање на морални развој индивидуе целисходно и намерно, школа представља значајан фактор моралног васпитања. Циљ моралног васпитања и начин васпитног деловања у школи детерминисани су теоријским и истраживачким сазнањима о природи и карактеристикама моралног развоја појединца. Међу различитим теоријама моралног развоја које се сматрају значајним за морално васпитање издвајају се Колбергова теорија развоја моралног расуђивања и Хофманова теорија алтруистичке мотивације. Међутим, обе ове теорије нагласак стављају само на један домен моралности – когнитивни, односно афективни. Како је општи циљ васпитања, па тиме и моралног васпитања, развој свестране личности, сваки програм моралног васпитања требало би да буде усмерен на развој у оба ова домена.

Морални развој уско је повезан са интелектуалним развојем, али и са социоемоционалним развојем и мотивацијом, где знања, уверења, емоције, ставови, вредности и понашања која доприносе моралном разумевању и расуђивању имају суштински значај (Popović, Miočinović, 1977; Popović, Miočinović i Ristić, 1981). Сви ови елементи моралног развоја имају и себи својствене развојне процесе, али и међусобне односе који се између њих успостављају у процесу развоја. У складу с тим, циљеви и задаци моралног васпитања укључују активности које треба да омогуће формирање моралне свести, моралних осећања, моралне савести и воље, чиме се омогућава развој и изграђивање карактера и одређеног понашања ученика, што се одвија у складу са системом општеприхваћених друштвено-моралних вредности (Antonijević, 2013). Циљеви васпитања произлазе из одређених вредности које су значајне за дато друштво, те поједини аутори (Ђорђевић, Ђорђевић, 2009) основни циљ моралног васпитања виде у формирању појединца као моралног субјекта који мисли, осећа и делује у складу са захтевима друштва.

Развијање моралних вредности и особина ученика није нужно операционализовано кроз циљеве и задатке школског рада, али кроз различите врсте активности у школи ученик може бити у прилици да усвоји одређене вредности, као што су: поштење, солидарност, хуманост, искреност, пожртвованост, као кључне вредности којима треба да се руководи у односима са својим вршњацима, родитељима, наставницима и другим људима у демократској заједници. Моралне вредности представљају *сијандарде*, *начела*, *норме*, на основу којих судимо да ли су одређени поступци исправни. Због тога имају стимулирајући утицај на активности појединца и значајне су за мотивацију и одговарајуће понашање (Ђорђевић, 2012). Као што треба да квалитетно овладају знањима, навикама и вештинама за примену и практично коришћење усвојених научних знања, ученици исто тако морају ква-

литетно да овладају и поменутиим вредностима и да их управо путем васпитања претварају у сопствене личне системе вредности којима ће се и као појединци и као чланови друштвене заједнице односити према друштвеној заједници, према другим њеним члановима, као и према самима себи (Potkonjak, 2017). Једном усвојени морални принципи, правила и вредности постају регулатори понашања појединца у групи и друштву, без обзира на спољашње притиске и санкције (Jevtić, Ivanović, 2013). Због тога уважавање других, сарадња, прихватање социјалних правила и норми, емпатија, самоконтрола, развијање позитивних стилова интеракције, хуманост и слично представљају циљеве које би свака школа требало да реализује.

Како код нас не постоји морално васпитање као посебан предмет, већ се оно спроводи кроз друге предмете, анализа докумената којима се регулишу циљеви и задаци моралног васпитања у нашој школи показује да су они непотпуни (Potkonjak, 2017; Stojiljković, Dosković, 2006). Осим што морално васпитање није у довољној мери уграђено у васпитно-образовни процес, анализа емпиријских налаза (Miočinović, 1991; Popović, 1997; Stojiljković, 2000; Stojiljković, Dosković, 2006) указује да је проблем то што планови и програми моралног васпитања проистекли из једнодимензионалних теорија моралности почивају на једној, а у најбољем случају на два димензијама, уместо да су усмерене на особу у целини. У когнитивно-развојним теоријама (Kohlberg, 1978) моралност се изједначава са етиком правде, која служи као полазиште за морално расуђивање, што на васпитном плану подразумева подстицање развоја моралног мишљења, док су остала подручја развоја (осећајно-мотивациона) занемарена (Miočinović, 2004). С друге стране, Хофманова теорија алтруистичке мотивације (Hofman, 2003) акценат ставља на афективну димензију. На васпитном плану то подразумева развијање моралних емоција (симпатије, бриге, емпатије),

и из њих проистеклог осећања одговорности за добробит других људи, док се сазнајна димензија своди на когнитивно тумачење пробудених моралних емоција и разумевање перспективе другог. Међутим, налази поменутих истраживања (Мιοџиновић, 1991; Роровић, 1997) указују да су морална осећања сведена на патриотизам, а о осећањима као о покретачима (емпатија, симпатија, љубав) и инхибиторима моралне акције (стрепња, страх) или као о њеним процењивачима (стид, кривица) уопште се не говори. У складу са тим је и налаз да ученици средње школе показују значајно нижи степен емпатије у односу на ученике основне школе (Kostović, Marić Jurišin, 2011), што указује да се задацима моралног васпитања остварује развијање неких димензија, док се друге, попут моралне мотивације и савести, запостављају. На то упућује и васпитна пракса, у чијој основи је оријентација на социјализацију као примарну снагу у процесу моралног развоја и васпитања. Наиме, наставници и стручни сарадници се ослањају на васпитне методе (награде и казне) и поступке обликовања понашања путем подучавања о правилима понашања (знање о ономе што је добро, односно што је лоше) и по узору на оно што је друштено прихватљиво понашање (Stojiljković, Dosković, 2006). Циљ је укалупљивање појединца и његово функционисање у складу са захтевима друштва, а оваква пракса може водити у конформизам и индоктринацију (Мιοџиновић, 1991). У складу са традиционалним приступом, морално васпитање је сведено на усвајање и безрезервно подржавање формалних норми, а развијање моралне свести схваћено као процес којим ученик у потпуности интериоризује друштвене норме и стиче склоности и навике да у складу са њима поступа. Као што и други аутори указују (Роровић, 1997; Stojiljković, 2000), ученик није активан у овом процесу, наставник је у средишту наставе, а међусобна интеракција између ученика и наставника сведена је на минимум.

У складу са тим, концепције и начела на којима се базира савремена школа истичу примену стратегија активног учења, односно значај интерактивних метода и облика рада у васпитно-образовном процесу. Овакав, у основи развојно-хуманистички приступ наглашава интеракције између ученика и наставника, као и између самих ученика, а педагошку подршку види у процесима дијалога и међуделовања детета и одраслог као равноправних субјеката (Jovanović, Jelić, 2014). Неопходно је у овом контексту поменути да школе у којима постоје добри унутрашњи односи, засновани на међусобном уважавању и поверењу, као и у целини позитивна клима у школском колективу, пружају услове за ефикасан рад у свим областима реализације васпитно-образовних активности, па и у области моралног васпитања (Kohlberg, 1971; Miočinović, 2003). Наставници који поседују моралне квалитете и вредности, као и демократски стил понашања, пружају пример морално компетентног понашања, али да би ученици усвојили такво понашање, потребно је да однос између наставника и ученика буде заснован на правичности, узајамном поверењу и уважавању (Joksimović, Gašić-Pavišić, 2007). Међутим, истраживања у нашим основним (Ђерић, 2005; Jovanović, 2009; Spasenović, Milanović-Nahod, 2001) и средњим школама (Joksimović, Ševkušić i Janjetović, 2002) говоре да је основни разлог незадовољства ученика управо неадекватан однос наставника према њима. Већина испитаних ученика замера наставницима што их не уважавају, неправедни су, не негују партнерске односе, нису спремни да чују њихово мишљење и да дискутују о темама које нису везане за наставне садржаје, а с којима ученици не знају како да се изборе. Без обзира на недостатак скоријих истраживања у области моралног васпитања у нашим школама, свакодневна реалност о насиљу у школама, малолетничкој делинквенцији, вандализму, злоупотреби психоактивних супстанци, поремећеном систему вредности, шунду и кичу деце и младих

указује на неефикасност у развијању моралних вредности и понашања код васпитаника (али и оних који васпитавају). С друге стране, дугогодишња општа криза морала захватила је све институције друштва, што свакако отежава могућност за морално васпитање у школи и захтева већи напор, стрпљење и веће способности наставника.

Емпиријска истраживања на тему моралног васпитања и начина васпитног деловања у школи су малобројна, што указује да је ова област недовољно истражена и да не прати савремене потребе васпитне праксе, посебно област која се односи на разгранату структуру школских активности. Кроз наставу (редовну, изборну, додатну и допунску), ваннаставне активности (школске секције), као и кроз друге активности у школи одвијају се различите активности наставника и ученика које припадају области моралног васпитања (Antonijević, 2014). С обзиром на то да у оквиру наставних планова и програма који се реализују у школи није заступљен наставни предмет који је у целини посвећен моралном васпитању, у наставку ћемо детаљније указати на који начин кроз наставне и ваннаставне активности школа и њени кључни актери могу допринети развијању способности и вештина које стоје у основи моралног понашања ученика.

Наставне активности и морално васпитање ученика

Настава (редовна, изборна и факултативна, допунска и додатна) и активности у вези са њом нису само у функцији усвајања знања већ и васпитања и стицања моралних и социјалних компетенција (Meuer, 2002). Иако се у условима наше наставе акценат ставља на образовање, програмски садржаји многих предмета пружају могућност за јединствено образовно-васпитно деловање, односно развијање способности и вештина које стоје у основи моралности.

Редовна настава, која је намењена свим ученицима, кроз наставне садржаје многих предмета омогућава ученицима сагледавање начина за решавање сукоба и развијање одговорног односа према себи и другима, као и саосећања и бриге за друге (Šaljić, 2017), што су све способности и вештине значајне за морално понашање појединца. Тако, на пример, у оквиру садржаја наставних предмета као што су књижевност и историја, кроз анализу узрока, последица и мотива различитих позитивних и негативних понашања и поступака неког књижевног или историјског лика, ученици развијају способности за стављање на туђе место и емпатију, што су предуслови за развој капацитета моралног расуђивања и социјално моралног понашања (Đorđević, 1996; Woodhouse & Fleming, 1976). Слично томе, кроз активности у област естетског васпитања (настава музичке и ликовне културе) издвајају се различита позитивна и негативна поступања људи која се могу тумачити са становишта система моралних вредности и понашања. Кроз наставу физичког васпитања, у оквиру тимских игара, ученици имају могућност да се уче сарадњи, поштовању правила, толеранцији, развијању емпатије и осећаја одговорности према колективу и другим просоцијалним понашањима (Antonijević, 2014; Као, 2019). Усвајање правила фер-плеја у области тимских игара и спортских такмичења посредно значи и развој моралне свести, која се односи на уважавање правила уопште, а посебно оних правила која одређују природу понашања и односа који се успостављају између људи (Mouratidou, Goutza & Chatzopoulos, 2007). Улога наставника је да образложи ученицима правила која се очекују да они поштују и зашто се треба или не треба понашати на одређени начин, а посебно су за то подесни тимски спортови. На школском узрасту деца су способна да схвате и прихвате пораз, а ако наставник припреми ученика за такво искуство, описујући до детаља шта може очекивати и како да превазиђе напетост и пораз, он нуди

детету стратегију превладавања коју ће дете и само касније користити у сличним тешким ситуацијама (Bessa, Hastie, Araújo & Mesquita, 2019). На тај начин наставници помажу ученицима да развију друштвено прихватљиве и примерене начине реаговања које они преносе у своје односе са другима. С обзиром на то да се настава може схватити као процес интеракције између наставника и ученика, начин на који наставник води ту интеракцију доприноси (или одмаже) и развијању њихових моралних компетенција (Meyer, 2005). Повезивање садржаја наставних предмета са реалним животним ситуацијама и примена наставних метода и облика рада који подстичу емоције ученика предуслови су за могућност развијања не само когнитивних већ и социоемоционалних циљева (Jelić, 2020).

Развијање способности и вештина које стоје у основи моралног понашања могуће је само ако ученик самостално открива и истражује, омогућава му се да пита, дискутује и сарађује, а овакве услове обезбеђују учење истраживањем и проблемско учење. У складу с тим, проблемски оријентисана настава, као један од кључних модела одвијања интелектуалног васпитања, подразумева дидактички осмишљене когнитивне препреке, које захтевају способности и вештине које су значајне за решавање проблема не само у академској него и у социјалној сфери. Другачије речено, проблемско учење омогућава формирање *концепције решавања проблема* код ученика, у смислу остварења трансфера способности и вештина решавања проблема на било коју нову проблемску ситуацију (Antonijević, 2017). У проблемски оријентисаној настави развијају се и подстичу ученикове мисаоне, критичке и креативне способности и вештине, анализа, процењивање, генерализација, проверавање, самостално откривање информација и доношење закључака, а које су основа и за морално резонување. Када се настава овако посматра, очигледно је да она представља васпитни процес и да је немогуће раздвоји-

ти образовне од васпитних циљева и процеса у настави. Избор метода и облика рада на часу који омогућавају да ученик буде активан учесник у свим деловима наставног процеса треба да омогући ученицима да лакше анализирају битне везе и односе у наставним садржајима, сараднички решавају проблеме, истражују и креирају, партнерски учествују заједно са наставницима у одлучивању о релевантним питањима наставе, да ненасилно комуницирају (Katz & McClellan, 1999). Тако настава добија васпитни карактер развоја свестране личности, у којој се код ученика развијају и подстичу способности и вештине потребне за критичко и стваралачко мишљење, толерантност, веће самопоштовање, емпатију, бољу самоконтролу, кооперативност, одговорно и просоцијално понашање, квалитетне вршњачке односе, а што су све способности и вештине значајне за морално понашање појединца.

Изборна и факултетивна настава омогућава ученицима да се опредељују за поједине наставне предмете према својим интересовањима и склоностима. Тако чак и мање успешни ученици имају прилику да остваре успех у оним наставним предметима за које су се на основу слободног избора определили, што може допринети њиховом већем задовољству собом и школом, унапређивању вршњачких односа заснованих на заједничким интересовањима и потребама (Šaljić, 2017). Садржаји предмета грађанско васпитање и верска настава имају посебан значај када је у питању морални развој и морално васпитање јер су управо осмишљени да код ученика изграде оно што друштво дефинише у својој концепцији васпитања (Potkonjak, 2009).

Резултати емпијског истраживања (Zuković, 2009), чији је циљ био сагледавање ставова ученика, наставника и родитеља према изборном предмету верска настава, потврђују њихов позитиван став у односу на ефекте овог предмета на развој ученика. Промене које ученицу истичу највише се односе на морални и ду-

ховни развој личности, боље разумевање себе и других и позитивне промене у понашању ученика. И родитељи истичу позитивне промене које се тичу укупног развоја личности детета, посебно наглашавајући духовни и морални развој, а овакве ставове имају и наставници (Milosavljević Đukić, 2016).

Позитивни ставови присутни су и у истраживањима предмета грађанско васпитање. Бројна истраживања (Baucal, Džamonja Ignjatović, Trkulja, Grujić i Radić Dudić, 2009; Joksimović, 2003; Zuković, Klemenović, 2012; Milosavljević Đukić, 2016) перманентно указују на значај овог предмета када је у питању подстицање моралног развоја ученика, пре свега у домену унапређивања комуникације и у формирању бољих међуљудских односа, веће толерантности, поштовање себе и других, успешности у решавању конфликта, зрелијег и реалнијег сагледавања себе и других. Ученици процењују да су кроз овај предмет проширили своја знања која се односе на њихова права и одговорности у школи, да су унапредили способности за аргументовано изношење својих ставова и способност за сарадњу са другима. Већина наставника која реализује предмет грађанско васпитање указује на његов значај за социоемоционални развој ученика и сматра да би овај предмет требало да постане обавезан предмет за све ученике. Новије евалуативне студије овог предмета (Džamonja Ignjatović, Pavlović, Damnjanović i Baucal, 2019), осим позитивних ефеката, скрећу пажњу да недостаје подршка предмету као и трансфер научених вредности и знања у друге контексте социјалног функционисања ученика. Како би се превазишао проблем применљивости знања, препоруке су да више простора треба дати иницијативи ученика и њиховој партиципацији у функционисању школе и у решавању проблема у локалној заједници кроз критичке дискусије о питањима која су релевантна младима, као и могућност за веће присуство пројектне наставе и хуманитарних акција у оквиру програ-

ма предмета грађанско васпитање. Узимајући у обзир да предмет грађанско васпитање наглашава свест о личним правима и одговорностима, као и активно деловање у заједници уважавајући демократске вредности, делимо мишљење аутора (Džamonja Ignjatović i sar., 2019; Joksimović, Maksić, 2006) који сматрају да грађанско васпитање представља значајну инвестицију у морално васпитање младих у Србији ради њиховог одговорног и компетентног укључивања у друштвене токове и изградњу демократског друштва.

Дојунска и догајина настава омогућује ученицима који имају тешкоће у савладавању градива или остварују високе или изузетне резултате у редовној настави да своје образовне потребе задовоље на адекватан начин и постигну одговарајуће образовне резултате. Кроз додатну и допунску наставу остварује се додатна подршка ученицима у складу са њиховим индивидуалним потребама (Hebib, Spasenović, 2011). Тако, уважавајући принципе индивидуализације и социјализације, јачају се и капацитети за њихов морални развој. Наиме, даровита деца већ од раног предшколског узраста показују знаке моралне осетљивости, као и способности да размишљају о апстрактним идејама као што су правда и правичност, те брже напредују у поузданости и моралној стабилности од својих просечних вршњака (Ђорђевић, 2012). Како би даровити ученици, као и они са тешкоћама у развоју, своје моралне капацитете максимално развили, пожељно је, када је то могуће, активно укључити и родитеље у додатну или допунску наставу. Јединственим деловањем родитеља и наставника повећава се снага подстицања моралног развоја и васпитања ученика. Бројна истраживања потврдила су да укљученост родитеља у школовање доприноси позитивним развојним исходима код деце, као што су мање проблема у понашању, превазилажење школског неуспеха и боља академска постигнућа (El Nokali, Bachman & Votruba-Drzai, 2010; McNeal, 1999).

Ваннаставне активности и морално васпитање ученика

Ваннаставне активности чине саставни део школског програма. Осим у школи, могу се организовати и ван школе у сарадњи са институцијама из локалне средине. Ученици се за ваннаставне активности опредељују на основу личних интересовања, што их додатно мотивише, те уколико су правилно осмишљене, значајно могу допринети моралном развоју ученика. Број и разноврсност ваннаставних активности у које се ученици укључују доприносе позитивнијим вршњачким интеракцијама, стицању различитих позитивних социјалних искустава, проширивању сазнања и искустава у различитим областима и развијању позитивног односа према школи (Fredericks & Eccles, 2006). У ваннаставне активности се убрајају слободне активности ученика, ученичке заједнице, ученичка тела, органи и удружења, друштвенкористан и производни рад ученика, дечје и омладинске организације, корективно педагошки рад и професионална оријентација (Hebib, Spasenović, 2011).

Слободне активности, као и друге ваннаставне активности, јесу планиране, организоване и вођене активности, које обезбеђују ученицима да конструктивно испуне своје слободно време. Оне могу бити научноистраживачке, културно-уметничке, техничко-производне и спортско-рекреативне садржине. Кроз позитивне вршњачке интеракције, укљученост родитеља, вођење и подршку наставника структуриране слободне активности доприносе развијању вештина које стоје у основи морално компетентног понашања, а самим тим и превенцији проблематичних облика понашања (Jelić, 2020). Резултати истраживања у другим срединама показују да учешће у ваннаставним активностима доприноси већој посвећености школским обавезама, бољем успеху и већем самопоуздању, што су истовремено превентивни фактори изостајања из школе, делинквентног пона-

шања и злоупотребе психоактивних супстанци (Mahoney, 2000; Mahoney & Stattin, 2000). Упркос наведеним позитивним ефектима слободних активности на социјалне и образовне исходе, ученици који су у ризику за развијање негативних облика понашања се знатно ређе укључују или одустају од учешћа у овим активностима (Gottfredson et al., 2007; према: Šaljić, 2017). Због тога је улога наставника и стручних сарадника у мотивисању и укључивању ових ученика у слободне активности посебно важна. Пошто се ученици за слободне активности опредељују према својим интересовањима и склоностима, потребно је прво истражити склоности и интересовања самих ученика, те на основу тих сазнања организовати одређене активности. Да би слободне активности испуниле своју сврху, пожељно је и да сами ученици буду укључени у процес осмишљавања и избор садржаја слободних ученичких активности, јер је тиме већа вероватноћа да ће и учествовати у њима (Jelić, 2020).

Осим мотивације наставника да се ангажују у ваннаставним активностима (и мотивишу саме ученике да се укључе), значајну улогу има и подршка вршњака и родитеља. Укључивањем родитеља у слободне активности у школи они имају прилику да упознају своје дете као члана групе, његово понашање и однос према другој деци, те уз подршку наставника стичу знања и вештине о томе како да развијају моралне и социјалне компетенције своје деце (Christenson, Godber, & Anderson, 2005). Тако се граде односи узајамне подршке, помоћи и заједничке одговорности породице и школе у васпитању ученика и превенцији неприхватљивих облика понашања. Ученици су заинтересованији да се укључују у одређене активности ако у њима учествују и њихови родитељи, а посебно ако учествују њихови добри другови. То значи да носиоци слободне активности треба да буду ученици који су популарни међу својим вршњацима. Истовремено, популарност недовољно прихваћених и омиљених ученика може да порасте

уколико се ови ученици укључе у поједине активности (Joksimović, 2004a). Поред наведеног, континуитет ангажовања ученика повезан је с позитивним ефектима у односу на повремено учеће (Durlak & Wells, 1997; Eccles & Gootman, 2002; Marshall, 1997; према: Šaljić, 2017). То је разумљиво, с обзиром на то да је потребно време како би се развили подржавајући односи с наставницима и вршњацима, усвојили обрасци социјално прихватљивих и пожељних понашања и развиле одређене вештине и способности. Такође, указује се и на значај величине школе и климе која влада у њој (McNeal, 1999). Учеће у ваннаставним активностима мања је у школама са већим бројем ученика и у којима влада негативна психосоцијална клима, у којима су односи између ученика, родитеља и наставника, као и између самих ученика лоши. С друге стране, школе у којима је мањи број ученика, у којима се остварује већа блискост и интензивнија међусобна комуникација, ученици активније учествују у ваннаставним активностима. О свему овом треба водити рачуна ако желимо да слободне активности допринесу подстицању моралног развоја ученика.

Ученичке заједнице имају за циљ да подстакну активније укључивање ученика у рад и живот школе, допринесу ученичком самоорганизовању и успешном остваривању плана и програма васпитно-образовног рада (Hebib, Sprasenović, 2011). Тиме што доприносе усвајању правила понашања и изграђивању позитивних вредносних оријентација ученика, социјализовању њихових потреба и оспособљавању за живот и рад у друштвеној заједници одељенске заједнице, представљају педагошки најрационалнију форму моралног васпитања (Jovanović, 2005). Сама институција одељенске заједнице ставља ученика у позицију да буде лично одговоран за извршавање одређених задатака, а осећај одговорности развијенији је уколико је код ученика присутан осећај припадности одељењској заједници. Наравно, то је могуће само у одељен-

ским заједницама у којима постоји позитивна социоемоционална клима, а коју карактерише међусобно поштовање и поверење међу члановима колектива, пријатељство, сарадња, толерантност, уважавање различитости и друге позитивне одлике. Насупрот томе, негативна психосоцијална клима у одељењу (међусобно сукобљавање, одсуство сарадње, досада, често остајање с наставе), заснована на моћи наставника (груби начини контроле понашања ученика, узајамно неповерење наставника и ученика), не доприноси моралном васпитању и развијању позитивних облика понашања ученика. Клима у којој се одвија морално васпитање утиче на формирање моралних компетенција ученика, али и обрнуто. Ученици који поседују моралне компетенције стварају и позитивну психосоцијалну климу у одељенској заједници, а пресудну улогу у оба случаја има одељенски старешина.

Основу педагошког вођења одељенског старешине чине однос поверења и одељенско договарање. За разлику од одељенске контроле, која ускраћује ученицима одговорност за самодисциплину, одељенско договарање подразумева успостављање партнерске комуникације, која је усмерена ка договарању одељенског старешине и ученика (Juričić, 2006). У савременом друштву истакнута је потреба за васпитањем у духу општепризнатих вредности, са нагласком на развијању социјалних вештина ученика. У складу с тим, активности васпитног рада одељенског старешине усмерене су на подстицање ненасилне комуникације, сарадње, емпатије, самоконтроле и других способности и вештина нужних за позитивно понашање ученика (Jelić, 2020). Посебно се наглашава улога одељењског старешине у реализацији програма превенције неприхватљивих облика понашања ученика која се остварује осмишљавањем активности васпитног рада у одељењској заједници (Šaljić, 2017).

Осим наставника и ученика, и родитељи су равноправни учесници васпитно-образовног процеса. Кроз функцију сарадње са родитељима одељенски старешина може бити много ефикаснији у обављању васпитне функције. Родитељ као партнер је незамењив извор информација не само о детету већ и о породичним приликама, карактеристикама самих родитеља и њиховог односа према детету, што одељенском старешини може бити од помоћи ради подстицања просоцијалних и превенцији неприхватљивих облика понашања ученика (Јелић, 2020). Осим кроз укључивање родитеља у слободне активности у школи, кроз разна предавања, трибине, радионице и организацију других сличних активности, одељенски старешина може и треба да пружи стручну помоћ и подршку образовању родитеља. На пример, како подстицати просоцијално понашање деце, какви су ефекти одређених стилова васпитања родитеља на психосоцијални развој деце, у периоду адолесценције посебно је значајно упознавање родитеља с развојним карактеристикама и потребама асолесцената, како вршњаци доприносе моралном развоју и другим темама које су од значаја за могућност ефикаснијег деловања родитеља на морални развој и васпитање деце. Такође, образовање родитеља укључује и упућивање родитеља на одговарајућу литературу и упутства како би требало да је читају и обрађују. Сви ови облици сарадње са родитељима доприносе проширивању њихових сазнања о различитим питањима и проблемима који могу да се појаве током процеса васпитања њихове деце, омогућују њихово успешније решавање и целисходнију сарадњу родитеља с одељенским старешином ради подстицања моралног развоја ученика.

Иако је улога одељенског старешине преваходно васпитне природе, она се у свакодневној пракси своди на административну функцију и сарадњу са родитељима (међусобно информисање) при решавању дисциплинских проблема ученика (Trnavac, Ђорђевић, 2007), док ак-

тивно укључивање родитеља изостаје (Džinović, Pavlović i Milošević, 2007; Jelić, Stojković i Markov, 2018). Указује се да су тешкоће и проблеми у раду одељенских заједница последица неувиђања њиховог значаја за морални развој ученика као и недовољног педагошког ангажовања одељенског старешине (Јовановић, 2005). У складу са тим, важно је обезбедити адекватну педагошку обуку наставнику за улогу одељенског старешине, посебно у аспекту његовог васпитног рада и сарадње са родитељима.

Ученичка тела и оріани представљају облик организовања који треба да доприне се унапређивању права и интереса ученика, као и њиховом активнијем укључивању у целокупан рад и живот школе (Hebib, Spasenović, 2011). Ученичка тела могу да се формирају на нивоу одељења, разреда и школе, а њихово формирање и рад иницирају и надгледају наставници (Wyness, 2009). Основна карактеристика ових облика организовања ученика јесте то да се правила и одлуке доносе на непосредан демократски начин, партиципацијом и уважавањем мишљења свих актера у школи (Јелић, 2020). Кроз такво искуство ученици усвајају демократске вредности и уче важне парламентарне вештине (како се утврђује дневни ред и води састанак, да се у дискусији не удаљавају од проблема о којем се расправља итд.), уче да воде рачуна о перспективама и правима других и тако развијају своје морално мишљење. Тако, на пример, путем ученичког парламента давањем предлога стручним органима, школском одбору, директору и савету родитеља о бројним питањима у вези са животом и радом у школи (на пример, правилима понашања у школи, школском програму, избору уџбеника, слободним и ваннаставним активностима, учешћу на спортским и другим такмичењима и организацији свих манифестација ученика у школи и ван ње, начину уређивања школског простора...) ученици стичу осећај припадности школи, уче се сарадњи, одговорности, доношењу одлука, компромису, толеранцији, ак-

тивном слушању и бројним другим вештинама потребним за друштвено и морално компетентно понашање. Путем представника у ученичким телима и органима ученици имају могућност за деловање и превенцију неприхватљивих облика понашања (Wyness, 2009). У складу с тим, могу учествовати у доношењу, преиспитивању и модификовању правила понашања, награда и санкција које следе за одређене облике пожељних и непожељних понашања; давању предлога за решавање тешкоћа у међусобним односима ученика, као и између ученика и наставника; предлагању и покретању активности које би допринеле стварању и развијању позитивне одељенске климе и слично. Путем учешћа и давања предлога у оваквим темама, ученици стичу искуство са сложеностима доношења моралних одлука, вршења избора и виде последице таквих одлука и правила, како по себе саме, тако и по њихову школу као заједницу. Учесће ученика у процес одлучивања и доношења правила доприноси и томе да их се ученици придржавају. Ако ученици нису укључени у процес одлучивања, они неће сматрати да их правила морално обавезују, већ само прагматично, како би избегли казну или остварили неки свој циљ (Миоџиновић, 2003). Ученицима су потребна јасна правила, која ће прихватити ако разумеју њихов смисао и учествују у њиховом доношењу, као и ако их се сви у школи придржавају (Joksimović, 2004b).

Ученичка тела и органи пружају значајне капацитете за могућност моралног васпитања ученика али истраживачки налази указују да они нису искоришћени (Ђерић, 2005; Joksimović, Ševkušić i Janjetović, 2002; Milosavljević-Đukić, 2016). Наиме, ученици сматрају да је у пракси њихово укључивање у процес доношења одлука у школи путем ученичког парламента само делимично остварено. У основној школи ученици немају могућности да саопште своје идеје, предлоге и примедбе у вези са догађањима у школи (организација културно-забавних и рекреативних активности, осмишљавање распореда часова, ду-

жина школског дана и одмора, садржај школског правилника), а средњошколци желе веће учешће у одлучивању, коректнији однос наставника према њима и одређене промене школског курикулума. И страна истраживања саопштавају да однос наставника према ученицима најчешће карактерише контрола, с недовољно заступљеном партиципацијом и аутономијом ученика (Thornberg & Elvstrand, 2012), а један број наставника сматра да ученици нису довољно зрели и спремни да учествују у доношењу важних одлука (Thornberg, 2010). У литератури се наводе два значајна услова која одређују спремност ученика да преузму значајнију улогу у различитим облицима ученичког организовања: подршка наставника који креира позитивну климу за рад и вршњачка подршка која се огледа у позитивним интеракцијама које се одликују разменом идеја, мишљења и ставова, пријатељским и сарадничким односима (Pearce & Larson, 2006). Да ли ће и у којој мери ученичке заједнице, тела и органи учествовати у унапређивању васпитно-образовног рада, зависи од опште климе у школи, а наставник који омогућује слободу изношења ученичких ставова, мишљења и идеја у школском раду и животу учи их вредностима, ставовима и вештинама неопходним за улогу грађана у демократском друштву.

Друштвенокорисан и производни рад ученика, омладинске организације и остали облици ваннаставних активности у функцији су успостављања чвршћих веза ученика, школе и заједнице, просоцијалног ангажовања ученика у школи и локалној средини, подстицања партиципације ученика и задовољавања њихових различитих потреба и интересовања, што све заједно чини важне компоненте развијања социјалне и моралне компетентности ученика. Путем ваннаставних активности може се тежити развијању спремности да се помаже другима, те се могу планирати и организовати волонтерске активности ученика у школи и локалној заједници или формирати ученички клубови и групе у

оквиру којих ученици могу добити вршњачку подршку и помоћ у решавању проблема различите врсте (Fredericks & Eccles, 2006). За подстицање алтруизма нарочито је важно укључивање младих у активности које доприносе добробити других (Joksimović, Gašić-Pavišić, 2007). То може бити давање и прикупљање прилога за сиромашну децу, дружење са децом без родитељског старања, пружање помоћи у учењу слабијим ученицима, помоћ новоприселим ученицима да се снађу у новој средини. Укључивање ученика у друштвенкористан и хуманитарни рад може допринети превенцији асоцијалног и насилничког понашања, за шта су без сумње заинтересовани и родитељи и школа, као и целокупна друштвена заједница.

У овом контексту важно је указати да *ваншколске активности* треба разликовати од *ваншколских активности* и ваншколског рада у организацији установа, организација и друштава изван школског објекта. Учесће друштвене средине у раду и животу школе доприноси богаћењу школског програма, па се може рећи да ваншколске активности представљају допуну ваннаставним активностима. С обзиром на то да различити културни, рекреативни или здравствени програми у локалној заједници могу да буду велика потпора конструктивном коришћењу слободног времена ученика и остваривању превентивних задатака школе и породице (Epstein & Sanders, 2002), ваншколске активности пружају значајне могућности за морални развој и васпитање ученика.

Закључци и импликације

Разматрањем структуре активности које се реализују у школи и улоге различитих учесника васпитно-образовног процеса у реализацији васпитне функције школе, а на основу савремених педагошко-дидактичких схватања, указали смо на капацитете и кључне тачке ослонца,

али и критички се осврнули на тренутне проблеме и препреке за могућност моралног развоја и васпитања ученика. На основу прегледа стања закључујемо да морално васпитање ученика није у довољној мери уграђено у васпитно-образовно деловање школе и да је потребно уложити додатне напоре у стварање адекватнијег и обухватнијег плана и програма моралног васпитања од оног који постоји. Да би то било могуће, потребни су одређени предуслови, како теоријски, тако и практични.

Потребно је узети у обзир сазнања у области етике, психологије и педагогије, како класична, тако и новија, која се могу применити у процесима моралног васпитања. Подстицање моралног развоја и васпитања ученика захтева системски приступ, у којем је наглашена важност пружања подршке развоју не само когнитивних већ и социоемоционалних способности и вештина ученика, кроз све школске активности и путем активног деловања свих учесника васпитно-образовног процеса (ученици, наставници, родитељи). Подстицање моралног развоја и позитивних понашања ученика захтева примену интерактивних метода и облика рада који треба да буду усклађени с узрастом и потребама ученика, адекватну примену система награда и казни, утврђивање правила понашања у школи уз партиципацију ученика у њиховом доношењу, као и подстицање родитеља, ученика и шире заједнице на укључивање у рад и живот школе. Такође, неопходно је преиспитати циљеве и задатке васпитања и образовања, садржај наставних и ваннаставних активности, односе између наставника и ученика, компетентност наставника за васпитни рад (посебно у улози одељенског старешине) у домену моралног васпитања.

Сагледавањем свих компоненти системског приступа усмереног на подстицање моралног развоја и васпитања ученика може се закључити да су могућности школе далеко веће од постојећих остварења. Полазећи од чињенице

да се већ дуго уочава криза морала и вредносног система уопште, проблемима и начину реализације моралног васпитања у нашој школи мора се

посветити много већа пажња него досад ако желимо да школа васпитава социјално и морално компетентне ученике.

Литература

- Antonijević, R. (2013). *Opšta pedagogija*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Antonijević, R. (2014). Sadržaj moralnog vaspitanja u osnovnoj školi. U: Nikolić, R. (ur.). *Zbornik radova međunarodnog naučnog skupa „Nastava i učenje – savremeni pristupi i perspektive“* (99–106). Užice: Univerzitet u Kragujevcu, Učiteljski fakultet u Užicu.
- Antonijević, R. (2017). Mogućnosti unapređivanja intelektualnog vaspitanja u školskom kontekstu kroz problemsku nastavu. U: Stančić, M., Tadić A. i Nikolić Maksić, T. (ur.). *Zbornik radova sa nacionalnog naučnog skupa Susreti pedagoga: „VasPITANJE danas“* (83–87). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu i Pedagoško društvo Srbije.
- Baucal, A., Džamonja Ignjatović, T., Trkulja, M., Grujić, S. i Radić Dudić, R. (2009). *Građansko vaspitanje – procena došadašnjih rezultata*. Beograd: Građanske inicijative.
- Bessa, C., Hastie, P., Araújo, R., & Mesquita, I. (2019). What do we know about the development of personal and social skills within the sport education model a systematic review. *J. Sports Sci. Med*, 18, 812–829.
- Christenson, S. L, Godber, Y. & Anderson, A. R. (2005). Critical Issues Facing Families and Educators. In: Patrikakou, E. N., Weissberg, R. P., Redding, S. & Walberg, H. J. (Eds.). *School-Family Partnerships for Children's Success* (21–40). New York: Teachers College Press.
- Džamonja Ignjatović, T., Pavlović, Z., Damnjanović, K. i Baucal, A. (2019). Evaluacija Građanskog vaspitanja u srednjim školama u Srbiji. *Godišnjak Fakulteta političkih nauka*, 13 (22), 9–32.
- Đerić, I. (2005). Participacija učenika u školskom životu. U: Joksimović, S. (ur.). *Vaspitanje mladih za demokratiju* (167–182). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Đorđević, J. (1996). *Moralno vaspitanje – teorija i praksa*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Đorđević, J. (2000). *Reformni pedagoški pokreti u 20. veku*. Beograd: Učiteljski fakultet i Naučna knjiga.
- Đorđević, J. (2012). Talentovani učenici: vrednosti i moralno vaspitanje. *Srpska akademija obrazovanja*, 17, 276–290.
- Đorđević, J. (2013). Savremeno vaspitanje – Epistemološka, semantička i sadržajna razmatranja. *Godišnjak Srpske akademije obrazovanja*, 29–50.
- Đorđević, B., Đorđević, J. (2009). *Savremeni problemi društveno-moralnog vaspitanja*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Džinović, V., Pavlović, J. i Milošević, N. (2007). Saradnja porodice i škole kao odnos međuzavisnosti: kako roditelji konstruišu problem. U: Polovina, N., Bogunović, B. (ur.). *Saradnja škole i porodice* (114–130). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- El Nokali, N. E., Bachman, H. J. & Votruba-Drzai, E. (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child Development*, 81 (3), 988–1005.
- Epstein, J. L. & Sanders, M. G. (2002). Family, school, and community partnerships. In: Bornstein, M. H. (Ed.). *Handbook of parenting: Practical issues in parenting* (5, 407–437). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Fredericks, J. A. & Eccles, J. S. (2006). Extracurricular Involvement and Adolescent Adjustment: Impact of Duration, Number of Activities, and Breadth of Participation. *Applied Developmental Science*, 10 (3), 132–146.

- Hebib, E., Spasenović, V. (2011). Značaj razgranate strukture školskih aktivnosti. *Nastava i vaspitanje*, 60 (1), 65–80.
- Hebib, E., Spasenović, V. i Šaljić, Z. (2017). Funkcija(e) škole: vaspitanje i/ili obrazovanje. U: Stančić, M., Tadić, A. i Nikolić Maksić, T. (ur.). *Zbornik radova sa nacionalnog naučnog skupa Susreti pedagoga: „VasPITANJE danas“* (10–19). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu i Pedagoško društvo Srbije.
- Hofman, M. (2003). *Empatija i moralni razvoj: Značaj za brigu i pravdu*. Beograd: Dereta.
- Jelić, M. (2020). *Razvijanje socijalne kompetentnosti učenika u školi*. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Jelić, M., Stojković, I. i Markov, Z. (2018). Saradnja predškolske ustanove i roditelja iz ugla vaspitača. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 17 (2), 165–187.
- Jevtić, B., Ivanović, M. (2013). Moralna dimenzija kompetencija – humanizacija univerziteta. *Zbornik radova sa Međunarodnog naučnog skupa „Nauka i savremeni univerzitet 2“* (91–104). Niš: Filozofski fakultet.
- Joksimović, S. (2003). Mišljenje učenika o verskoj nastavi i građanskom vaspitanju u srednjoj školi. U: Joksimović, S. (ur.). *Verska nastava i građansko vaspitanje u školama u Srbiji* (70–96). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Joksimović, S. (2004a). Uloga vršnjaka u socijalnom razvoju dece i mladih. U: Krnjajić, S. (ur.). *Socijalno ponašanje učenika* (37–60). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Joksimović, S. (2004b). Komunikacija u nastavi i psihosocijalna klima škole. *Pedagogija*, 2, 1–9.
- Joksimović, S., Ševkušić, S. i Janjetović, D. (2002). Demokratska klima u školi i vaspitanje za demokratiju. U: Avramović, Z., Maksić, S. (ur.). *Izazovi demokratije i škola* (39–48). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Joksimović, S., Maksić, S. (2006). Obrazovanje za demokratiju u školskom kontekstu. *Pedagogija*, 61 (4), 441–452.
- Joksimović, S., Gašić-Pavišić, S. (2007) *Podsticanje prosocijalne orijentacije mladih u porodici i školi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Jovanović, B. (2005). *Škola i vaspitanje*. Beograd: Eduka.
- Jovanović, B. (2018). *Vaspitni rad u školi*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Jovanović, M. (2009). O postojećoj komunikaciji u nastavi i neophodnim promenama. *Nastava i vaspitanje*, 2, 201–216.
- Jovanović, B., Jelić, M. (2014). Pedagoška podrška učenicima u koncepciji humanističke pedagogije. U: Nikolić, R. (ur.). *Zbornik radova međunarodnog naučnog skupa „Nastava i učenje – savremeni pristupi i perspektive“* (73–88). Užice: Univerzitet u Kragujevcu, Učiteljski fakultet u Užicu.
- Jurčić, M. (2006). Povezanost subjektivnih i objektivnih realiteta razredne zajednice i njihov utjecaj na stabilnost zadovoljstva učenika razrednom kohezijom. *Pedagogijska istraživanja*, 3 (2), 141–152.
- Kao, C. C. (2019). Development of team cohesion and sustained collaboration skills with the sport education model. *Sustainability*, 11 (8), 2348. DOI: 10.3390/su11082348
- Katz, L. G. & McClellan, D. I. (1999). *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije*. Zagreb: Educa.
- Kohlberg, L. (1971). Stages of moral development as a basis for moral education. In: Beck, C. M., Crittenden, B. S. & Sullivan, E. V. (Eds.). *Moral education* (23–92). New York: Foresman and Company.
- Kohlberg, L. (1978). Revisions in the theory and practice of moral development. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 78 (2), 83–87.
- Kostović, S., Marić Jurišin, S. (2011). Škola i socio-emocionalni razvoj učenika: od interakcionističke teorije ka konfluentnom obrazovanju. *Pedagogija*, 3, 365–372.
- Mahoney, J. L. (2000). School Extracurricular Activity Participation as a Moderator in the Development of Antisocial Patterns. *Child Development*, 71 (2), 502–516.

- Mahoney, J. L. & Stattin, H. (2000). Leisure Activities and Adolescent Antisocial Behavior: The role of Structure and Social Context. *Journal of Adolescence*, 23 (2), 113–127.
- McHeal, R. (1999). Participation in high school extracurricular activities: Investigating school effects, *Social Science Quarterly*, 80 (2), 291–309.
- McNeal, R. B. (1999). Parental involvement as social capital: Differential effectiveness on science, achievement, truancy, and dropping out. *Social Forces*, 78, 117–144
- Meyer, H. (2002). *Didaktika razredne kvake: rasprave o didaktici, metodici i razvoju škole*. Zagreb: Educa.
- Meyer, H. (2005). *Što je dobra nastava?* Zagreb: Erudita.
- Milosavljević-Đukić, T. (2016). *Vaspitna funkcija osnovne škole* (doktorska disertacija). Kosovska Mitrovica: Filozofski fakultet u Kosovskoj Mitrovici Univerziteta u Prištini.
- Miočinović, Lj. (1991). Struktura moralne ličnosti učenika u svetlu cilja i zadataka moralnog vaspitanja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 23, 23–68.
- Miočinović, Lj. (2003). Moralno vaspitanje: škola kao pravedna zajednica. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 35, 195–221.
- Miočinović, Lj. (2004). *Moralni razvoj i moralno vaspitanje: kognitivno-razvojno shvatanje*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Mouratidou, K., Goutza, S. & Chatzopoulos, D. (2007). Physical education and moral development: An intervention programme to promote moral reasoning through physical education in high school students. *European Physical Education Review*, 13 (1), 41–56.
- Pearce, N. J. & Larson, R. W. (2006). How Teens Become Engaged in Youth Development Programs: The Process of Motivational Change in a Civic Activism Organization. *Applied Developmental Science*, 10 (3), 121–131.
- Popović, B. V. (1997). Upotpunjavanje „celovitosti“: vraćanje u kolo brige, osećajnosti, ideala i vrednosti. U: Joksimović, S., Gašić-Pavišić, S. i Miočinović, Lj. (ur.). *Vaspitanje i altruizam* (19–46). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Popović, B. V. i Miočinović, Lj. (1977). *Moralne vrednosti dece i mladih i njihov razvoj*. Beograd: Prosveta.
- Popović, B. V., Miočinović, Lj. i Ristić, Ž. (1981). *Razvoj moralnog saznanja*. Beograd: Prosveta.
- Potkonjak, N. (1984). *Ostvarivanje vaspitne uloge škole*. Beograd: Prosvetni pregled.
- Potkonjak, N. (2009). Zašto naučni skup o školi. U: Potkonjak, N. (ur.). *Zbornik radova sa naučnog skupa: Buduća škola* (3–26). Beograd: Srpska akademija obrazovanja.
- Potkonjak, N. (2017). Nedopustiva i neprihvatljiva jednostranost strategije razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine. U: Stančić, M., Tadić, A. i Nikolić Maksić, T. (ur.). *Zbornik radova sa nacionalnog naučnog skupa Susreti pedagoga: „VasPITANjE danas“* (2–9). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu i Pedagoško društvo Srbije.
- Spasenović, V., Milanović-Nahod, S. (2001). Stavovi učenika prema problemima i potrebama naših škola. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 33, 389–407.
- Stojilković, S. (2000). Moralni razvoj i moralno vaspitanje celovite osobe. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 32, 43–65.
- Stoilković, S., Dosković, Z. (2006). Implicitne teorije o moralnom vaspitanju kod nastavnika. *Godišnjak za psihologiju*, 4 (4–5), 237–251.
- *Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine* (2012). Službeni glasnik RS, br. 107.
- Šaljić, Z. (2017). *Prevenција antisocijalnog ponašanja učenika: šta i kako raditi u školi?* Beograd: Čigoja štampa.

- Thornberg, R. (2010). School Democratic meetings Pupil Control Discourse in Disguise. *Teaching and Teacher Education*, 26 (4), 924–932.
- Thornberg, R. & Elvstrand, H. (2012). Children's Experiences of Democracy, Participation, and Trust in School. *International Journal of Education Research*, 53, 44–54.
- Trnavac, N. (1992). *Škola pod lupom, škola predmet kritike*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Trnavac, N. (2000). Pregled značajnih pokušaja osavremenjivanja vaspitno-obrazovnog rada u proteklom periodu (1945–1995). *Nastava i vaspitanje*, 1–2, 17–39.
- Trnavac, N., Đorđević, J. (2007). *Pedagogija*. Beograd: Naučna knjiga.
- Woodhouse, M. & Fleming, D. B. (1976). Moral education and the teaching of history. *The History Teacher*, 9 (2), 202–209.
- Wyness, M. (2009). Children Representing Children: Participation and the Problem of Diversity in UK Youth Councils. *Childhood*, 16 (4), 535–552.
- *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2020). Službeni glasnik RS, br. 6.
- Zuković, Z. (2009). *Verska nastava u srednjoj školi iz perspektive učenika i roditelja*. Beograd: Filozofski fakultet.
- Zuković S., Klemenović, J. (2012). Obavezni izborni predmeti u školi i razvoj demokratskih vrednosti. *Godišnjak filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, 37 (1), 35–47.

Abstract

An increasingly frequent criticism of the school system refers to the insufficient connection between pedagogical and educational processes, i.e., the fact that the pedagogical function of the school is neglected in everyday school practice. The pedagogical role of the school can be discussed in general or more specifically, given the extent to which the school can contribute to encouraging the moral development of students and the operationalization of the tasks of moral education. So far, empirical research on moral education in our schools has been small, which indicates that this area is insufficiently researched and does not respond to the modern-day needs of pedagogical practice, especially the area related to the structure of school activities. The aim of this paper is to point out the potential and effects of curricular and extracurricular activities on the moral development and moral education of pupils. Focusing on the discrepancy between normative and practical functioning of schools, the authors emphasize in the introductory part of the paper the importance of the pedagogical role of the school from the aspect of moral development and moral education. Based on the review of the previous theoretical and research findings in this field, the characteristics of moral development are indicated as well as their compliance with the goals of moral education and the forms of pedagogical activities in schools. In addition, by considering the structure of school activities and the role of various participants in the educational process in the operationalization of the pedagogical role of the school, and based on modern pedagogical and didactic standpoints, the opportunities offered by and the effects of the curricular and extracurricular activities on moral development and moral education of pupils are considered as well. The authors of the paper emphasize in the conclusion which preconditions have to be met to make school activities functional in terms of pupils' moral development and moral education.

Keywords: *pedagogical function of schools, moral development, moral education, curricular activities, extracurricular activities.*