



УНИВЕРЗИТЕТ У КРАГУЈЕВЦУ
ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ У УЖИЦУ

ДЕТЕ

КУЛТУРА

ОБРАЗОВАЊЕ

Ужице, 2024.

ДЕТЕ,
КУЛТУРА,
ОБРАЗОВАЊЕ



Међународна научна конференција
ДЕТЕ, КУЛТУРА, ОБРАЗОВАЊЕ

Издавач

ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ У УЖИЦУ

За издавача

др Сања Маричић

Главни и одговорни уредник

др Јелена Стаматовић

Програмски одбор

др Амалија Жакел (Словенија), др Горан Лапат (Хрватска),
др Жана Бојовић (Србија), др Лелиа Киш Главаш (Хрватска), др Лидија Златић
(Србија), др Љиљана Костић (Србија), др Татјана Нововић (Црна Гора),
др Слађана Зуковић (Србија), др Тина Штембергер (Словенија)

Организациони одбор

др Горица Томић, Бурђа Максимовић, др Марина Семиз,
др Мирјана Чутовић, др Ненад Милинковић

Организатори

Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет, Ужице (Србија)
Универзитет у Приморској, Педагошки факултет, Копар (Словенија)
Свеучилиште у Загребу, Учитељски факултет, Загреб (Хрватска)
Универзитет „Константин Филозоф”, Нитра (Словачка)

Лектори

др Љиљана Костић, др Мирјана Стакић, др Александра Бјелић,
др Горица Томић

Техничко уређење

РЦ Педагошког факултета

Штампа

Оргачко друштво Павловић Александар и др. – „Братис”, Ужице

Тираж

100 примерака

Ужице, 2024.

ISBN: 978-86-6191-086-9

DOI: 10.46793/DKO24

*Штампање ове монографије подржало је Министарство науке,
технолошког развоја и иновација Републике Србије*

CHILDREN,
CULTURE,
EDUCATION



**The International Scientific Conference
CHILDREN, CULTURE, EDUCATION**

Publisher

FACULTY OF EDUCATION IN UŽICE

For the publisher

Sanja Maričić PhD

Editor-in-Chief

Jelena Stamatović PhD

Program Committee

Amalija Žakelj PhD (Slovenia), Goran Lapat PhD (Croatia),
Žana Bojović PhD (Serbia), Lelia Kiš Glavaš PhD (Croatia), Lidija Zlatić PhD
(Serbia), Ljiljana Kostić PhD (Serbia), Tatjana Novović PhD (Montenegro),
Sladjana Zuković PhD (Serbia), Tina Štemberger PhD (Slovenia)

Organizing Committee

Gorica Tomić PhD, Djurdja Maksimović, Marina Semiz PhD,
Mirjana Čutović PhD, Nenad Milinković PhD

Organized by

University of Kragujevac, Faculty of Education, Užice (Serbia)
University of Primorska, Faculty of Education, Koper (Slovenia)
University of Zagreb, Faculty of Teacher Education, Zagreb (Croatia)
Constantine the Philosopher University, Nitra (Slovakia)

Proofread by

Ljiljana Kostić PhD, Mirjana Stakić PhD, Aleksandra Bjelić PhD,
Gorica Tomić PhD

Graphic Design

Computer Center of the Faculty of Education in Užice

Printed by

Partnership Company Pavlović Aleksandar & Co. – “Bratis”, Užice

Print run

100 copies

Užice, 2024

ISBN: 978-86-6191-086-9

DOI: 10.46793/DKO24

*The publication of this monograph has been supported by the Ministry of Science,
Technological Development and Innovation of the Republic of Serbia*

УНИВЕРЗИТЕТ У КРАГУЈЕВЦУ
ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ У УЖИЦУ

**ДЕТЕ, КУЛТУРА,
ОБРАЗОВАЊЕ**

**Педагошки факултет
Ужице
2024.**

**UNIVERSITY OF KRAGUJEVAC
FACULTY OF EDUCATION IN UŽICE**

**CHILDREN, CULTURE,
EDUCATION**

Faculty of Education

Užice

2024

САДРЖАЈ

УМЕСТО УВОДА	13–16
ДРАГАНА БЈЕКИЋ, ЛИДИЈА ЗЛАТИЋ, МИЛИЦА СТОЈКОВИЋ	
<i>Развој психолошке резилентности и улога просветних радника у њеном оснаживању</i>	<i>19–38</i>
МАРИНА СЕМИЗ, СЛОБОДАН ПАВЛОВИЋ	
<i>Превенција проблема у здравственом понашању деце предшколског узраста: импликације за праксу и истраживања</i>	<i>39–60</i>
МАТИЈА ЈЕНКО, LARA STRGARŠEK, BARBARA KORAČIN	
<i>Knowledge, Understanding and Evaluation of Flexible Forms of Teaching by Students of Primary School Teaching Study Programs</i>	<i>61–76</i>
МАРГАРЕТА СКОПЉАК, НЕМАЊА ВУКАНОВИЋ, ТАТЈАНА МИХАЈЛОВИЋ	
<i>Социјално-хуманистичко васпитање: историјске идеје и актуелни исходи учења васпитног рада у одјељењској заједници</i>	<i>77–92</i>
ЉИЉАНА ЈЕРКОВИЋ, МИЛЕ ИЛИЋ	
<i>Функционалност породице и успјех ученика у настави</i>	<i>93–110</i>
MARTINA KOVAČIČ, TINA ŠTEMBERGER	
<i>Compliance of the Legal Framework of Preschool Education and Care with the Perceived Needs of Parents: A Slovenian Perspective</i>	<i>111–124</i>

ЈАСНА МАКСИМОВИЋ, ЈЕЛЕНА ЈОСИПОВИЋ

Истраживачки приступи проучавању инклузије на раном, предшколском узрасту 125–142

МИЛИЦА АЛЕКСИЋ

Деца и феномен детињства у драмама Бранислава Нушића 143–154

ДРАГАНА ЛИСИЋ

Дете и Аушвиц на филму: La Vita è Bella (1997) и The Boy in the Striped Pyjamas (2008) 155–166

БОШКО МИЛОВАНОВИЋ

Специфичности обраде ликова у причама за децу 167–178

БРАНИСЛАВ ЖИВАНОВИЋ

Утопија детињства у песништву Оскара Давича 179–192

JOVANKA DENKOVA

The Novel “Anika Decided to Play” by Maria Petrovska – School for Life 193–204

РОБЕРТ БОЊКОВСКИ

Глаголске и придевске изведенице од лексема дете (dziecko) у српском и пољском језику 205–216

САША ЧОРБОЛОКОВИЋ, НАТАША КЉАЈИЋ

Дидактичке игре у настави српског језика у млађим разредима основне школе 217–232

СЛАВИША ЈЕЊИЋ, СЊЕЖАНА КЕВИЋ-ЗРНИЋ,
ТАЊА СТАНКОВИЋ-ЈАНКОВИЋ

Компаративни приказ програма наставе математике на почетку основног образовања у Републици Српској, Србији и Црној Гори 233–248

DANIEL DOZ, DARJO FELDA, MARA COTIĆ

Problem-solving in Mathematics and The Role of Students’ Attitudes 249–260

САЊА МАРИЧИЋ, МИРЈАНА СТАКИЋ

Сликовница у функцији развијања природног броја 261–276

ЈЕЛЕНА ВЕЉКОВИЋ МЕКИЋ, ДРАГАНА ДРАГУТИНОВИЋ

*Драмске радионице за децу предшколског и млађег
школског узраста* 277–286

КРИСТИНКА СЕЛАКОВИЋ, ЈОВАНА МИЛУТИНОВИЋ

*Васпитно-образовни потенцијал музејских онлајн ресурса
за учење у Србији* 287–300

МАРИЈА ПАВЛОВИЋ

*Ликовна култура и други наставни предмети – значај
интеграције садржаја у млађим разредима основне школе* 301–312

ТАТЈАНА ЗИРОЈЕВИЋ

*Изазови и перспективе интеграције иновативних
умјетничких пракси у настави ликовне културе* 313–328

IVANA CONAR, GORAN LAPAT

*Upporedna analiza zadovoljstva ocenjivanjem učenika
mlađeg školskog uzrasta državnih osnovnih škola
i osnovne škole koju je osnovala katolička crkva
u Republici Hrvatskoj*..... 329–338

CONTENTS

DRAGANA BJEKIĆ, LIDIJA ZLATIC, MILICA STOJKOVIĆ <i>Psychological Resilience Development and Teachers' Role in Enhancing Resilience</i>	19–38
MARINA SEMIZ, SLOBODAN PAVLOVIĆ <i>Prevention of Health Behavior Problems in Preschool Children: Implications for Practice and Research</i>	39–60
MATIJA JENKO, LARA STRGARŠEK, BARBARA KOPAČIN <i>Knowledge, Understanding and Evaluation of Flexible Forms of Teaching by Students of Primary School Teaching Study Programs</i>	61–76
MARGARETA SKOPLJAK, NEMANJA VUKANOVIĆ, TATJANA MIHAJLOVIĆ <i>Social-Humanistic Education: Historical Ideas and Current Learning Outcomes in Educational Work in the Class Community</i>	77–92
LJILJANA JERKOVIĆ, MILE ILIĆ <i>Functionality of the Family and Pupil Success in Class</i>	93–110
MARTINA KOVAČIČ, TINA ŠTEMBERGER <i>Compliance of the Legal Framework of Preschool Education and Care with the Perceived Needs of Parents: A Slovenian Perspective</i>	111–124

JASNA MAKSIMOVIĆ, JELENA JOSIPOVIĆ

*Research Approaches to the Study of Inclusion at an Early
Preschool Age* 125–142

MILICA ALEKSIĆ

Children and the Phenomenon of Childhood in Branislav Nušić's Plays 143–154

DRAGANA LISIĆ

*Child and Auschwitz on Film: La Vita è Bella (1997) and
The Boy in the Striped Pyjamas (2008)* 155–166

BOŠKO MILOVANOVIĆ

Specific Processing of Characters in Stories for Children 167–178

BRANISLAV ŽIVANOVIĆ

The Utopia of Childhood in the Poetry of Oskar Davičo 179–192

JOVANKA DENKOVA

*The Novel “Anika Decided to Play” by Maria Petrovska –
School for Life* 193–204

ROBERT BOŃKOWSKI

*Verbal and Adjectival Derivatives of the Lexeme
dete (dziecko) in Serbian and Polish* 205–216

SAŠA ČORBOLOKOVIĆ, NATAŠA KLJAJIĆ

*Didactic Games in Teaching Serbian:
A Case of Younger Grades of Primary School* 217–232

SLAVIŠA JENJIĆ, SNJEŽANA KEVIĆ-ZRNIĆ,
TANJA STANKOVIĆ-JANKOVIĆ

*Comparative Overview of Elementary Mathematics Curricula
at the Beginning of Primary Education in the Republic of Srpska,
Serbia and Montenegro* 233–248

DANIEL DOZ, DARJO FELDA, MARA COTIĆ

Problem-solving in Mathematics and the Role of Students' Attitudes 249–260

SANJA MARIČIĆ, MIRJANA STAKIĆ

*The Role of Picture Books in Developing the Concept
of Natural Numbers* 261–276

Contents

JELENA VELJKOVIĆ MEKIĆ, DRAGANA DRAGUTINOVIĆ

*Drama Workshops for Children of Preschool and Younger
School Age* 277–286

KRISTINKA SELAKOVIĆ, JOVANA MILUTINOVIĆ

*Educational Potential of Museum's Online Learning Resources
in Serbia* 287–300

MARIJA PAVLOVIĆ

*Visual Arts Classes and Other Subjects – the Importance
of Content Integration in the Lower Grades of Primary School* 301–312

TATJANA ZIROJEVIĆ

*Challenges and Perspectives of the Integration of Innovative
Art Practices in the Teaching of Art Culture* 313–328

IVANA CONAR, GORAN LAPAT

*Comparative Analysis of Satisfaction with Assessment
of Students in State Primary Schools and Primary School
Founded by the Catholic Church in the Republic of Croatia* 329–338

Уместо увода

ДЕТЕ, КУЛТУРА, ОБРАЗОВАЊЕ

*Међународна научна конференција „Дете, култура образовање”,
одржана на Педагошком факултету у Ужицу Универзитета у Крагујевцу,
25. 10. 2024.¹*

Монографија *Дете, култура, образовање* представља збирку радова инспирисаних овом проблематиком и презентованих на међународној научној конференцији одржаној 25. октобра 2024. године на Педагошком факултету у Ужицу. Разумевање феномена *дете, детињство, култура, образовање* не губи актуелност већ, напротив, непрестано иницира потребу за њиховим проучавањем и истраживањем у различитим контекстима, временским оквирима, парадигматским приступима и концептима. Савремени тренутак у коме живимо и све промене и иновације које нас преплављују и прожимају постају део стварности и живота и утичу на читаво човеково окружење. Трагање за одговорима на питања о детету, култури и образовању, њиховој вези и условљености кроз прошлост, садашњост и будуће перспективе заокупља пажњу и подстиче на нова промишљања не само научне раднике већ и све који креирају, носе и реализују васпитну и образовну праксу. Управо је то био један од разлога за избор широког оквира којем су посвећени радови презентовани на конференцији и објављени у овом зборнику.

Детињство представља неминовну фазу у развоју људске индивидуе, а његово значење се различито одређује и сагледава у различитим друштвима, историјским периодима и културама и не представља исто за све одрасле. Таква различитост условила је више концепција и парадигми о детињству, детету и његовом развоју – антрополошких, историјских, социолошких, пси-

¹ Међународна конференција „Дете, култура, образовање” подржана је средствима Министарства науке, технологије и иновација РС.

холошких и педагошких. Велики број концепција подразумева и критички однос према њима и њиховом опусу знања о детету и детињству. Циљ овог сагледавања није разматрање тих концепција и парадигми, иако ћемо неке поменути у контексту схватања детета и његовог развоја, као и конкретних околности и контекста који су били оквир и тема радова овог зборника.

Разумевање детета и детињства доприноси схватању друштвеног света у најширем значењу, али и обрнуто – разумевање друштвеног, културног и образовног контекста и њихов утицај на схватање детета јесте веома сложен и повезан. Бројна истраживања су негирала виђења према којима је схватање детета универзално и непроменљиво. Тако Аријес (1989) доказује да се појмови о детету и детињству мењају кроз историју, крос-културална истраживања пружају аргументоване доказе да се виђење детета и његовог развоја диференцира у различитим културама које носе разлике у начину живота и систему вредности у одређеној култури, а савремени приступи детињству оправдавају схватање да детињство није универзално. Постмодерне теорије објашњавају да је дете компетентно друштвено биће, са обиљем потенцијала и способностима да партиципира у одлучивању и решавању проблема као активни члан друштва који има своја права и одговорности, као и да је дете јединствена, комплексна личност која активно учествује у ко-конструисању знања, културе и личног идентитета. Дете и детињство у савременом друштву понекад се посматрају кроз особености и парадокс присутан између идејних концепција и практичних активности, те је однос друштва према деци и породици одређен као „структурална занемареност” и „структурална незаинтересованост” која се може манифестовати кроз негативне последице по друштвени статус деце и породице (Томановић, 2004).

Познавање и разумевање утицаја друштвеног, културног и образовног контекста на поимање детета и однос према њему је комплексно. Често се дешава да култура моделује представу о детету, одређујући на тај начин однос одрасли – дете. Култура се учи одрастањем у њој и преношењем са једног нараштаја на други. Она располаже институцијама за васпитање и образовање, те преко њих преноси сопствене тековине, вредности, идеје, веровања, обрасце понашања. Културно окружење и културни ресурси пружају услове за развој појединца у складу са његовим потребама и могућностима. Може се рећи да постоји међусобна повезаност културе и образовања и да трансформације у образовању носе промене у култури. Начин функционисања образовања у једном друштву одсликава захтеве и циљеве одређене културе (Nikolić i Antonijević, 2020).

Васпитне праксе које се реализују и у којима учествујемо немају вредносну неутралност, оне настају и граде се кроз односе и деловање и постају део свих аспеката живота детета.

Радови објављени у овој монографији могу се класификовати у неколико тематских оквира, а у радовима су презентована актуелна питања, као и разноврсна становишта, идеје, могућности и перспективе везане за дете, културни и образовни контекст. Један од тематских оквира односио се на изазове и последице савременог културног контекста у којем су обрађени проблеми везани за концепт психолошке резилијентности и улогу окружења у развоју овог својства. Савремени васпитно-образовни систем као тематски оквир подразумева социјално-хуманистичко васпитање, што је сагледано у једном од радова, при чему је наглашена важност васпитних садржаја који подстичу и негују идеју о себи, жељу за партиципацијом у циљу социјалног напретка и личног развоја индивидуе. У оквиру теме дете и породица разматрани су проблеми везани за родитељске мотиве за рано укључивање деце у предшколско васпитање и веза између успеха ученика у школи и функционалности породице. Отворена су питања идејног дискурса и праксе инклузивног васпитања и образовања деце предшколског узраста и могућности ране подршке. Такође, у једном раду је наглашен значај развоја здравих животних стилова, навика и здравственог понашања у раном узрасту и фактори који на то утичу. Неколико радова припада тематском оквиру дете и детињство у књижевности. У једном од њих анализирају се улоге и положај ликова деце у драмама Бранислава Нушића, док се у другом раду даје слика детета у једном специфичном контексту (дете и Аушвиц на филму), као и схватање детињства у песмама Оскара Давича и сусрет детета са књижевном уметношћу и ликова у дечјем књижевном делу. Дете и математичко образовање је тема којој је посвећено неколико радова у којима су разматрани мотивација детета за решавање проблема у математици, улога сликовнице као културно-потпорног средства за развијање природног броја, те програми математике у основној школи. Области дете и уметност припада, такође, неколико радова који сагледавају питања драмских радионица, музеја као онлајн ресурса за учење и виртуелне наставе уметности.

Разноврсни приступи овој комплексној теми продуковани су у 22 рада аутора из Словеније, Македоније, Хрватске, Пољске, Босне и Херцеговине и Србије.

Литература

- Arijes, F. (1989). *Vekovi detinjstva*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Nikolić, N. i Antonijević, R. (2020). Obrazovanje kao faktor kulturne reprodukcije i kulturne produkcije. *Baština*, 51, 483-496.
- Tomanović, S. (2004). *Sociologija detinjstva*. Beograd. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Проф. др Јелена Стаматовић

Дете,
Куртура,
Образование

ДРАГАНА Р. БЈЕКИЋ*

Универзитет у Крагујевцу, Факултет техничких наука, Чачак

ЛИДИЈА Ђ. ЗЛАТИЋ*

Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет, Ужице

МИЛИЦА М. СТОЈКОВИЋ*

Универзитет у Крагујевцу, Факултет техничких наука, Чачак

РАЗВОЈ ПСИХОЛОШКЕ РЕЗИЛИЈЕНТНОСТИ И УЛОГА ПРОСВЕТНИХ РАДНИКА У ЊЕНОМ ОСНАЖИВАЊУ¹

АПСТРАКТ: Резилијентност се одређује као позитивно психолошко прилагођавање и суочавање са променама и изазовима, а развија се и мобилише у кризним и стресним ситуацијама. У овом прегледном раду разматрају се концепт психолошке резилијентности и теоријски приступи да би се указало на рано испољавање и формирање резилијентности. Издвојени су промотивни и протективни фактори резилијентности и разматрана улога социјалне подршке. Анализиране су улоге васпитача, учитеља и наставника

* dragana.bjekic@ftn.kg.ac.rs, draganabjekic@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9272-5719>

* zlatic@pfu.kg.ac.rs, lzlatic65@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7386-6492>

* milica.stojkovic@ftn.kg.ac.rs, milica.stojkovic.ftn@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0009-5363-4537>

¹ Рад је развијен као део истраживачких активности на пројектима 451-03-68/2023-2024-14/200132 (Факултет техничких наука у Чачку) и 451-03-65/2024-03 (Педагошки факултет у Ужицу) које подржава Министарство науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије, и у оквиру пројекта ERASMUS+2021-1-RS01-KA220-HED-000032204 „Enhancing digital and psychological resilience through peer networking in the online environment in times of crises – DigiPsyRes”.

у развоју овог важног својства процесне природе, као и начини њиховог оспособљавања да оснажују сопствену резилијентности и да подстичу развој резилијентности својих васпитаника и ученика. У завршним разматрањима приказан је програм развоја резилијентности и вештина подршке развоју резилијентности студената.

Кључне речи: *психолошка резилијентност, деца, адолесценци, просветни радници, подршка развоју резилијентности, програм резилијентности.*

У в о д

Како допринети да деца превазиђу ризичне и тешке ситуације које доводе до стреса, да се са њима изборе и из тих ситуација изађу спремнија за нове изазове, односно, да буду резилијентна, често је питање које себи постављају њихови васпитачи с којима се сусрећу у различитим развојним фазама.

Резилијентност је у постпандемијском периоду добила додатни значај не само у социјалнопсихолошким проучавањима и разматрањима развоја и оснаживања, већ је постављана и као један од циљева и исхода бројних интернационалих пројеката усредсређених на оснаживање заједница – како друштва у целини, тако и специфичних социјалних група. Популарност концепта *резилијентност* последњих година проистиче и из померања културолошког фокуса на позитивне животне исходе (Bush & Roubinov, 2021), као и из померања фокуса у истраживањима дечјег развоја са концепта менталних проблема на концепте менталног здравља, односно на истраживање протективних фактора који промовишу ментално здравље и позитиван развој у суочавању са ризиком и стресом (Shean, 2015). Иако су рани приступи разматрали резилијентност појединца, савремени истраживачи су све више заинтересовани за резилијентност заједница (Fleming & Ledogar, 2008). Истраживања дечје резилијентности почињу седамдесетих година двадесетог века, а она која им следе потврђују важност раних развојних периода за разумевање и оснаживање резилијентности (Masten, 2024: 14).

Ен Мастен наглашава да оно што се назива *компетентношћу* деце која одрастају у условима ниског ризика, постаје *резилијентност* деце која одрастају у окружењу високог ризика и суочавају се са недаћама (Masten, 2024: 4). Њихова резилијентност зависи од ресурса који су им на располагању у њиховим породицама и заједницама, њиховим личним ресурсима у развоју. Породица и просветни радници (васпитачи, учитељи, наставници) важни су ресурси за развој резилијентности, тако да је потребно безбедно и негујуће окружење за њихов развој и стабилни односи са неговатељима у различитим узрастним стадијумима.

Развојни аспекти резилијентности у раду су сагледавани из угла кључног за васпитно деловање просветних радника на развој и оснаживање резилијентности.

Концепт психолошке резилијентности

Крајем двадесетог века усталило се схватање истраживача да термин резилијентност описује три врсте појава: добре развојне исходе упркос високо-ризицим дешавањима, компетенцију која је одржива под стресом, и опоравак после трауме (Werner, 1995). Резилијентност се препознаје као позитивно психолошко прилагођавање и суочавање са променама, а негује се, развија и мобилише у кризним ситуацијама (DigiPsyRes Team, 2024).

Према речнику Америчког удружења психолога (APA, а), „резилијентност је процес и резултат успешног адаптирања на тешке и изазовне животне ситуације, нарочито кроз менталну и емоционалну флексибилност, флексибилност у понашању, и кроз прилагођавање спољашњим околностима и унутрашњим захтевима појединца.”

За резилијентна понашања су се, у групи језика којима припада српски језик као једна од варијанти заједничког језика (Bugarski, 2018), усталила и значења „здравио реаговање на фрустрације”, или „отпорност на фрустрације” (веза значења резилијентности и фрустрираности указује на индивидуализованост и резилијентности и доживљаја фрустрираности). Због сложености појма резилијентност који обухвата и ова, и друга значења, у читавом раду доследно користимо термин резилијентност.

Различите дефиниције резилијентности одређују је као скуп особина, исход или динамички процес који обухвата излагање стресу или недаћама, након чега следи успешна адаптација (Pidgeon, Rowe, Stapleton, Magyar, Lo, 2014). Конструкт резилијентности је динамичан, сложен по природи и концептуализован као вишедимензионалан (Hascher, Beltman, Mansfield, 2021).

Разноврсне дефиниције су допринеле да се операционализовано препознају показатељи резилијентности појединца (DigiPsyRes Team, 2024): способност да се прилагоди када се суочава са проблемима; способност да се опорави; способност да функционише упркос дуготрајном излагању стресорима; флексибилност; способност да успостави и одржава односе подршке; рефлексивност; вештине решавања проблема; способност планирања; тежња да се помогне другима; способност да се делује независно; постављање циљева; упорност; преузимање ризика; оптимизам; способност да се управља својим емоцијама и да се ефикасније комуницира у различитим друштвеним окружењима; израженији смисао за контролу и унутрашњи локус контроле.

Психолошка резилијентност се може посматрати на два начина (АРА, а):

- као процес успешног прилагођавања тешким животним ситуацијама;
- као резултат или исход успешног прилагођавања тешким и изазовним животним искуствима, који тада представља особину појединца која се може операционализовати и мерити.

Истраживачи издвајају три начина коришћења термина резилијентност (Lepore & Revenson, 2006: 25–27):

1. *Опоравак (recovery)* облик је резилијентности који представља повратак на нормалан ниво функционисања који је претходио стресу (здравље и психосоцијално благостање).

2. *Отпор (resistance)* облик је резилијентности који се јавља када особа показује минималне или никакве знакове поремећаја (низак стрес, нормално функционисање) након изазовног догађаја.

3. *Реконфигурација (reconfiguration)* облик је резилијентности који се јавља када се особа, после изазовних и/или кризних догађаја, врати у равнотежу, али са индивидуалним променама које су резултат њеног претходног искуства интегрисаног у сопствену личност и понашање.

Теорија резилијентности истражује процес сналажења пред изазовима и тешкоћама; проучава снаге, наглашавајући унутрашње ресурсе и спољну подршку која помаже појединцима да се опораве од недаћа (Afifi, Merrill, Davis, 2016). Према овој теорији, изграђивању резилијентности доприносе (DigiPsyRes Project Team, 2024, 28): социјална подршка, самопоштовање, вештине суочавања са проблемима и превладавања проблема, комуникационе вештине и регулација емоција

Основе развоја резилијентности

Приказујући теорију резилијентности, Марк Цимерман (Zimmerman, 2013) наглашава да ова теорија даје концептуални оквир за приступ развоју деце и адолесцената заснован на њиховим развојним снагама и за разматрање интервентних образовних активности усмерених развоју резилијентности. Ова теорија даје полазне основе за проучавање и разумевање зашто неки млади одрастају у здраве одрасле особе упркос изложености ризицима. Позитивне контекстуалне,

друштвене и индивидуалне варијабле ова теорија назива *промотивним факторима* (Fergus & Zimmerman, 2005, према: Zimmerman, 2013: 381), који помажу деци и адолесцентима да превазиђу негативне ефекте изложености ризику, а њихово дејство је супротно дејству које имају фактори ризика.

Две су врсте промотивних фактора (Zimmerman, 2013): средства и ресурси. Промотивна средства су позитивни фактори који се налазе унутар појединачности (на пример, самоефикасност и самопоштовање). Промотивни ресурси су фактори ван појединачности, као што су подршка родитеља, ментори, одрасли, програми за младе који пружају прилике да уче и вежбају вештине. „Промотивна средства и ресурси дају младима индивидуалне и контекстуалне атрибуте неопходне за здрав развој” (Zimmerman, 2013: 381).

Цимерман и сар. (Zimmerman, Stoddard, Eisman, Caldwell, Aiyer, Miller, 2013), разматрају три теоријска модела резилијентности: компензаторни модел, протективни модел и модел изазова. Ови модели објашњавају начине како промотивни фактори могу да делују у ризичним ситуацијама да би смањили негативне исходе или побољшали позитиван развој. Протективни модел описује резилијентност као процес у току кога промотивни фактори модерирају негативне ефекте ризика и предикцију негативних исхода. Компензаторни модел описује резилијентност као процес у коме се промотивни фактори супротстављају изложености ризику директним деловањем на исходе. Модел изазова описује резилијентност у односу на изложеност изазовима и ризичним ситуацијама, наглашавајући да „почетна изложеност ризику мора бити довољно изазовна да помогне младима да развију механизме за превазилажење његових ефеката, али не толика да превазилази њихове напоре да се изборе” (Zimmerman et al., 2013: 2).

Резилијентност је повезана са психолошком подршком у оквиру шире посматране социјалне подршке. Социјална подршка је важан чинилац успостављања и унапређивања резилијентности. Активности које промовишу психолошку подршку могу допринети оснаживању резилијентности унапређивањем основних компетенција које подржавају добробит и исходе учења (на пример: вештине, облике понашања и међусобне односе), а које омогућавају деци и младима, као и образовном систему чији су део, да превазиђу тешкоће и проблеме. Резилијентност појединачности се унапређује кроз подршку коју им даје заједница, укључујући интеракцију са вршњацима, породицом, наставницима и лидерима заједнице (Diaz-Varela, Kelcey, Reyes, Gould, Sklar, 2013).

Вишеслојни су развојни и психосоцијални фактори резилијентности. Хантер и сар. (Hunter, Gray, McEwen, 2018: 319–320), проучавајући неуролошке основе резилијентности, издвајају следеће факторе који доприносе њеном развоју у детињству: односи детета са особама које о њему брину (породица, неговатељи, васпитачи), снажна социјална подршка, системи који дају значење недаћама (на пример: религија), когнитивни фактори, добре извршне функције и емоционална регулација, мотивација постигнућа. Фактори унапређивања резилијентности одраслих су: емоционална саморегулација, социјална подршка, адаптивне

стратегије суочавања са стресом, активно суочавање и у време трауме, и током поновног проживљавања, хумор и др.

Према АПА (APA, а), резилјентности особе доприносе:

- начин на који особа посматра свет и како се у њему ангажује;
- доступност и квалитет друштвених ресурса;
- специфичне стратегије суочавања са стресом и *превађавања стреса*.

Испољавање психолошке резилјентности у детињству

Када деца показују здрав развој упркос недаћама, то се зове децја резилјентност (Masten, 2024: 4).

Схватање резилјентности у детињству има теоријске корене у ширим схватањима која су препознала интерактивне утицаје вишеструких фактора човековог развоја. Полазећи од Бронфенбренеровог биоеколошког модела човековог развоја, Буш и Рубинов (Bush & Roubinov, 2021) издвајају примарне биолошке системе укључене у одговор на стрес, као што су: парасимпатички и симпатички нервни систем и осовина хипоталамус–хипофиза–надбубрежна жлезда, уз све више налаза који указују на корисност других биомаркера, попут индикатора имунолошког функционисања, старења ћелија, епигенетске модификације РНК, а који могу да утичу на структуру и активност мозга у реаговању на стрес. Федер и сар. (Feder, Fred-Torres, Soutwick, Charney, 2019) наглашавају да новија истраживања унапређују разумевање биолошких основа резилјентности, која укључује активне и јединствене биолошке процесе који штите организам од утицаја стреса.

Са позиција развојне психологије и развојне системске теорије (Masten & Barnes, 2018: 2–3), обрасци позитивног развоја у контексту тешкоћа, невоља и изазова, широко су описани као резилјентност, и широко дефинисани као способност система да се успешно прилагоди изазовима који угрожавају функцију, опстанак или будући развој система. Једна од најважнијих импликација ове дефиниције је идеја да резилјентност особе у развоју није ограничена на тело и ум те особе, већ да способност појединца да се прилагоди изазовима зависи од његове повезаности и односа са другим људима и системима изван појединца и кроз друге социјалне процесе.

Истраживачи децје резилјентности диференцирају *промотивне факторе* повезане са генерално бољим исходима према критеријумима адаптивног успеха на било ком нивоу ризика, и *протективне* (заштитне) факторе који имају посебну улогу у контексту великих невоља и ризика (Masten & Barnes, 2018). Промотивни фактори функционишу као главни онда када заштитни фактори показују умерени утицај у ситуацијама ризика и невоље; промотивни фактори имају већи ефекат када је висок ниво ризика и неповољних услова, него када је низак. Неки од најчешће проучаваних фактора имају оба ефекта: на пример, ефикасни родитељи промовишу позитиван резилјентан развој на свим нивоима ризика, а веома снажно делују и када су услови опаснији, односно, када треба да имају протективну улогу. Родитељи имају вишеструке и разноврсне заштитне утицаје на многе аспекте развоја, и појачају свој утицај када је добробит њихове деце угрожена тешким недаћама, ризицима и изазовима.

У прегледу протективних фактора испитивањем резилјентне деце Еми Вернер је издвојила три групе ових фактора: у оквиру индивидуе, у оквиру породице и у оквиру шире заједнице (Werner, 2009: 118–124). Протективни фактори у оквиру индивидуе – детета и адолесцента су: активност, алертност, енергичност и ентузијазам, мотивисаност, социјабилност, ангажованост, умиљатост, напредне самопомажуће вештине, просечна и натпросечна интелигенција (посебно лингвистичке и вештине решавања проблема), способност дистанцирања, контрола импулса и вештине саморегулације, унутрашњи локус контроле, снажна мотивација постигнућа, посебни таленти, хоби, позитиван појам о себи (позитивна самоперцепција), вештине планирања и предикције, религија. Протективни фактори у оквиру породице су: успостављање блиског односа са најмање једном особом у породици која пружа стабилну негу и одговарајућу пажњу, компетентно материнство, повезаност са алтернативним неговатељима (улога васпитача у најранијим узрастима, али и баке и деке, старија браћа и сестре), пракса социјализације (наглашавање независности и одсуство презаштићивања), захтевана услужност (захтев да се помаже другима), вера и осећање кохерентности. Протективни фактори у заједници су: емоционална подршка из заједнице – пријатељи, суседи, наставници.

Више аутора разматрало је повезаност високе резилјентности са високом интелигенцијом, и сагласни су да висока интелигенција може да буде протективни фактор, мада може да буде и вулнерабилни фактор јер су високо интелигентни адолесценти веома сензитивни за утицаје из средине и више су под ризиком (Luthar, према: Shean, 2015: 15).

Мајкл Ратер (Rutter, 2013) разматра значај ниских ризика и изазова који су део нормалног развоја. Изложеност оваквим ризицима, а не избегавање, може водити бољој резилјентности и развоју вештина суочавања и превладавања стреса, али под условом да стрес буде контролисан, односно да изложеност

стресорима буде у контролисаној структурираној подржавајућој средини (подржавајући породични односи, материнска топлина, емоционална топлина између браће и сестара, позитивна атмосфера, подржавајућа школска средина и сл.).

О елементима резилијентности код деце закључује се на основу тога како се манифестују у адаптивном понашању или исходима. Препознатљиве и кључне манифестације дечје резилијентности су (The Understood Team):

- дете тражи помоћ;
- препознаје своје јаке стране и гради самопоштовање;
- учи из неуспеха (неуспехе види као лекције из којих је нешто научило);
- верује да ће се ствари побољшати (верује да ситуација може да се промени и да може да побољша вештине својим радом и уз помоћ);
- поставља и редифинише циљеве (поставља нове, реалистичне циљеве уместо да иде лакшим путем, показује жељу да напредује и да се побољшава);
- враћа се на оно што није успео и покушава поново.

Подстицање психолошке резилијентности у детињству

Резилијентност је развојни процес који се ослања на снаге у породици, заједници, као и на снаге самог детета (Masten, 2024). Деца која се резилијентно понашају немају ретке или посебне квалитете, већ имају бољу заштиту и боље ресурсе у себи, својим породицама и заједници којој припадају. Висока резилијентност деце повезана је са ниском фреквенцијом ризика и са бројношћу протективних фактора, а ниско резилијентна деца имају велики број ризика, а мали број протективних фактора (Garmezy, 1991, према: Shean, 2015: 8).

С обзиром на то да је „резилијентност продукт интеракције између карактеристика детета и карактеристика окружења” (Luthar, 1991, према: Shean, 2015: 14), препознатљив је значај искуственог учења у припадајућим социјалним групама као основе учења резилијентности у детињству. Пошто се резилијентност обликује кроз живот акумулацијом искустава, доживотно се унапређује.

Бројни аутори и организације разматрају педгошке интервенције за развој резилентности деце и младих (Табела 1) (АРА, 2024; Herman, 2021; Hunter et al., 2018; Shean, 2015).

Табела 1. Препоруке Америчке психолошке асоцијације (АРА, b) како да родитељи и наставници подстичу рани развој резилентности деце и тинејџера

<ul style="list-style-type: none">▪ Успоставите повезаност и помогните деци да је одржавају.▪ Позовите децу/ученике да помажу другима, укључите их у помагање, затражите и ви помоћ од деце.▪ Одржавајте дневну рутину и обезбедите сигурну структурирану средину.▪ Правите паузе, учите децу да се фокусирају на одређене активности и издвојте неструктурирано време да изразе креативност.▪ Поучавајте децу како да брину о себи, како да брину о правилној исхрани, одмору, активностима у којима уживају.▪ Учите децу како да се крећу ка својим циљевима, како да их разумно поставе, разложе на кораке и иду ка њима корак по корак.	<ul style="list-style-type: none">▪ Негујте код деце позитивно виђење себе, подстичите их да се сете када су се раније изборила са тешкоћама, да верују у себе да ће решити проблеме.▪ Подстичите код деце перспективу пуну наде, помозите им да виде да постоји будућност изван тренутне ситуације и да будућност може бити добра.▪ Трагајте за могућностима како да деца откривају себе, трагајте за одговарајућим самооткривајућим техникама да дете сагледа шта је научило у тешким ситуацијама.▪ Подстичите децу да прихватају промене, помозите им да сагледају да је промена део живота, утврдите са дететом шта је добро и правите план акције за оно што не иде добро.
--	--

Подстицање развоја или неговање резилентности мале деце значи обезбеђивање заштите и потребних ресурса, како материјалних, тако и ране стимулације и контекста повољног за успостављање стабилних и позитивних односа са неговатељима (родитељима, неговатељима на јасленом узрасту, васпитачима) и осталим члановима заједнице. У овом узрасту је, због тога, веома важно да друштвена заједница подржи њихове породице (Masten, 2024), и изграђивање породичне резилентности (Nikolić, 2022).

Подстицање резилентности у раном детињству и предшколском узрасту

Истраживања потврђују важност раног детињства до пет година за разумевање и оснаживање резилентности (Masten, 2024: 14). Током овог периода успостављају се основе различитих компетенција и најважнији развојни

заштитни системи. Због тога рано детињство захтева бројне интервенције које треба да спречавају и смањују ризик, повећавају ресурсе, промовишу компетенције и успостављају темеље будућег развоја.

Поред генералних препорука за делотворне практичне стратегије за подршку развоју социјалних компетенција деце које подржавају сигурност и резилијентност (APA, b; Shean, 2015), од васпитача се очекују и следеће улоге и понашања у раду са децом ових узраста (Herman, 2021):

– Прихватање дечјих емоција, причање о њима, помагање деци да идентификују јаке емоције и њима управљају, препознавање њихових потреба.

– Стварање заједништва са породицом и организовање заједничких активности прожетих забавом.

– Читање деци прича о помагању другима.

– Охрабривање деце да врше независне изборе и решавају мале изазове да би дошли до решавања тежих изазова.

– Причање с децом о позитивним догађајима да би препознавали обрасце понашања који доводе до добрих резултата. Када дете не успева да реши проблем, подстицати га да пређе на нешто друго, а касније се врати и поново покуша да реши проблем.

– Проналажење позитивних модела у окружењу који су већ искусили неке доживљаје с којима се дете суочава и разговарање о томе.

Подстицање резилијентности у школском узрасту

Школа је нови амбијент за децу. Учитељи и наставници могу да помогну да се успостави равнотежа између ризичних фактора и персоналних капацитета обезбеђујући средину која пружа позитивна искуства и прилике за здрав развој, која је сигурна и развија подржавајуће односе између вршњака и наставника (Herman, 2021).

Надовезујући се на већ наведене препоруке за подстицање резилијентности деце, од наставника се у раду са децом и малдима школског узраста очекују и следећа понашања и улоге (Herman, 2021):

– Подржавање деце и адолесцената да ефикасно управљају изазовима и да их не избегавају.

– Помагање ученицима да развијају протективне факторе – како унутрашње (препознавање личних квалитета и снага „Шта ја могу?”), тако и спољашње (који су извори подршке у окружењу и како их користити „Шта ја имам?”).

– Охрабривање одговорности ученика за предузете ризике.

– Организовање да ученици пишу есеје и задатке о личним снагама. Ови задаци могу да садрже опис критичних ситуација, шта су научили о себи, ко су особе које су им дале подршку, како су превазишли проблем, како им то искуство може помоћи у будућим ситуацијама. Проширите дискусију око позитивних примера (научника, лидера, спортиста, ликов из литературе) о томе како су развили своје снаге и вештине и како су постигли своје циљеве, али и око тога како ученици сагледавају своје снаге у контексту таквих прича о успешности.

Припрема васпитача, учитеља и наставника за подстицање резилитности

Просветни радници имају задатак да систематским васпитним деловањем, тј. професионално наученим поступцима утичу на развој резилитности деце и адолесцената са којима раде. Али, они су и стално присутни модели за развој понашања својих васпитаника, па тако и модели за резилитна понашања. Као важан социјални фактор развоја, представљају протективни фактор у развоју дечје резилитности.

Резилитност наставника је променљива услед утицаја личних, релационих и организационих фактора у радном окружењу (Gu & Day, 2013). Релевантна истраживања резилитности наставника на различитим нивоима васпитно-образовног система (од раног и предшколског до високог образовања) разматрају специфичности њихове резилитности (Bjekić & Stojković, 2022: 464). Самосаосећање (self-compassion) и самопоштовање су важни протективни фактори резилитности наставника у основном специјалном образовању у Цакарти (Akbar & Mauna, 2020). Психолошку резилитност васпитача предшколских установа на Тајвану повећавају позитивне, а смањују негативне емоције; радни стрес се повећава услед деловања негативних емоција, а смањује услед деловања позитивних емоција (Chou, Lee, Wu, 2016). Потврђена је повезаност између резилитности наставника у основном образовању у Грчкој, њиховог опаженог стреса, самоефикасности и професионалног сагоревања, а самоефикасност има значајну предиктивну вредност за резилитност, сагоревање и стрес (Daniilidou, Platsidou, Godina, 2020).

У прегледном истраживању резилијентности наставника Белтмен и сар. (Beltman, Mansfield, Price, 2011) издвојили су следеће индивидуалне факторе:

- Личне особине: алтруизам, морална сврховитост, утицај религије, снажна интринсичка мотивација, осећање професионалне упорности, истрајност, упорност, позитивни ставови, ентузијазам, оптимизам, није примарна екстринсичка мотивација, смисао за хумор, емоционална интелигенција, емоционална стабилност, пажња, флексибилност, спремност да преузме ризик, прихватање неуспеха.
- Самоефикасност: осећање компетентности, понос, самопоуздање, унутрашњи локус контроле, веровање у способност да прави разлике, повећање самоефикасности са искуством.
- Вештине суочавања са проблемима и тешкоћама (сналажење): проактивне вештине решавања проблема укључујући и тражење помоћи, прихватање неуспеха, спремност да се нешто напусти или пусти да иде својим током, прихватање оријентације „научите и идите даље”, коришћење активних вештина суочавања.
- Висок ниво развијености интерперсоналих вештина, јака повезаност, социјална компетентност.
- Наставне вештине: познавање ученика, помагање у успеху, висока очекивања, самопоуздање и поверење у сопствене наставне способности, креативност и истраживање нових идеја.
- Професионална рефлексивност и раст: самоувид, самоевалуација, спремност на промишљање, професионалне аспирације, професионална проактивност, менторско, моделско и лидерско деловање, посвећеност сталном професионалном учењу.
- Брига о себи: преузимање активне одговорности за сопствену добробит, грађење значајних подржавајућих односа.
- Врста квалификације за просветну професију.

Оспособљавање просветних радника за развијање резилијентности деце

Да ли је концепт *резилијентност* препознат у студијским програмима образовања просветних радника? Резилијентност будућих просветних радника у Србији, као исход њиховог иницијалног образовања, није издвојена у курику-

лумима високошколског образовања, али јесте скривена иза неких других експлицитно наведених исхода у тим студијским програмима. Изабрани су исходи два предмета у студијским програмима за образовање наставника предметне наставе и учитеља и васпитача у којима се препознају исходи повезани са развојем резилијентности (Табела 2).

Табела 2. Примери исхода предмета за образовање просветних радника који обухватају и резилјентна понашања

Предмет, СП, факултет	Исходи
	На крају курса студент ће моћи да:
<i>Комуникационе вештине наставника</i>	Идентификује препреке и тешкоће у комуникацији и предлаже решења проблема.
СП МАС Предметна настава	Вешто слуша и користи различите начине реаговања на саговорнике.
Факултет техничких наука у Чачку	Разуме и интерпретира сопствене акције и акције других из различитих перспектива.
	Вешто решава конфликте свестан личног стила у приступу конфликтима.
	Сагледава и усмерава одговорност актера комуникационог процеса.
<i>Психологија комуникације</i>	Идентификује тешкоће и препреке у комуникације и предлаже решење проблема.
СП ОАС Учитељ	Вешто активира слушаоца.
СП ОАС Васпитач	Разуме и интерпретира сопствене акције и акције других из различитих перспектива.
Педагошки факултет у Ужицу	Вешто решава конфликте свестан личног стила у решавању конфликта.
	Препознаје врсте саговорника и планира адаптирану комуникацију

Недовољно програмских активности намењених развоју резилијентности будућих просветних радника отвара могућност за различите ваннаставне активности и неформалне програме оснаживања њихове резилијентности и оспособљавања да подстичу резилијентност својих васпитаника.

*Пример програма оспособљавања за јачање сопствене
резилијентности и подршку оснаживању
резилијентности других*

У оквиру ЕРАЗМУС+ пројекта „Оснаживање дигиталне и психолошке резилијентности студената умрежавањем у онлајн окружењу у време кризе” (DigiPsyRes Project) развијен је за студенте Универзитета у Крагујевцу и студенте партнерских универзитета (Универзитет „Кажимир Велики” у Бидгошчу у Пољској и Универзитет у Фођи у Италији), програм „Корак по корак од полазника тренинга до тренера и студента-саветника у мрежи вршњачке подршке”. Програм је реализован у три циклуса у периоду од децембра 2023. до јуна 2024. године за студенте различитих студијских група на три универзитета (међу њима и за студенте – будуће наставнике), као и за запослене универзитета. У контексту одрживости пројекта, програм је предвиђен и као алтернативни програм оспособљавања студената наставничких професија не само за оснаживање сопствене резилијентности, већ и за учење подржавајућих приступа оснаживању резилијентности вршњака (хоризонтална подршка), а потом и сопствених васпитаника и ученика (вертикална подршка).

Програм је усредсређен на хоризонталну подршку унапређивању психичке и дигиталне резилијентности. Обухвата пет е-курсева и три тренинг радионице, а траје 40 сати. Састоји се из три потпрограма (Табела 3):

- *А програм*: Психолошка резилијентност, благостање, стрес и подршка;
- *Б програм*: Дигитална резилијентност и умрежавање;
- *Ц програм*: Хоризонтална психолошка подршка резилијентности дигиталним умрежавањем и етички оквири подршке.

Табела 3. Структура програма „Корак по корак од полазника тренинга до тренера и вршњака-саветника у мрежи вршњачке подршке” (DigiPsyRes project team, 2024)

Програм Корак по корак	Е-курсеви	Тренинг радионице	
Активности пре тренинга	е-курс Пре-тренинг дан	3 сата	
А програм	е-курс А:	3 сата	6 сати
Б програм	е-курс Б:	4 сата	6 сати
Ц програм	е-курс Ц:	8 сати	6 сати
Активности после тренинга	е-курс Пост-тренинг: оцена и евал.	4 сата	
40 сати укупно		22 сата	18 сати

Исходи овог програма разматрани су и у контексту професионалног деловања васпитача, учитеља и наставника (рад са децом и младима, тј. васпитаницима и ученицима, рад са родитељима, рад у колективу и професионалним групама). Студент који заврши програм моћи ће да:

- објасни појмове резилјентност, благостање и подршка; процени ниво резилјентности; објасни најчешће изворе стреса, како у реалном, тако и у виртуелном свету; препозна реакције на стрес (физиолошке, емоционалне, когнитивне и бихејвиоралне); примени стратегије превладавања стреса; идентификује изворе и типове социјалне подршке; повећа самосвест о утицају социјалне подршке на опште функционисање;
- објасни појам дигитална резилјентност; препозна поремећаје у дигиталном функционисању и понашању; препозна најчешће дигиталне претње; примени основне механизме дигиталне заштите; конфигурише контролне механизме приватности на социјалним мрежама; објасни како реаговати у случају различитих „сајбербулинг” сценарија; препозна и реши потенцијалне опасности током онлајн учења/наставе; препозна/идентификује када треба потражити помоћ од других у контексту онлајн учења и поучавања (од наставника, вршњака, итд.); примени стратегије за евалуацију информација на мрежи у академском контексту и генерално; примени правила за дељење информација на мрежи;
- објасни функционисање хоризонталног подржавајућег умрежавања и циљеве; препознаје захтеве за подршком и поступање у складу са тим; објасни како препознати разлике између професионалне психолошке подршке и непрофесионалне хоризонталне подршке; идентификује капацитете вршњачке мреже подршке и препозна сопствене границе у давању подршке; идентификује када је нужно сугерисати особама које траже подршку да је потребно да затраже додатну подршку и помоћ специјализованих сервиса; примени правила комуникације у мрежи подршке; примени процедуре за међусобну хоризонталну мрежну подршку.

Реализација овог програма у групама студената просветних професија омогућава увежбавање специфичних вештина подршке оснаживању резилјентности деце и адолесцената.

Закључци

У овом раду су представљени различити развојни аспекти резилентности сагледавани из угла корисног за васпитно деловање просветних радника на развијање и оснаживање резилентности, што сопствене деце, што код ученика, односно васпитаника. Најпре, на нивоу знања, а затим и вештина и способности, значајно је у образовном контексту препознати различите начине испољавања психолошке резилентности у детињству и раној адолесценцији, као и оне које ученике чине подложнијим за понашања супротна од резилентних понашања. Нарочито је то значајно у кризним ситуацијама, изазваним најчешће различитим спољашњим околностима, али ништа мање није важно препознати одређене промене које долазе природно развојем и прилагођавањима које одрастање носи, а које јако утичу и на њихов успех у образовном систему. Оспособљавање просветних радника, активних као и будућих, да препознају резилентност као значајни васпитни циљ изазов је вредан улагања напора.

На нивоу конкретних интервенција могуће је осмишљавати, пилотирати и спроводити програме обука које би имале за циљ промовисање резилентности у различитим узрастима и прилагођеним различитим популацијама ученика. У овом раду је пружен само један пример такве обуке намењене студентима просветних профила, мада је овај модел обуке могуће применити и прилагодити различитим категоријама ученика. Поред обука које су циљано креиране зарад оснаживања резилентности, бројне активности у оквиру одређених предмета на сваком нивоу образовања у Србији, као и активности стручних сарадника у предшколским установама и школама, верујемо да промовишу различите аспекте резилентности. За будуће радове корисно је уложити напор да се сва та сазнања и примери добрих пракси групишу, синтетишу и промовишу, постављајући у први план психолошку добробит ученика и резилентност у изазовним ситуацијама, „раме уз раме” са другим главним образовним и васпитним циљевима.

Литература

- Afifi, T. D., Merrill, A. F. & Davis, S. (2016). The theory of resilience and relational load. *Personal Relationships*, 1–21. <https://doi.org/10.1111/per.12159>
- Akbar, Z. & Mauna, M. (2020). Protective factors for teacher resilience in elementary special education. *Proceedings the 2st National Conference on Education, Social Sciences and Humanities*, Vol. 2, Mataram, Indonesia. Retrieved June 20, 2024 from <https://journalcenter.litpam.com/index.php/essh/article/view/341>
- APA(a). *Resilience*. American Psychological Association. <https://www.apa.org/topics/resilience>
- APA(b). *Resilience guide for parents and teachers*. American Psychological Association. Retrieved August 12, 2024 from <https://www.apa.org/topics/resilience/guide-parents-teachers>
- Beltman, S., Mansfield, C. F. & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6(3), 185–207. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001>
- Bjekić, D. & Stojković, M. (2022). University Teachers' Resilience. In I. Milićević (Eds.): *Proceedings TIE2022* (pp. 462–469). Čačak: Faculty of Technical Sciences. <https://doi.org/10.46793/TIE22.462B>
- Bugarški, R. (2018). *Govorite li zajednički?* Beograd: Čigoja štampa.
- Bush, N. & Roubinov, D. S. (2021). Bringing a neurobiological perspective to resilience. In M. Ungar (Eds.): *Multisystemic resilience: Adaptation and transformation in contexts of change* (pp. 35–56). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190095888.003.0003>
- Chou, M-J., Lee, H-M. & Wu, H-T. (2016). Emotion, psychological resilience and work stress: A study among preschool teachers. *European Journal of Psychological Research*, 3(1), 8–15.
- Daniilidou, A., Platsidou, M. & Godina, S. E. (2020). Primary school teachers' resilience: Association with teacher self-efficacy, burn-out and stress. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 18(3), 549–582.
- Diaz-Varela, A., Kelcey, J., Reyes, J., Gould, M. & Sklar, J. (2013). *Learning and resilience: the crucial role of social and emotional well-being in contexts of adversity*. World Bank: IRC.
- DigiPsyRes Project. *Enhancing digital and psychological resilience through peer networking in the online environment in times of crisis – DigiPsyReS*. Retrieved June 12, 2024 from <https://digipsyres.kg.ac.rs/>

- DigiPsyRes Team (2024). *Manual: Step by Step from trainees to trainers and supporter in student peer support network*. Kragujevac: University of Kragujevac and ERASMUS+ project “Enhancing digital and psychological resilience through peer networking in the online environment in times of crisis – DigiPsyReS”.
- Feder, A., Fred-Torres, S., Soutwick, S. M. & Charney, D. S. (2019). The Biology of Human Resilience: Opportunities for Enhancing Resilience Across the Life Span. *Biological Psychiatry*, 86, 443–453. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2019.07.012>
- Fleming, J. & Ledogar, R. J. (2008). Resilience, an Evolving Concept: A Review of Literature Relevant to Aboriginal Research. *Pimatisiwin*, 6(2), 7–23. PMID 20963184; PMCID: PMC2956753.
- Gu, Q. & Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: conditions count. *British Educational Research Journal*, 39(1), 22–44. <http://dx.doi.org/10.1080/01411926.2011.623152>
- Hascher, T., Beltman, S. & Mansfield, C. (2021). Teacher wellbeing and resilience: towards an integrative model. *Educational Research*, 63(4), 416–439. <https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1980416>
- Herman, Z. (2021). Supporting resilience in ECE: Strategies for teachers. *HE Kupu. The Word*, 6(4), 20–31. Retrieved August 17, 2024 from <https://www.hekupu.ac.nz/sites/default/files/2021-05/05%20Herrman.pdf>
- Hunter, R. G., Gray, J. D. & McEwen, B. S. (2018). The Neuroscience of Resilience. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 9(2), 305–339. Retrieved July 12, 2024 from <https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/697956>
- Lepore, S. J. & Revenson, T. A. (2006). Chapter 2. Resilience and Posttraumatic Growth: Recovery, Resistance, and Reconfiguration. In L. G. Calhoun & R. G. Tedeschi (Eds.): *Handbook of Posttraumatic Growth: Research and Practice* (pp. 24–46). New Jersey – London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Masten, A. S. (Eds.) (2024). *Resilience*. Encyclopedia on Early Childhood Development. 2013–2024 CEED – Lawson Fondation. Retrieved August 6, 2024 from <https://www.child-encyclopedia.com/pdf/complet/resilience>
- Masten, A. S. & Barnes, A. J. (2018). Resilience in Children: Developmental Perspectives. *Children (Basel)*, 5(7), 98. <https://doi.org/10.3390/children5070098>
- Nikolić, N. M. (2022). Sistemski pristup porodici – implikacije za praksu u uslovima epidemije covid-19. U S. Marinković (ur.): *Nauka i obrazovanje – izazovi i perspektive* (str. 121–142). Užice: Pedagoški fakultet. <https://doi.org/10.46793/NOIP.121N>
- Pidgeon, A. M., Rowe, N. M., Stapleton, P., Magyar, H. B. & Lo, B. C. Y. (2014). Examining characteristics of resilience among university students: An international study. *Open Journal of Social Sciences*, 2, 14–22. <https://doi.org/10.4236/jss.2014.211003>

- Resilience Theory. Amsterdam: Positive Psychology. Retrieved April 20, 2024 from <https://positivepsychology.com/resilience-theory/>
- Rutter, M. (1999). Resilience concepts and findings: Implications for family therapy. *Journal of Family Therapy*, 21, 19–144. Retrieved July 10, 2024 from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1467-6427.00108>
- Rutter, M. (2013) Annual research review: Resilience – clinical implications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 474–487. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2012.02615.x>
- Shean, M. (2015). Current theories relating to resilience and young people: A literature review. Melbourne: VicHealth. Retrieved June 6, 2024 from <https://www.vichealth.vic.gov.au/sites/default/files/Current-theories-relating-to-resilience-and-young-people.pdf>
- The Understood Team. Six signs your child is resilient, <https://www.understood.org/en/articles/6-signs-your-child-is-resilient>
- Werner, E. E. (1995). Resilience in Development. *Current Directions in Psychological Science*, 4(3), 81–84. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10772327>
- Werner, E. E. (2009). Protective Factors and Individual Resilience. Chapter six. In J. P. Shoonkoff & S. J. Meisels (Eds.): *Handbook of Early Childhood Interventions* (pp. 115–132). Cambridge University Press.
- Zimmerman, M. A. (2013). Resiliency Theory: A Strengths-Based Approach to Research and Practice for Adolescent Health. *Health Education & Behaviour*, 40(4), 381–383. <https://doi.org/10.1177/1090198113493782>
- Zimmerman, M. A., Stoddard, S. A., Eisman, A. B., Caldwell, C. H., Aiyer, S. M. & Miller, A. (2013). Adolescent Resilience: Promotive Factors That Inform Prevention. *Child Developmental Perspective*, 7(4):10.1111/cdep.12042. <https://doi.org/10.1111/cdep.12042>

DRAGANA R. ВЈЕКИЋ

University of Kragujevac, Faculty of Tehnical Sciences, Čačak

LIDIJA DJ. ZLATIĆ

University of Kragujevac, Faculty of Education, Užice

MILICA M. STOJKOVIĆ

University of Kragujevac, Faculty of Tehnical Sciences, Čačak

**PSYCHOLOGICAL RESILIENCE DEVELOPMENT AND
TEACHERS' ROLE IN ENHANCING RESILIENCE**

SUMMARY

Resilience is defined as positive psychological adaptation and coping with changes and challenges. It is developed and mobilized in crisis and stressful situations. In this review, the concept of psychological resilience and theoretical issues are considered to indicate the early manifestations and formation of resilience. Resilience's promotive and protective factors are sorted, and the role of social support is considered, too. Preschool teachers' and school teachers' roles in the development of resilience as process phenomena are analysed. The manner of teachers' training on how to enhance their own resilience and how to support pupils' resilience development is described. Finally, the programme for enhancing student-teacher' resilience and developing skills to support the students' resilience development is presented.

Key words: *psychological resilience, children, adolescents, teachers, resilience development support, programme of resilience enhancement.*

МАРИНА Ж. СЕМИЗ*

Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет, Ужице

СЛОБОДАН Љ. ПАВЛОВИЋ*

Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет, Ужице

ПРЕВЕНЦИЈА ПРОБЛЕМА У ЗДРАВСТВЕНОМ ПОНАШАЊУ ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА: ИМПЛИКАЦИЈЕ ЗА ПРАКСУ И ИСТРАЖИВАЊА

АПСТРАКТ: Темељи за развој здравих животних стилова, навика и здравствено понашање постављају се у раном и предшколском узрасту, због чега све већу улогу имају програми превенције. Циљ овог истраживања је извођење педагошких препорука и импликација за будућа истраживања на основу анализе превентивних програма развијених за предупређивање и сузбијање проблема у здравственом понашању деце предшколског узраста. Претрагом кључних дескриптора – „предшколски превентивни програми”, „здравствено и физичко васпитање”, „здравствено понашање” и „предшколска установа” или „вртић” – у базама података ERIC, PubMed и Google Scholar објављеним у периоду од 2014. до 2023. године утврђен је узорак истраживања (N = 30). Примењене су метода теоријске анализе, техника анализе садржаја, а креиран је и посебан истраживачки инструмент – матрица анализе садржаја. Да би се појавили дугорочнији ефекти превентивних активности нужни су: заједничко деловање предшколске установе, породице и локалне заједнице; полазиште у креирању програма превенција треба да чине сазнања референтних наука за разумевање проблема у здравственом понашању деце предшколског узраста, као и превенције; примена разноврсних метода рада и облика

* semizmarina@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3917-0114>

* slobodan.b.pavlovic@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0114-4981>

учења који су прилагођени узрасту деце и социокултурним специфичностима окружења и установе, као и деловање на различите аспекте развоја и подручја васпитања деце предшколског узраста. У будућим истраживањима фокус треба померити ка одрживости и релеватности програма, као и евалуацији процеса примене превентивних програма.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: *физичко и здравствено васпитање, превентивни програми, диверсификовани програми, ране интервенције, предшколска установа.*

У в о д

На развој здравих животних стилова, навика и здравствено понашање у раном и предшколском узрасту утичу бројни фактори, међу којима се посебно издвајају породица и предшколска установа. Родитељи и васпитачи сматрају се најодговорнијим за увођење животних рутина код мале деце, стицање здравствених навика и развој здравственог понашања (Sobko, Tse, Kaplan, 2016). Улога предшколске установе огледа се у настојањима да се планирају и спроводе активности којима се промовишу здрави животни стилови, развију квалитетни диверсификовани програми, као и програми превенције.

Последњих деценија бележи се пораст интересовања истраживача за превенцију проблема у здравственом понашању деце предшколског узраста, као и за интензивно и систематско проучавање ове проблематике. Томе су допринели бројни чиниоци, а посебно се издвајају следећи. Прво, инострани (Konstabel et al., 2014; Ogden et al., 2016; Sobko, Tse, Kaplan, 2016; World Health Organization, 2016, 2017) и национални истраживачки подаци (Jovanović, Nikolovski, Radulović, Novak, 2010) конзистентно сугеришу тренд раста броја деце са проблемима у здравственом понашању. Скоро свако четврто дете од 2. до 5. године сматра се гојазним¹ или преухрањеним (Ogden et al., 2016). Резултати одређених истраживања (према: Cheah et al., 2023) указују да је 16 одсто деце предшколског узраста гојазно у урбаним срединама, а 17,1 одсто у руралним срединама, као и да једна четвртина деце свакодневно проводи преко два сата испред екрана (телевизора). У условима глобализације, урбанизације и технолошког развоја одвијају се крупне промене у доступности и врсти хране, обиму и интензитету физичке активности, као и у структури слободних активности, које имају негативне реперкусије на здравствено понашање деце (Gavrilov Jerković, 2014;

¹ Прекомерна телесна ухрањеност се односи на индекс телесне масе (енг. *Body Mass Index*) од 25 до 30 јединица, а гојазност преко 30 јединица (Gavrilov Jerković, 2014).

World Health Organization, 2016). Као други разлог издваја се и то што предшколске године, као сензитивни период, нуде јединствену прилику за усађивање здравог начина живота и промовисање здравља (Peñalvo et al., 2015) и за спровођење превентивних стратегија које се баве животним стилем (Gubbels, Van Kann, Jansen, 2012). То је условљено самим обележјима деце предшколског узраста (нпр. сензибилност, рањивост, пластичност), с једне стране, али и законитостима васпитног рада са децом предшколског периода (нпр. у васпитном раду треба водити рачуна о емоцијама детета, чињенице преводити на перцептивни начин, стварати подстицаје за учење путем игре итд.), с друге стране. Понашања у вези са исхраном и физичком активношћу током овог развојног периода имају непосредан и трајан утицај на преференције у каснијем детињству и одраслом добу, што заузврат утиче на физичко и психосоцијално здравље деце (Carson et al., 2017; Jones, Hinkley, Okely, Salmon, 2013; Timmons et al., 2012). Истраживања су потврдила позитивну везу између прекомерне тежине и гојазности у раном детињству са негативним физичким, социјалним и емоционалним последица (нпр. кардиоваскуларне болести; метаболичке, плућне и друге компликације; ниже самопоштовање; социјална стигматизација; депресија; нижи академски резултати) (Daniels et al., 2005; Hesketh, Wake, Waters, 2004; Krukowski et al., 2009; Yanovski, 2015). На крају, изостанак ефеката или утврђени ефекти примењених превентивних активности само на одређене мере у вези са здравственим понашањем деце школског узраста указују на потребу за раном, дугорочном и вишекомпонентном интервенцијом (Peñalvo et al., 2015).

Како су се развијале идеје о здравственом васпитању и здравственој заштити деце у оквиру мера образовне и здравствене политике, тако су се мењале дефиниције појма здравствено понашање и приступи у његовом дефинисању. Понашања у вези са здрављем дефинишу се као намерне или ненамерне радње које предузимају појединци, а које утичу на унапређење или умањење здравља (Matarazzo, 1984; Short & Mollborn, 2015). У оквиру друге групе дефиниција (Gochman, 1997), под здравственим понашањем подразумевају се само она понашања, навике и радње које доприносе здрављу или које појединац предузима да би допринео унапређењу здравља. Радње које се класификују као здравствено понашање у предшколском узрасту током раног детињства укључују: исхрану, физичку активност, сан, здравствену заштиту и придржавање прописаних медицинских третмана итд. Приступ друштвених детерминанти помера фокус са биолошких и психолошких фактора на социјалне детерминанте здравственог понашања и са одговорности појединца за здравствено понашање на друштвену организацију, институције, неједнакости и идеологије (Short & Mollborn, 2015). У вези с тим, истиче се да „здравствено понашање појединца одражавају физичке способности у комбинацији са акумулираним скупом искустава и околности које су се одвијале током времена, у различитим друштвеним и физичким контекстима” (Short & Mollborn, 2015: 78). Друштвене детерминанте обухватају три нивоа: нижи (индивидуални избори), виши (социјално-економски услови, културни системи итд.) и мезо (међуљудске интеракције) (Short & Mollborn,

2015). Утицаји ових система и њихових међуодноса преносе се кроз генерације посредством социоекономског статуса, културних и друштвених норми, као и понашања у вези с исхраном и физичком активношћу у породици (Pavlović, 2017; World Health Organization, 2016). Здравствено понашање треба посматрати из више перспектива да би се у потпуности разумело како се оно може промовисати и подстицати у предшколском узрасту. Промоција здравља, као друштвени и индивидуални процес, има за циљ постизање оптималног здравља појединаца од најранијег узраста (Özcan & Vozhüyük, 2013) и изражава се као холистичка динамичка равнотежа између физичког, емоционалног, социјалног, духовног и интелектуалног здравља (Kim, Kang, Lee, 2019).

Полазећи од чињенице да се у предшколском узрасту успостављају прва здравствена понашања деце, те да је то истовремено и развојни период за спровођење превентивних активности усмерених ка позитивним здравственим понашањима, у овом раду су проблематизована питања о педагошким и истраживачким импликација примењених програма превенције. Превенција проблема у здравственом понашању деце у предшколској установи треба да обједини стратегије, програме и активности чији је циљ смањивање или сузбијање фактора ризика и јачање протективних фактора. Евалуативне студије о ефектима превенције проблема у здравственом понашању деце дају информације о дескриптивном и нормативним аспектима њихове примене – које су превентивне активности, мере и стратегије у функцији очувања и унапређења здравља деце, под којим условима дају жељене ефекте, колико и у којим подручјима деловања их треба примењивати (предшколска установа, породица, здравствене установе, заједница) и слично. Евалуативне студије о процесу примене превентивних програма пружају корисне информације о прихватљивости и релевантности спроведених мера и поступака за различите интересне стране, посебно циљну популацију, потом и за креаторе и реализаторе програма, али и бројне повратне информације о тешкоћама и могућностима примене програма.

Методологија истраживања

Циљ овог истраживања је извођење педагошких препорука и импликација за будућа истраживања на основу анализе превентивних програма и раних интервенција развијених за предупређивање и сузбијање проблема у здравственом понашању деце предшколског узраста. Постављена су два истраживачка задатка: (а) идентификација педагошких импликација на основу квалитативне анализе програма превенције проблема у здравственом понашању деце предшколског узраста, према дефинисаним категоријама анализе (циљ програма, циљна група, теоријска полазишта, садржај програма, ниво превенције, трајање и ефекти програма); и (б) идентификација импликација за даља истраживања у

области превенције проблема у здравственом понашању деце предшколског узраста, према дефинисаним категоријама анализе (циљ истраживања, циљна група, теоријска полазишта, садржај програма, ниво превенције, трајање и ефекти програма).

С обзиром на постављене задатке истраживања ова студија може имати научни и апликативни значај. Наиме, стицање увида у превентивне програме/интервенције у вези са здравственим понашањем предшколске деце и њихово боље разумевање представља полазну основу за креирање и примену здравствено-васпитних програма намењених деци предшколског узраста. У погледу примењене методологије, стиче се увид у стање и тенденције развоја истраживања о ефектима и процесу програма превенције.

Поступак и узорак истраживања. Претрагом кључних дескриптора – „предшколски превентивни програми”, „здравствено и физичко васпитање”, „здравствено понашање” и „предшколска установа” или „вртић” – у базама података ERIC, PubMed и Google Scholar објављеним у периоду од 2014. до 2023. године утврђен је узорак истраживања ($N = 30$)². У циљу прављења прегледа примењени су следећи критеријуми за укључење истраживања у анализу: доступност текста у целости, истраживања објављена на енглеском језику, рецензирани радови, различитост методолошког дизајна, студије које су укључивале децу предшколског узраста (од 6 месеци до 6 и по година) и, постојање информација о структури програма (циљ програма, циљна група, теоријска полазишта, садржај програма, ниво превенције, трајање и ефекти програма). У преглед и анализу биле су укључене и студије у којима су превентивне активности или интервенције биле фокусиране на родитеље и/или васпитаче и у којима су се ефекти интервенције односили на здравствено понашање деце. Укључене су и студије у којима су поред деце предшколског обухваћена и деца школског узраста. Примењени су следећи критеријуми за искључење: системски прегледи, скопус прегледи и метаанализе; докторске дисертације, извештаји. У погледу методолошког дизајна, 70,0% студија су рандомизована клиничка испитивања, 13,33% квалитативне, 10,0% квазиексперименталне и 6,67% микс-методске студије.

Методе, технике и инструменти у истраживању. Примењене су метода теоријске анализе и техника анализе садржаја, а креиран је и посебан истраживачки инструмент – матрица анализе садржаја. Поступак квалитативне обраде података подразумевао је формирање система категорија и класификацију јединица анализе, а потом проучавање и кодирање извора података и, на крају, тумачење резултата анализе. Текст студије представљао је јединицу анализе. На основу постојећих структурних елемената превентивних програма, као и прели-

² Узорак истраживања о превенцији проблема у здравственом понашању деце предшколског узраста приказан је у оквиру коришћене литературе.

минарног увида у садржај узоркованих студија, утврђено је да су за идентификацију педагошких и истраживачких импликација релевантне следеће категорије анализе: циљ превентивног програма/студије, циљна група, теоријска полазишта, садржај програма, нивои превенције, трајање програма и ефекти програма.

Резултати истраживања и дискусија

У вези са првом разматраном категоријом – *циљ програма* – утврђено је да је највећи број програма оријентисан ка превенцији гојазности и преухрањености на предшколском узрасту (66,67%), потом следе програми усмерени ка другим понашањима у вези са енергетским балансом, психичким и социоемоционалним здрављем (Jakobovich et al., 2023), когницијом (нпр. логичко расуђивање, вербални фактор, нумерички фактор, просторни фактор и општа интелигенција) (Sánchez-López et al., 2019), кардиоваскуларним здрављем (Peñalvo et al., 2015), психолошким благостањем (Sobko & Brown, 2021).

Превентивни програми имају веома различите циљеве које је тешко на јединствен начин систематизовати. Прва група превентивних програма има за циљ едукацију родитеља о здравој исхрани (Aktaş, Kızıltan, Avcı, 2019; Hammersley et al., 2021; Malden et al., 2019, 2020; Manios et al., 2022; Vaughn et al., 2021) и физичкој активности (Hammersley et al., 2021; Malden et al., 2019, 2020; Manios et al., 2022; Sánchez-López et al., 2019; Vaughn et al., 2021; Yarımkaya et al., 2022), односно едукацију о успостављању здравих навика и понашања код деце (Small et al., 2014); њихову едукацију како би развили вештине које ће им омогућити да повећају контролу над својим здравственим одлукама и окружењем (Karmali et al., 2019; Small et al., 2014); пружање саветодавне помоћи родитељима да постану свесни важности контекста за развој здравих навика у исхрани и физичкој активности и за промену сопственог здравственог понашања (Серни et al., 2021; Döring et al., 2014); унапређивање знања, способности и мотивације родитеља да подрже развој физичке писмености своје деце (Hwang et al., 2023; Lane et al., 2021, 2022; Peñalvo et al., 2015); пружање помоћи родитељима да постигну здраву телесну тежину и ниво телесне масноће код своје деце (Nyström et al., 2017); унапређење опште и специфичне праксе родитеља у развоју здравих навика деце и активне игре у природи (Sobko, Tse, Kaplan, 2016); промовисање здравствених навика и понашања у домаћинству – заједнички оброци, адекватан сан, ограничавање времена испред телевизора и других медија и уклањање телевизора из дечје собе (Barkin et al., 2018; Haines et al., 2013).

Друга група превентивних програма има за циљ едукацију и развој компетенција васпитача и других запослених у предшколском установама за промовисање здравственог понашања деце (нпр. здрава исхрана, конзумација воде,

физичка активност, хигијена) (Jakobovich et al., 2023; Roth et al., 2015; Schuler et al., 2019; Vaughn et al., 2021) и унапређивање знања, ставова и праксе васпитача како би створили здраво, активно и безбедно окружење за децу и стимулисали физичке активности на игралиштима (Toussaint et al., 2021). Истичу се и програми чија примена подразумева оспособљавање запослених у предшколским установама за модификовање физичке средине, попут промена у простору и опреми вртића (Cheah et al., 2023) или у структури игралишта (Sánchez-López et al., 2019) и унапређивање ресурса и капацитета особља за ефикасну подршку породицама са ниским социоекономским статусом (Beckerman et al., 2019).

Програми који су примарно усмерени ка деци предшколског узраста имају за циљ унапређење знања о здравој исхрани (Şenol & Şenol, 2023; Schuler et al., 2019), нивоа физичке активности (Yarımkaaya et al., 2022), као и развој вештина у вези са исхраном, навикама физичке активности, спавања и коришћења слободног времена (Barkin et al., 2018; Lindsay et al., 2020).

Како сугеришу добијени резултати, преовлађују превентивни програми усмерени ка подстицању позитивног здравственог понашања (нпр. здрава исхрана, редовна физичка активност, смањење времена проведеног у активностима испред телевизора, повезивање са природом, квалитет сна итд.) и јачању протективних фактора, односно сузбијању и редуковању негативних облика здравственог понашања. Добијени резултати у сагласности су са досадашњим прегледима о превентивним програмима усмереним ка деци предшколског узраста. Већина досадашњих студија о интервенцијама у предшколским установама, породици, заједници или здравственој установи односи се на превенцију гојазности у детињству и фокусира се на две компоненте: исхрану и/или физичку активност. У знатно мањем броју програма биле су укључене друге компоненте здравственог понашања, као што су просоцијална понашања (Niederer et al., 2009), управљање и контрола емоцијама и слично (Pickens, 2009). Промоција здравих животних стилова код деце се углавном фокусира на елементе који су препознати као „*sine qua non*” здравог живота укључујући, пре свега: умерене физичке активности, скраћено време испред екрана, већи унос воћа и поврћа и смањен унос слаткиша и нездраве хране, оптимално спавање и квалитет сна.

У односу на *циљну групу* којој је програм превенције намењен, у највећем степену су заступљени програми усмерени истовремено на децу и њихове родитеље (36,67%), затим програми усмерени на децу, родитеље, васпитаче и друге запослене у предшколским и здравственим установама (20%), док су најмање заступљени програми који су усмерени ка васпитачима и родитељима деце (6,67%). У подједнаком степену су заступљени програми усмерени истовремено на васпитаче и децу предшколског узраста (13,33%), као и програми усмерени ка једној циљној групи – само родитељима (10%) или само деци предшколског узраста (13,33%). Анализирани програми превенције су усмерени ка различитим циљним групама, са тенденцијом да се учесталије креирају програми који подразумевају истовремено превентивно деловање према различитим циљним групама у односу на рад

са само једном циљном групом. Обухватност програма биће анализирана у оквиру резултата анализе о нивоима превенције.

Трећа категорија анализе усмерена је ка утврђивању *теоријске утемељености* програма превенције у овој области, односно колико су разматрани програми превенције вођени теоријским претпоставкама и који теоријски модели преовлађују у тумачењу развоја здравственог понашања деце предшколског узраста. Теорије усмеравају пажњу истраживача и стручњака на одређен број конструката и њихове међусобне релације, односно појаве које треба пратити и на које треба деловати и обезбеђују смернице о томе како спроводити обуке стручњака и корисника и како евалуирати успешност програма превенције (Gavrilov Jerković, 2014).

У контексту досадашњих схватања о релевантности теорије за развој и примену превентивних програма, спроведена анализа сугерише да анализирани програми превенције у значајној мери (70,0%) имају јасно теоријско полазиште. У оквиру девет студија (30,0%) нису препознате компонентне теорија и модела здравственог понашања, већ креатори програма за полазиште узимају резултате досадашњих истраживања и епидемиолошке показатеље. Овај податак не имплицира и закључак да једна трећина анализираних превентивних програма нема теоријску утемељеност, из разлога што се неретко подаци о теоријским основама програма налазе у радовима који нису обухваћени овим прегледом. Пошто су проблеми у здравственом понашању деце предшколског узраста комплексни и мултидимензионални феномени у погледу етиологије и феноменологије, не изненађује податак да су програми превенције засновани на већем броју теорија, пре свега социјално когнитивној теорији (Barkin et al., 2018; Buscemi et al., 2016; Сепни et al., 2021; Döring et al., 2014; Hwang et al., 2023; Jakobovich et al., 2023; Lane et al., 2021; Malden et al., 2019, 2020; Nyström et al., 2017; Vaughn, et al., 2021), социоеколошком моделу (Barkin et al., 2018; Beckerman et al., 2019; Lindsay et al., 2020; Sánchez-López et al., 2019; Vaughn et al., 2021), теорији размене (Vaughn et al., 2021), мотивационом саветовању (Döring et al., 2014), теорији планираног понашања (Malden et al., 2019, 2020), моделу здравствених уверења (Malden et al., 2019, 2020), моделу промене понашања (Hwang et al., 2023; Lane et al., 2021, 2022; Nyström et al., 2017), теорији психолошког и организационог оснаживања (Beckerman et al., 2019), холистичком педагошком приступу (Roth et al., 2015; Şenol & Şenol, 2023), теорији породичног система (Сепни et al., 2021), теорији самодетерминације (Сепни et al., 2021; Lindsay et al., 2020). Даљом квалитативном анализом утврђено је да се програми превенције углавном заснивају на претпоставкама у вези са моделима здравственог понашања у оквиру социокогнитивног приступа, попут социјално когнитивне теорије, модела здравствених уверења и теорије планираног понашања. Наведени модели здравственог понашања се усредсређују на разумевање уверења, ставова и намера појединаца у вези са здравственим понашањем (Bogdanović, 2019). Ови резултати су у сагласности са досадашњим прегледима о еволуцији теоријских модела здравственог понашања (Bogdanović, 2019; Rejeski & Fanning, 2019), као и са сазнањима о

моделима који су корисно теоријско полазиште за разумевање развоја и промене здравственог понашања код деце (Fedewa, Anderson, Fisher, 2021). Такође, квалитативна анализа сугерише и тренд развоја програма превенције који теоријско полазиште заснивају на социоеколошком моделу, чиме се фокус превентивног деловања усмерава ка различитим нивоима утицаја и њиховим међусобним релацијама, почев од појединца, преко породице, предшколске установе, до државе, политике, идеологије итд.

У погледу *садржаја* највећи број превентивних програма представљају вишеккомпонентне интервенције које су усмерене на предшколско и породично окружење (40,0%), рад са васпитачима и запосленима у предшколским установама и центрима за васпитање деце раног узраста, с једне стране, и децом и њиховим родитељима, с друге стране. Утврђени су и свеобухватни превентивни програми засновани на заједници и партиципативном истраживању (Beckerman et al., 2019), приступу социјалног маркетинга (Vaugh et al., 2021) или који користе социјално окружење детета као интегрисани систем за интервенцију (Reñalvo et al., 2015). У остваривању позитивних утицаја на здравствено понашање деце и редуковању фактора ризика посебно место припада свеобухватним приступима превенцији. У оквиру свеобухватног приступа планирају се и примењују интегрисане превентивне мере и интервенције унутар различитих нивоа ризика, како кроз њихову интеграцију према домену деловања, тако и посредством интеграције различитих нивоа превенције (Šaljić, 2014).

У оквиру узоркованих програма примењене су различите стратегије, с обзиром на различите циљне групе. У раду са *децом* коришћене су активности интегрисања знања и математичких концепата као што су: бројање, поређења и класификовање; ваншколске сесије физичке активности у трајању од 60 минута; плесна кореографија; текстуалне поруке; визуелна упутства; структуриране физичке активности које су прилагођене дечјим способностима и интересовањима; лекције о здравој исхрани или физичкој активности; интерактивне физичке активности од 20 минута; домаћи задаци; онлајн обука о активностима здравственог васпитања (коришћењем визуелних приказа, звукова и музике); прилагођени едукативни материјали и ресурси (нпр. књижице о исхрани, играчке); игра (нпр. вођене активне игре на отвореном и у природи, креирање јестивих фигура од поврћа, игре са природним материјалима).

Интервенције усмерене *према родитељима* деце предшколског узраста заснивају се на бројним стратегијама, при чему се, по учесталости, издвајају следеће: разноврсне обуке и тренинзи (нпр. у вези са здравом исхраном, физичким активностима, о успостављању здравих навика код мале деце, промовисању физичке писмености, активне игре итд.); информисање (о здрављу, безбедности, смерницама, стандардима, напретку детета, посредством веб-мапа, фејсбук група, мобилних апликација итд.); радионице (интерактивне и синхроне виртуелне); интерактивна предавања о развоју и моторичким способностима деце; дистрибуција разноврсних едукативних и штампаних материјала (нпр. картице

за физичку активност, збирке игара и вежби, CD са песмама о здравој исхрани и вежбању, приручници, рецепти за припрему ужине, билтени, зидна табела са налепницама, постери и флајери за промоцију здравих навика итд.); обезбеђивање и дистрибуција различите опреме (опрема за активну игру); мотивационо саветовање код куће и телефоном; домаћи задаци (нпр. да провере разумевање и да се родитељи подстакну да помогну својој деци да промене навике у вези са исхраном и физичком активношћу); вршњачка подршка; групне дискусије; вођена и надзирана игра са дететом, са храном и материјалима у природи итд.

У раду са васпитачима и запосленима у предшколским установама примењене су следеће стратегије: едукације, обуке и тренизи (здравствено образовање и промоција здравља, исхрана, физичка активност, вештине за математичко и логичко мишљање, за примену структуриране физичке активности кроз плесну кореографију, о значају физичке активности на отвореном, структури игришта различитих зона активности итд.); непосредни састанци тренера и истраживача са васпитачима (нпр. теоријски и практични задаци из модула о здравом окружењу, исхрани, физичкој активности и телесној тежини, интеракцији са децом и са родитељима); обезбеђивање и дистрибуција штампаних материјала и различите опреме (збирка задатака за игре и вежбе, приручници, едукативни материјали, снимљене оригиналне песме које укључују посебно дизајниране плесне обрасце, видео записи, лутке и водичи за активности); радионице; приступ онлајн репозиторијуму ресурса за интервенцију; комуницирање преко веб-странице на блогу; отворени форуми. Истичу се и стратегије које укључују читаво пред(школско) окружење, као што су годишњи сајам здравља, промене амбијента у вртићу, модификације школског игришта, промене курикулума.

Начин извођења интервенције разоткрива диференциране модалитете: непосредни начин рада, онлајн, посредством едукативних и штампаних материјала, текстуалних порука, телефонских позива и кућних посета итд.

Према *нивоу превенције* (Gordon, 1983; Žunić Pavlović, Popović Ćitić, Pavlović, 2010) највећи проценат програма јесу универзални (63,33%), затим следе селективни (33,33%) и најмање индиковани (3,33%). Анализирани превентивни програми препознају неизоставну улогу предшколске установе и породице у различитим нивоима превенције, пре свега у универзалној превенцији у којој је фокус на сву децу предшколског узраста, са циљем стварања претпоставки и креирања окружења које промовише здравље и здравствена понашања. Полазећи од епидемиолошких података и резултата истраживања о заступљености проблема у здравственом понашању у популацији деце предшколског узраста, разумљива је највећа заступљеност програма превенције универзалног нивоа. Пошто се одређене подгрупе деце предшколског узраста налазе у већем ризику да испоље негативна здравствена понашања или да се суоче са негативним импликацијама, попут деце у градским срединама (Sobko & Brown, 2021), са сметњама у развоју (Yarımkaaya et al., 2022), која су припадници националних,

етничких и расних мањина (Beckerman et al., 2019; Cepni et al., 2021), са ниским социоекономским статусом (Beckerman et al., 2019; Cepni et al., 2021; Cheah et al., 2023; Schuler et al., 2019; Toussaint et al., 2021; Yarımkaya et al., 2022) и која су мигрантског порекла (Toussaint et al., 2021), све више се увиђа потреба за развојем и применом превентивних програма селективног и индикованог нивоа. Ту тенденцију потврђују и резултати ове анализе.

Оптимално *трајање програма* превенције има важне импликације на квалитет и домете програма уопште, а пружа и корисне информације не само корисницима програма већ и истраживачима и креторима програма, пре свега о томе које је време оптимално да корисници програма усвоје одређена знања, изграде уверења о здравственим навикама или промене одређено здравствено понашање (Fitts et al., 2008). Трајање узоркованих програма превенције варира од 6 недеља (Yarımkaya et al., 2022) до 3 године и неколико месеци, односно 36 месеци или 39/40 месеци (Barkin et al., 2018; Beckerman et al., 2019; Döring et al., 2014; Peñalvo et al., 2015). Највећи број спроведених интервенција је трајао годину дана и краће (70%), знатно мање њих (13,33%) три године или више, док у случају 5 студија (16,67%) нису наведени подаци о трајању самог програма.

Анализа последњег структурног елемента указује на неконзистентну ефикасност примењених програма превенције. У већини анализираних програма утврђени су позитивни ефекти (48,15%), потом следе програми без утврђених значајних ефеката (37,04%), док су ефекти само на одређене здравствене исходе пронађени у оквиру 14,81% разматраних програма. Неконзистентни резултати о ефектима интервенција код деце могу се вишеструко интерпретирати. Према одређеним ауторима разлоге томе треба тражити у одсуству добре теорије или у одсуству добре примене (Beckerman et al., 2019). Поред наведеног, процес и ефекти превентивног деловања умногоме су условљени не само подручјем деловања, трајањем, избором и квалитетом интервенције и стратегија већ и узрасним специфичностима циљне популације и социокултурним обележјима ширег окружења и заједнице. Свако узрасно доба има специфичне карактеристике, те захтева другачије услове превентивног деловања и диференциране облике и начине рада, као што и у оквиру истог узрасног (предшколског) доба постоје велике индивидуалне варијације.

У већини примењених интервенција које су трајале годину дана или краће утврђени су позитивни ефекти на различите примарне и секундарне исходе: здравствено понашање деце (квалитет и састав јутарње ужине, конзумација воде, способност да изразе емоције, усвајање здравих животних стилова) (Jakobovich et al., 2023), вештина кретања (Lindsay et al., 2020), знање о здравој исхрани и здравим понашањима у исхрани, диверсификација и разрада дечјих погледа на здравље (Şenol & Şenol, 2023), антропометријске мере, попут обима струка, односа струка према висини (Small et al., 2014), унос воћних сокова и употреба компјутерских игара (Manios et al., 2022), психолошко благостање (Sobko & Brown, 2021), моторичке вештине (Roth et al., 2015), ниво физичке активности (Yarımkaya

et al., 2022) и когниција (Sánchez-López et al., 2019). У оквиру превентивних програма који су трајали три године утврђени су ефекти на понашање деце у вези са животним стилем (укупни скор на знањима, ставовима и навикама) и мерама адипозности. У оквиру раније примењених интервенција (De Bock, Breitenstein, Fischer, 2012; Nemet, Geva, Eliakim, 2011) нису утврђени позитивни ефекти у унапређивању мера адипозности или су утврђени ефекти на индекс телесне масе само у оквиру одређених подгрупа деце (Fitzgibbon et al., 2005).

Резултати квалитативне анализе ефеката програма сугеришу да учешће породице у превентивним програмима о исхрани (Aktaş, Kızıltan, Avcı, 2019; Сепи et al., 2021), физичкој активности (Yarımkaaya et al., 2022) и физичкој писмености (Hwang et al., 2023) доприноси унапређењу позитивног здравственог понашања код деце. Због наведеног, одређени аутори (Aktaş, Kızıltan, Avcı, 2019) сматрају да програми едукације и обуке родитеља о исхрани и другим компонентама здравственог понашања морају бити континуирани и интегрисани у програме предшколског васпитања.

Са становишта *циља студије* приметно је да су у фокусу пажње истраживача питања о ефектима програма превенције на различите здравствене исходе и понашања: квалитет и навике исхране (Aktaş, Kızıltan, Avcı, 2019; Döring et al., 2014; Hammersley et al., 2021; Jakobovich et al., 2023; Karmali et al., 2019; Nyström et al., 2017; Peñalvo et al., 2015; Sobko, Tse, Kaplan, 2016; Toussaint et al., 2021), физичку активност (Vaughn et al., 2021; Döring et al., 2014; Hammersley et al., 2021; Karmali et al., 2019; Lane et al., 2021; Lindsay et al., 2020; Nyström et al., 2017; Peñalvo et al., 2015; Sánchez-López et al., 2019; Sobko, Tse, Kaplan, 2016), знање о здрављу, здравој исхрани и понашању (Peñalvo et al., 2015; Şenol & Şenol, 2023), седентарна понашања (Hammersley et al., 2021), понашања у вези са енергетским балансом и тежином (Beckerman et al., 2019; Malden et al., 2018, 2020; Manios et al., 2022), физичку писменост (Lane et al., 2021, 2022; Hwang et al., 2023), психолошко благостање (Sobko & Brown, 2021), телесну масу (Beckerman et al., 2019; Nyström et al., 2017), праксе родитеља усмерене на здравствена понашања деце (Beckerman et al., 2019).

У мањем броју узоркованих студија (Cheach et al., 2023; Lane et al., 2021; Malden et al., 2020) циљ је усмерен ка евалуацији процеса примене превентивног програма. Ова истраживачка усмереност је посебно релевантна из разлога што пружа повратне информације о томе „како програм функционише у пракси, које су његове снаге или слабости, да ли се у току реализације налази на одређене потешкоће, да ли програм одговара потребама корисника итд.” (Šaljić, 2014: 62). У оквиру квалитативних и микс-методских студија утврђене су бројне препреке и фактори које треба размотрити у даљим применама и адаптацијама интервенција. Употреба микс-методских метода, односно коришћење квалитативних и квантитативних мера омогућава истраживачима дубље разумевање искустава корисника са програмом и процесом развоја здравственог понашања деце. Тако

је у оквиру једне студије (Karmali et al., 2019) утврђено да су едукативни материјали адекватни и прилагођени за интервенцију (визуелно привлачни и разумљиви), а интервенција флексибилна и прилагођена плану и програму установе. Из перспективе запослених у предшколској установи идентификоване су препреке за примену интервенције у недостатку времена, недовољном простору и конфликтним политикама у предшколским установама. Интервјуи са родитељима деце открили су да недостатак времена представља главну баријеру да учествују у превентивним активностима код куће. За разлику од претходних интервенција усмерених према деци и родитељима, одређена истраживања фокус померају ка посматрању родитеља и детета као породичне јединице, а не као изолованих појединаца (Karmali et al., 2019; Small et al., 2014).

Закључак

Успостављање позитивног здравственог понашања у раном детињству и предшколском узрасту може се разматрати као један од кључних фактора за сузбијање ризика од бројних здравствених последица у каснијег одрастању, посебно у одраслом добу. У том контексту, програми превенције проблема у здравственом понашању деце представљају инвестицију у будућност не само ради јавног здравља већ и друштвеног, економског, образовног и културног просперитета.

Резултати квалитативне анализе структуре превентивних програма у области здравственог понашања деце предшколског узраста указују на две групе закључака.

Прво, резултати анализе сугеришу неколике педагошке импликације. Да би се појавили дугорочнији позитивни ефекти превентивних активности на здравствено понашање деце предшколског узраста, потребно је: (а) заједничко деловање предшколске установе, породице и локалне заједнице; (б) теоријски утемељити програм на сазнањима референтних наука о проблемима у здравственом понашању деце предшколског узраста, као и о превенцији; (в) усагласити избор стратегија, односно метода рада и облика учења са индивидуалним и развојним особеностима деце предшколског узраста и социокултурним специфичностима окружења и установе, као и деловање на различита окружења, аспекте развоја и подручја васпитања деце предшколског узраста.

Друго, у будућим истраживањима фокус треба померити ка одрживости и релеванности програма, доказима о њиховој научној и практичној оправданости, као и евалуацији процеса примене превентивних програма. Ова констатација почива на следећој аргументацији. У погледу коришћене методологије, може се закључити да истраживачи превентивне програме углавном разматрају

са претпоставки позитивистичке парадигме, најчешће у оквиру рандомизованих клиничких испитивања и квазиексперименталних студија. У знатно мањој мери процес и ефекти примењених интервенција се разматрају у оквирима интерпретативне и критичке парадигме. Истраживање примене превентивних програма и здравственог понашања деце предшколског узраста је комплексно из разлога што се превенција и здравствено понашање деце не одвијају у вакууму, независно од бројних социјалних, културних, политичких и биолошких детерминанти. Уз наведено, у процесу развоја здравственог понашање дете није пасивни објекат утицаја породичног, предшколског и социјалног окружења, већ је и активни чинилац тог развоја, чија активност покреће саме процесе развоја. Због претходно наведеног не могу се дати нити коначни нити недвосмислени одговори на следећа питања: Да ли су постигнути жељени циљеви и задаци, као и промене у знању, уверењу, ставовима и понашању корисника програма? Да ли се утврђене промене у здравственом понашању деце и њихових родитеља и здравствени исходи могу приписати примењеним интервенцијама? Колико је релевантан програм превенције за различите кориснике – децу, васпитаче, родитеље, друштвену заједницу? Међутим, то не умањује значај спроведених евалуативних истраживања о превентивним програмима, као ни потребу за даљим унапређивањем самих интервенција и начина њиховог истраживања.

Извори

- Aktaç, Ş., Kızıltan, G. & Avcı, S. (2019). Beslenme Eğitimi Müdahalesine Aile Katılımının Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Beslenme Durumlarına Etkisi. *EĞİTİM VE BİLİM*, 44(199). <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2019.7819>
- Barkin, S. L., Heerman, W. J., Sommer, E. C., Martin, N. C., Buchowski, M. S., Schlundt, D., Po'e, E. K., Burgess, L. E., Escarfuller, J., Pratt, C., Truesdale, K. P. & Stevens, J. (2018). Effect of a Behavioral Intervention for Underserved Preschool-Age Children on Change in Body Mass Index: A Randomized Clinical Trial. *JAMA*, 320(5), 450–460. <https://doi.org/10.1001/jama.2018.9128>
- Beckerman, J. P., Aftosmes-Tobio, A., Kitos, N., Jurkowski, J. M., Lansburg, K., Kazik, C., Gavarkovs, A., Vigilante, A., Kalyoncu, B., Figueroa, R., Klabunde, R., Barouch, R., Haneuse, S., Taveras, E., Davison, K. K. & CHL study team (2019). Communities for healthy living (CHL) – A family-centered childhood obesity prevention program integrated into Head Start services: Study protocol for a pragmatic cluster randomized trial. *Contemporary clinical trials*, 78, 34–45. <https://doi.org/10.1016/j.cct.2019.01.002>
- Buscemi, J., Berlin, K. S., Rybak, T. M., Schiffer, L. A., Kong, A., Stolley, M. R., Blumstein, L., Odoms-Young, A. & Fitzgibbon, M. L. (2016). Health Behavior and Weight Changes Among Ethnic and Racial Minority Preschoolers and Their Parents: Associations Across 1 Year. *Journal of Pediatric Psychology*, 41(7), 777–785. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsv165>
- Сепни, А. В., Taylor, A., Crumbley, C., Thompson, D., Moran, N. E., Olvera, N., O'Connor, D. P., Arlinghaus, K. R., Johnston, C. A. & Ledoux, T. A. (2021). Feasibility and Efficacy of the “FUNPALs Playgroup” Intervention to Improve Toddler Dietary and Activity Behaviors: A Pilot Randomized Controlled Trial. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 18, 7828. <https://doi.org/10.3390/ijerph18157828>
- Cheah, W. L., Poh, B. K., Ruzita, A. T., Lee, J. A. C., Koh, D., Reeves, S., Essau, C., Summerbell, C., Hafizah, Y. N., Anchang, G. N. J. & Gibson, E. L. (2023). Process evaluation of a kindergarten-based intervention for obesity prevention in early childhood: the Toybox study Malaysia. *BMC Public Health*, 1082. <https://doi.org/10.1186/s12889-023-16023-w>
- Döring, N., Hansson, L. M., Andersson, E. S., Bohman, B., Westin, M., Magnusson, M., Larsson, C., Sundblom, E., Willmer, M., Blennow, M., Heitmann, B. L., Forsberg, L., Wallin, S., Tynelius, P., Ghaderi, A. & Rasmussen, F. (2014). Primary prevention of childhood obesity through counselling sessions at Swedish child health centres: design, methods and baseline sample characteristics of the PRIMROSE cluster-randomised trial. *BMC Public Health*, 335. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-14-335>

- Haines, J., McDonald, J., O'Brien, A., Sherry, B., Bottino, C. J., Schmidt, M. E. & Taveras, E. M. (2013). Healthy Habits, Happy Homes: randomized trial to improve household routines for obesity prevention among preschool-aged children. *JAMA pediatrics*, 167(11), 1072–1079. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2013.2356>
- Hammersley, M. L., Wyse, R. J., Jones, R. A., Stacey, F., Okely, A. D., Wolfenden, L., Batterham, M. J., Yoong, S., Eckermann, S., Green, A., Xu, J., Innes-Hughes, C., Jackson, J., Li, V. & Rissel, C. (2021). Translation of Two Healthy Eating and Active Living Support Programs for Parents of 2–6-Year-Old Children: Outcomes of the ‘Time for Healthy Habits’ Parallel Partially Randomised Preference Trial. *Nutrients*, 13, 3348. <https://doi.org/10.3390/nu13103348>
- Hwang, Y., Boyd, M., Naylor, P.-J., Rhodes, R. E., Liu, S., Moldenhauer, R., Li, J., Wright, C., Buckler, E. J. & Carson, V. (2023). Piloting the Virtual PLAYshop Program: A Parent-Focused Physical Literacy Intervention for Early Childhood. *Children*, 10(4), 720. <https://doi.org/10.3390/children10040720>
- Jakobovich, R., Berry, E. M., Levita, A. & Levin-Zamir, D. (2023). Developing Healthy Lifestyle Behaviors in Early Age-An Intervention Study in Kindergartens. *Nutrients*, 15(11), 2615. <https://doi.org/10.3390/nu15112615>
- Karmali, S., Ng, V., Battram, D., Burke, S., Morrow, D., Pearson, E. S., Tucker, P., Mantler, T., Cramp, A., Petrella, R. & Irwin, J. D. (2019). Coaching and/or education intervention for parents with overweight/obesity and their children: study protocol of a single-centre randomized controlled trial. *BMC public health*, 19(1), 345. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-6640->
- Lane, C., Carson, V., Morton, K., Reno, K., Wright, C., Predy, M. & Naylor, P. J. (2021). A real-world feasibility study of the PLAYshop: a brief intervention to facilitate parent engagement in developing their child’s physical literacy. *Pilot Feasibility Stud* 7, 113. <https://doi.org/10.1186/s40814-021-00849-5>
- Lane, C., Naylor, P. J., Predy, M., Kurtzhals, M., Rhodes, R. E., Kayla Morton, K., Hunter, S. & Valerie Carson, V. (2022). Exploring a parent-focused physical literacy intervention for early childhood: a pragmatic controlled trial of the PLAYshop. *BMC Public Health*, 22: 659. <https://doi.org/10.1186/s12889-022-13048-5>
- Lindsay, A. R., Starrett, A., Brian, A., Byington, T. A., Lucas, J. & Sigman-Grant, M. (2020). Preschoolers Build Fundamental Motor Skills Critical to an Active Lifestyle: The All 4 Kids® Intervention Study. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 17, 3098. <https://doi.org/10.3390/ijerph17093098>
- Malden, S., Reilly, J. J., Gibson, A. M., Bardid, F., Summerbell, C., De Craemer, M., Cardon, G., Androutsos, O., Manios, Y. & Adrienne Hughes, A. (2019). A feasibility cluster randomised controlled trial of a preschool obesity prevention intervention: ToyBox-Scotland. *Pilot Feasibility Stud* 5, 128. <https://doi.org/10.1186/s40814-019-0521-7>

- Malden, S., Reilly, J. J., Hughes, A., Bardid, F., Summerbell, C., De Craemer, M., Cardon, G., Androustos, O., Manios, Y. & Gibson, A. M. (2020). Assessing the acceptability of an adapted preschool obesity prevention programme: ToyBox-Scotland. *Child: care, health and development*, 46(2), 213–222. <https://doi.org/10.1111/cch.12736>
- Manios, Y., Lambert, K. A., Karaglani, E., Mavrogianni, C., Moreno Aznar, L. A., Iotova, V., Moschonis, G., Świąder-Leśniak, A., Koletzko, B., Cardon, G., Androustos, O. & Toy Box Study Group (2022). Prospective BMI changes in preschool children are associated with parental characteristics and body weight perceptions: the ToyBox-study. *Public Health Nutrition*, 25(6), 1552–1562. <https://10.1017/S1368980021001518>
- Nyström, C. D., Sandin, S., Henriksson, P., Henriksson, H., Trolle-Lagerros, Y., Larsson, C., Maddison, R., Ortega, F. B., Pomeroy, J., Ruiz, J. R., Silfvernagel, K., Timpka, T. & Löf, M. (2017). Mobile-based intervention intended to stop obesity in preschool-aged children: the MINISTOP randomized controlled trial. *The American journal of clinical nutrition*, 105(6), 1327–1335. <https://doi.org/10.3945/ajcn.116.150995>
- Peñalvo, J. L., Santos-Beneit, G., Sotos-Prieto, M., Bodega, P., Oliva, Orrit, X., Rodríguez, C., Fernández-Alvira, J Redondo, J., Vedanthan, R., Bansilal, S., Gómez, E. & Fuster, V. (2015). The SI! Program for Cardiovascular Health Promotion in Early Childhood. *Journal of the American College of Cardiology*, 66(14), 1525–1534.
- Roth, K., Kriemler, S., Lehmacher, W., Ruf, K. C., Graf, C. & Hebestreit, H. (2015). Effects of a Physical Activity Intervention in Preschool Children. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 47(12), 2542–2551. <http://10.1249/MSS.0000000000000703>
- Sánchez-López, M., Cavero-Redondo, I., Álvarez-Bueno, C., Ruiz-Hermosa, A., Pozuelo-Carrascosa, D. P., Díez-Fernández, A., Gutierrez-Díaz Del Campo, D., Pardo-Guijarro, M. J. & Martínez-Vizcaíno, V. (2019). Impact of a multicomponent physical activity intervention on cognitive performance: The MOVI-KIDS study. *Scandinavian journal of medicine & science in sports*, 29(5), 766–775. <https://doi.org/10.1111/sms.13383>
- Schuler, B. R., Fowler, B., Rubio, D., Kilby, S., Wang, Y., Hager, E. R. & Black, M. M. (2019). Building Blocks for Healthy Children: Evaluation of a Childcare Center-Based Obesity Prevention Pilot among Low-Income Children. *Journal of Nutrition and Education Behavior*, 51(8), 958–966. <http://10.1016/j.jneb.2019.04.017>
- Small, L., Bonds-McClain, D., Melnyk, B., Vaughan, L. & Gannon, A. M. (2014). The Preliminary Effects of a Primary Care-Based Randomized Treatment Trial With Overweight and Obese Young Children and Their Parents. *Journal of Pediatric Health Care*, 28(3), 198–207. <https://doi.org/10.1016/j.pedhc.2013.01.003>
- Şenol, Y. & Şenol, F. B. (2023). Health Promotion in Preschool Children. *Children (Basel, Switzerland)*, 10(8), 1385. <https://doi.org/10.3390/children10081385>

- Sobko, T., Tse, M. & Kaplan, M. (2016). A randomized controlled trial for families with preschool children – promoting healthy eating and active playtime by connecting to nature. *BMC Public Health* 16, 505. <https://doi.org/10.1186/s12889-016-3111-0>
- Sobko, T. & Brown, G. T. L. (2021). The Influence of Connectedness to Nature on Psychological Well-Being: Evidence from the Randomized Controlled Trial Play&Grow. *Challenges*, 12. <https://doi.org/10.3390/challe12010012>
- Toussaint, N., Streppel, M. T., Mul, S., Balledux, M., Van Drongelen, K., Janssen, M., Mirka Janssen, M., Fukkink, R. G. & Weijs, P. J. M. (2021). The effects of a pre-school-based intervention for Early Childhood Education and Care teachers in promoting healthy eating and physical activity in young children: A cluster randomised controlled trial. *PLoS ONE* 16(7): e0255023. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0255023>
- Vaughn, A. E., Hennink-Kaminski, H., Moore, R., Burney, R., Chittams, J. L., Parker, P., Luecking, C. T., Hales, D. & Ward, D. S. (2021). Evaluating a child care-based social marketing approach for improving children's diet and physical activity: results from the Healthy Me, Healthy We cluster-randomized controlled trial. *Translational behavioral medicine*, 11(3), 775–784. <https://doi.org/10.1093/tbm/ibaa113>
- Yarımkaya, E., Esentürk, O. K., İlhan, E. L. & Karasu, N. A (2022). WhatsApp-delivered intervention to promote physical activity in young children with autism spectrum disorder. *Int J Dev Disabil.*, 68(5), 732–743. <https://doi.org/10.1080/20473869.2021.1887436>

Литература

- Bogdanović, S. (2019). *Psihološki činioci zdravstvenog ponašanja mladih*. (Neobjavljena doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Carson, V., Lee, E. Y., Hewitt, L., Jennings, C., Hunter, S., Kuzik, N., Stearns, J. A., Unrau, S. P., Poitras, V. J., Gray, C., Adamo, K. B., Janssen, I., Okely, A. D., Spence, J. C., Timmons, B. W., Sampson, M. & Tremblay, M. S. (2017). Systematic review of the relationships between physical activity and health indicators in the early years (0–4 years). *BMC Public Health* 17 (Suppl 5), 854. <https://doi.org/10.1186/s12889-017-4860-0>
- Daniels, S. R., Arnett, D. K., Eckel, R. H., Gidding, S. S., Hayman, L. L., Kumanyika, S., Robinson, T. N., Scott, B. J., St. Jeor, S. & Williams, C. L. (2005). Overweight in children and adolescents: pathophysiology, consequences, prevention, and treatment. *Circulation*, 111(15), 1999–2012.
- De Bock, F., Breitenstein, L. & Fischer, J. E. (2012). Positive impact of a pre-school-based nutritional intervention on children's fruit and vegetable intake: results of a cluster-randomized trial. *Public health nutrition*, 15(3), 466–475. <https://doi.org/10.1017/S136898001100200X>
- Fedewa, A., Anderson, L. & Fisher, S. (2021). Theories in health behavior for children. In K. K. Kelly, S. A. Garbacz & C. A. Albers (Eds.): *Theories of school psychology: Critical perspectives* (pp. 149–181). New York: Routledge, Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9781351064941-7>
- Fitzgibbon, M. L., Stolley, M. R., Schiffer, L., Van Horn, L., KauferChristoffel, K. & Dyer, A. (2005). Two-year follow-up results for Hip-Hop to Health Jr.: a randomized controlled trial for overweight prevention in preschool minority children. *The Journal of pediatrics*, 146(5), 618–625. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2004.12.019>
- Fitts, S. S., Won, C. W., Williams, B., Snyder, S. J., Yukawa, M., Legner, V. J., Logerfo, J. P. & Phelan, E. A. (2008). What is the Optimal Duration of Participation in a Community-Based Health Promotion Program for Older Adults?. *Journal of applied gerontology: the official journal of the Southern Gerontological Society*, 27(2), 201–214. <https://doi.org/10.1177/0733464807309188>
- Gavrilov Jerković, V. (2014). *Regulacija zdravstvenog ponašanja: Socijalno kognitivna perspektiva*. Novi Sad: Futura publikacije.
- Gochman, D. S. (Eds.) (1997). *Handbook of health behavior research II: Provider determinants*. Plenum Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-1760-7>
- Gordon, R. S. (1983). An operational classification of disease prevention. *Public health reports*, 98(2), 107–109.

- Gubbels, J. S., Van Kann, D. H. & Jansen, M. W. (2012). Play equipment, physical activity opportunities, and children's activity levels at childcare. *Journal of environmental and public health*, 2012: 326520. <https://doi.org/10.1155/2012/326520>
- Hesketh, K., Wake, M. & Waters, E. (2004). Body mass index and parent-reported self-esteem in elementary school children: evidence for a causal relationship. *Int J Obes Relat Metab Disord.*, 28(10), 1233–1237.
- Jones, R. A., Hinkley, T., Okely, A. D. & Salmon, J. (2013). Tracking physical activity and sedentary behavior in childhood: a systematic review. *Am J Prev Med.*, 44(6), 651–658.
- Jovanović, R., Nikolovski, D., Radulović, O. & Novak, S. (2010). Uticaj fizičke aktivnosti na stanje ishranjenosti dece predškolskog uzrasta. *Acta Medica Medianae*, 49(1), 17–21.
- Kim, M., Kang, D. & Lee, N. (2019). Feature Extraction from Oriental Painting for Wellness Contents Recommendation Services. *IEEE Access*, 7, 59263–59270.
- Konstabel, K., Veidebaum, T., Verbestel, V., Moreno, L. A., Bammann, K., Tornaritis, M., Eiben, G., Molnár, D., Siani, A., Sprengeler, O., Wirsik, N., Ahrens, W., Pitsiladis, Y. & IDEFICS consortium (2014). Objectively measured physical activity in European children: the IDEFICS study. *International journal of obesity (2005)*, 38(2), 135–143. <https://doi.org/10.1038/ijo.2014.144>
- Krukowski, R. A., West, D. S., Philyaw Perez A., Bursac, Z., Phillips, M. M. & Raczynski, J. M. (2009). Overweight children, weight-based teasing and academic performance. *Int J Pediatr Obes.*, 4(4), 274–280.
- Matarazzo, J. D. (1984). Behavioral immunogens and pathogens in health and illness. In B. L. Hammonds & C. J. Scheirer (Eds.): *Psychology and health* (pp. 9–43). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10082-001>
- Nemet, D., Geva, D. & Eliakim, A. (2011). Health promotion intervention in low socio-economic kindergarten children. *The Journal of pediatrics*, 158(5), 796–801. e1. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2010.10.040>
- Niederer, I., Kriemler, S., Zahner, L., Bürgi, F., Ebenegger, V., Hartmann, T., Meyer, U., Schindler, C., Nydegger, A., Marques-Vidal, P. & Puder, J. J. (2009). Influence of a lifestyle intervention in preschool children on physiological and psychological parameters (Ballabeina): study design of a cluster randomized controlled trial. *BMC Public Health* 9, 94. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-9-94>
- Ogden, C. L., Carroll, M. D., Lawman, H. G., Fryar, C. D., Kruszon-Moran, D., Kit, B. K. & Flegal, K. M. (2016). Trends in obesity prevalence among children and adolescents in the United States, 1988-1994 through 2013-2014. *Jama*, 315(21), 2292–2299.
- Özcan, S. & Bozhüyük, A. (2013). Health Promotion and the Role of the Family Physicians. *Turk. J. Fam. Med. Prim. Care*, 7(3), 46–51. <https://doi.org/10.5455/tjfmpe.42859>

- Pavlović, S. (2017). *Prediktori fizičke aktivnosti učenika na času fizičkog vaspitanja*. (Neobjavljena doktorska disertacija). Novi Sad: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja Univerziteta u Novom Sadu.
- Pickens, J. (2009). Socio-emotional Programme Promotes Positive Behaviour in Preschoolers. *Child Care in Practice*, 15(4), 261–278. <https://doi.org/10.1080/13575270903149323>
- Rejeski, W. J. & Fanning, J. (2019). Models and theories of health behavior and clinical interventions in aging: a contemporary, integrative approach. *Clinical Interventions in Aging*, 14, 1007–1019. <https://doi.org/10.2147/CIA.S206974>
- Short, S. E. & Mollborn, S. (2015). Social Determinants and Health Behaviors: Conceptual Frames and Empirical Advances. *Current opinion in psychology*, 5, 78–84. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2015.05.002>
- Šaljić, Z. S. (2014). *Vaspitni rad u školi u funkciji prevencije nepoželjnih ponašanja učenika* (Neobjavljena doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet.
- Timmons, B. W., Leblanc, A. G., Carson, V., Gorber, S. C., Dillman, C., Janssen, I., Kho, M. E., Spence, J. C., Stearns, J. A. & Tremblay, M. S. (2012). Systematic review of physical activity and health in the early years (aged 0–4 years). *Appl Physiol Nutr Metab.*, 37(4), 773–792.
- World Health Organization (2016). *Report of the Commission on Ending Childhood Obesity*. Geneva, Switzerland: World Health Organization.
- World Health Organization (2017). *Report of the Commission on Ending Childhood Obesity*. Geneva, Switzerland: World Health Organization.
- Žunić Pavlović, V., Popović Ćitić, B. i Pavlović, M. (2010). *Programi prevencije poremećaja ponašanja u školi*. Beograd, Univerzitet u Beogradu: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Yanovski, J. A. (2015). Pediatric obesity. An introduction. *Appetite*, 93, 3–12.

MARINA Ž. SEMIZ

University of Kragujevac, Faculty of Education, Užice

SLOBODAN LJ. PAVLOVIĆ

University of Kragujevac, Faculty of Education, Užice

**PREVENTION OF HEALTH BEHAVIOR PROBLEMS
IN PRESCHOOL CHILDREN: IMPLICATIONS FOR PRACTICE
AND RESEARCH**

SUMMARY

The foundations for the development of healthy lifestyles, habits, and health behavior are laid at an early, preschool age, hence the increasingly important role of the prevention programs. The aim of this research is to derive pedagogical recommendations and implications for future research based on the analysis of preventive programs developed to prevent and suppress health behavior problems in preschool children. A search of the key descriptors “preschool preventive programs”, “health and physical education”, “health behavior”, and “preschool institution” or “kindergarten” in the ERIC, PubMed and Google Scholar databases published between 2014 and 2023 determined the research sample (N = 30). The theoretical analysis method and the technique of content analysis were implemented, and a special research instrument was created – content analysis matrix. In order for the long-term effects of preventive activities to become visible, the following are necessary: a joint action of the preschool institution, family and local community; the starting point of prevention programs creation should be based on knowledge from reference sciences, necessary for understanding the health behavior problems of preschool children, as well as prevention; application of varied work methods and forms of learning, adapted to the age of children and socio-cultural particularities of the environment and the institution itself; and finally, acting in different areas of development and preschool education. In future research, the focus should be shifted toward feasibility and relevance of the programs, evidence of their scientific and practical viability, as well as evaluation of the prevention programs implementation process.

Key words: *health and physical education, prevention programs, diversified programs, early intervention, preschool institution.*

MATIJA JENKO*

University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenia

LARA STRGARŠEK*

University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenia

BARBARA KOPAČIN*

University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenia

KNOWLEDGE, UNDERSTANDING AND EVALUATION OF FLEXIBLE FORMS OF TEACHING BY STUDENTS OF PRIMARY SCHOOL TEACHING STUDY PROGRAMS

ABSTRACT: The forms of teaching in the modern world are rapidly changing and are being upgraded, thus enabling the development of certain competencies that cannot be acquired by traditional methods used in the educational process along the entire vertical of education. For classroom teachers to include them in the educational process once they start teaching, they must first get to know them during their studies. We included 54 students of Primary School Teaching study programs at the first and second level in the research. In this paper, we analyzed students' responses to several questions aimed at exploring their knowledge, understanding, and appreciation of the importance of incorporating flexible teaching methods into lessons for the first and second educational cycles in primary school. We also examined their experiences with implementing these methods during their teaching practice and identified the areas of flexible teaching they wish to further develop before completing their studies in Primary School

* matija.jenko@pef.upr.si, <https://orcid.org/0009-0002-8333-1085>

* lara.strgarssek11@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0009-3327-6373>

* barbara.kopacin@pef.upr.si, <https://orcid.org/0000-0001-9473-7537>

Teaching at a Slovenian Faculty of Education. We found that almost half of the students are familiar with flexible forms of teaching, and all of them think their inclusion in the educational process is very important, even though many of them did not get to know them during their study practice, but they want to get to know them in the time until they finish their studies and start teaching.

KEY WORDS: *flexible forms of teaching, students of Primary School Teaching study programme, 1st and 2nd educational cycles in primary school, study practice.*

Introduction

In 1996, UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) published a document entitled "Learning: the Treasure Within; Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century" or the so-called Delors Report, in which it defined learning inside learning, that is based on four pillars (Delors and UNESCO, 1996):

- Learning to know.
- Learning to do.
- Learning to be.
- Learning to live together.

The Delors report triggered a reflection and debate on the key decisions that must be taken into account in the formulation of educational policies. It brought to the fore the belief that decisions about the direction of educational systems significantly shape the image of the society we live in (Rethinking Education, 2015).

We live in an era of constant changes, determined by various factors, such as globalization, integration into the European Union, processes of its expansion, continuous rapid development of various technologies, migrations, climate changes and global economic dynamics. These changes pose new challenges to society and the education sector, which require adjustments, especially by experts in the field of education, which includes primary school teachers (Ćurko et al., 2016). In response to these global changes, countries have made the development of high levels of knowledge and skills a key priority in introducing changes to teaching methods, focusing on the so-called "more demanding forms of 21st-century competencies" to help young people to easier transition to the world of adulthood, which teachers can no longer achieve with traditional approaches in education (Ischinger, 2010).

Slovenian authors (Barle Lakota & Trunk Širca, 2010) also claim that in the future the field of education will play a decisive role in the development of the individual as an independent person, ready for life in a constantly developing world, and as a result, of course, the entire society, in which we live in. Changes in the mentioned area are becoming an increasingly important political issue because according to Barle Lakota and Trunk Širca (2010), the area of well-developed education is a key factor for the long-term promotion of economic growth and the reduction of social inequalities, which leads to greater social welfare.

Echazarra, Salinas, Méndez, Denis and Rech (2016) also agree that today's world and society are fundamentally changing, which means that four fundamental areas for life and work must be mastered. In English, this is called "The 4 C's: communication, collaboration, critical thinking and creative thinking". In modern times, digital literacy, proactivity, adaptability and open mindedness are added to these fundamental areas, to which they give great importance.

Researchers in education therefore often ask themselves whether educational institutions follow trends and changes in society and whether the teaching methods used in schools today are still conventional, traditional, or flexible and more interactive. As noted by the authors (Echazarra et al., 2016), the modern classroom represents a dynamic space where the teacher, by intertwining different fields and practical tasks and above all using flexible forms of learning, creates opportunities for students to develop as much as possible the knowledge and skills that they will need in life. Also according to other authors (Kopačin & Birsa, 2022, Naidu, 2017a; 2017b; 2018, Rutar et al., 2017), flexible forms of learning can be an excellent alternative for achieving educational goals, because precisely by incorporating new information and communication technologies (hereinafter ICT) in learning it, they bring it closer to the student. Pulko and Ulčnik (2021) therefore include, for example, smartphones, computers and tablets in the strategies of flexible forms of learning using ICT in individual learning activities.

Dolenc Orbanić and Furlan (2015) note that to achieve the goals, the teacher must choose wisely among flexible forms of teaching that are based on the active work of pupils and are aimed at achieving knowledge through understanding. The authors continue that future teachers will only choose correctly and effectively use different flexible forms of teaching if enough effort is invested in teacher education, because, as they note, it is often necessary to change the teacher's or student's perception of teaching as a collection of some traditional methods, based on frontal factual teaching, which they were used to during their schooling, into modern-oriented teaching concepts that lead to the achievement of the goals of the modern school.

It is therefore clear that we are in an important period of radical changes. These changes are happening on a global level, and even the field of education will not be able to avoid them. In the article, we, therefore, focus on the challenges the modern school faces, namely from the perspective of students of Primary School Teaching

study programme, future primary school teachers, who carry with them relatively fresh experiences of their schooling, which are intertwined with the needs of today's world and the newly acquired theoretical pedagogical and didactical knowledge acquired during studies at the Faculty of Education.

The purpose and objectives of the survey

The purpose of the research is to investigate and find out how students of a Primary School Teaching study programme during their study at one of the faculties of education in Slovenia value the importance of including flexible forms of teaching in the lessons of the first and second educational cycles of primary school, what are their experiences with the inclusion of flexible forms of teaching into the lessons, gained during study practice, and which knowledge in the field of flexible forms of teaching the students would like to acquire by the end of their studies.

The following research questions were formulated based on the objectives of the study:

- How do students of the Primary School Teacher Education programme studying at one of the pedagogical faculties in Slovenia evaluate the importance of integrating flexible forms of instruction into the teaching of the first and second educational periods of primary school?
- What is the experience of students with the integration of flexible forms of instruction in the classroom gained during their study practice?
- What knowledge in the field of flexible forms of teaching would students like to acquire by the end of their studies?

Methodology

Students of the first-level university study program Primary School Teaching and the second-level master's study program Primary School Teaching (entire vertical) at one of the Slovenian faculties of education were included in the research. We established contact with the students through the e-mail addresses of every study year group, to which we addressed e-mails with a request to fill out the questionnaire, and at the same time we also presented them the purpose and goals of the research and guaranteed them anonymity during participation. In the first part, the questionnaire contained three questions aimed at collecting demographic data, namely data on the respondents' gender and the level and year of study in the Primary School Teaching

study programme. The second part of the questionnaire was aimed at evaluating the importance of the inclusion of flexible forms of teaching in the lessons of the first and second educational cycles of primary school. Some questions were closed and some were open-ended. Data collection was carried out in April and May 2024.

The received answers were analyzed and compared according to various parameters. For the purposes of this paper, we were only interested in the arithmetic means of the answers given in order to use quantitative data for the purpose of mutual comparison. The qualitative data were reviewed and a thick transcript was compiled. Based on the purpose and aim of the research and the principle of grounded theory (Mažgon, 2008; Oktay, 2012), we parsed the transcribed text, identified the coding units, discovered the meaning of the text by defining relevant terms, and performed an integration of the findings. We then formulated three categories, which, in line with the research questions, we interpreted below in three subsections (Mažgon, 2008; Mesec, 1998; Vogrinc, 2008).

To help clarify the issues at stake, we have included some verbatim quotations from the participants in the survey into the explanation, which we have marked in italics. The entire questionnaire contained more questions than we analyzed in this paper.

Research participants

A total of 54 students participated in the research, of whom eight (14.82%) were male, which is almost the same proportion of men who, according to the data of the Statistical Office of the Republic of Slovenia (2022), are employed in primary education in 2022 (12.95%). 44 students (81.48%) were students of the first study level, which lasts four years, so the number of participants in the research was as follows:

- 8 (14.82%) were 1st-year students,
- 8 (14.82%) were 2nd-year students,
- 12 (22.22%) were 3rd-year students,
- 16 (29.63%) were 4th-year students.

– 10 (18.52%) of the participants in the research are studying in the second study level (master programme), which lasts one year only.

Results and discussion

Considering the rapid changes that are happening on a global level both in people's lives and consequently also in the field of education, we were most interested in the extent to which students even know which forms of teaching are actually flexible. The answers showed that just over half of the surveyed students (32 or 59.26%) thought they knew what they are, and the positive answers did not occur to a greater extent in the senior year, as would be expected given the fact that students build knowledge from year to year. The answers by years are shown in Table 1.

Table 1. Student's knowledge of what flexible forms of teaching are

	1st level								2nd level	
	1st year		2nd year		3rd year		4th year		1st year	
	Yes	No	Yes	No	Yes	No	Yes	No	Yes	No
possible answer	2	6	4	4	10	2	12	4	4	6
number of responses										

Those students who were not familiar with flexible forms of teaching were explained what they are.

Evaluation of the importance of inclusion of flexible forms of teaching in the lessons of the first and second educational cycles in primary school, according to the opinion of students of primary school study programme

We asked the students how important they think the inclusion of flexible forms of teaching in lessons in the 1st and 2nd educational cycles in primary school is. They gave their answers on a scale from one (1) to seven (7), where the number one meant that they did not think that the inclusion of the mentioned methods was important at all and the number seven meant that they thought it was extremely important. The arithmetic mean of the given answers was exceptionally high, as much as 6.19, which means that students generally believe that the inclusion of flexible forms of teaching in lessons in the 1st and 2nd educational cycles in primary school is very important.

A student wrote: "We didn't talk much about flexible forms of teaching in the didactics subjects themselves, but I think they are important especially from the point of view of making lessons more interesting, because in the era of rapid technological development, more interesting lessons would also attract children more. That's why, perhaps, in the lectures, more emphasis could be placed on flexible forms of teaching."

It is a very interesting comment, as it is in contrast to most of the answers of the other participants in the research, which leads us to the conclusion that this respondent was not often present at the lectures and exercises of various didactics subjects. Since these are future classroom teachers, we can expect that in the future the lessons will be dynamic, practical and flexible to a large extent. They will probably be as active and interesting as possible for the students, and thus different from traditional (frontal) lessons (Echazarra et al., 2016; Naidu 2017b; Rutar et al., 2017). Figure 1 shows the given answers:

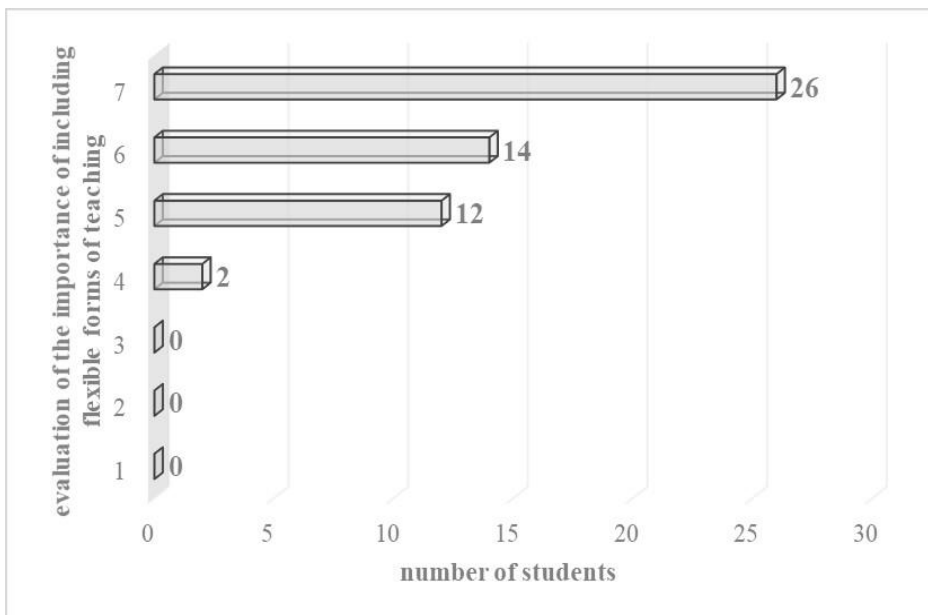


Figure 1. Evaluation of the importance of including flexible forms of teaching in lessons in the 1st and 2nd educational cycles in primary school

As can be seen in Figure 1, none of the surveyed students evaluated the importance as unimportant (answers 1, 2 and 3), only two (3.70%) students evaluated the importance with the number four (4), which indicates their uncertainty regarding importance. One of the participants in the research wrote: *"Basically, it's hard for me to decide on anything, because we mentioned the term "flexible form of teaching" in very few didactics subjects."* Almost half of all, as many as 26 (48.15%) chose the number seven (7) on the scale, which means that they think the inclusion of flexible forms of teaching in lessons in the 1st and 2nd educational cycles in primary school is extremely important, which they confirmed with the note: *"We mentioned flexible forms of teaching in various didactics subjects, especially in the Didactics of Music and Didactics of Art, as our professors recently wrote a book about it. I think this is very important for us, future teachers."* and *"...very important, because we got quite a few concrete examples that the children will unknowingly learn a lot outside the classroom through the game..."*

Experience with the inclusion of flexible forms of teaching in the lessons of the first and second educational cycles in primary school during student’s study practice

We found it interesting that only a little more than half of all respondents (30 or 55.56%) came into contact with flexible forms of teaching during their study practice. The respondents' answers to this question are shown (by years of study) in Figure 2.

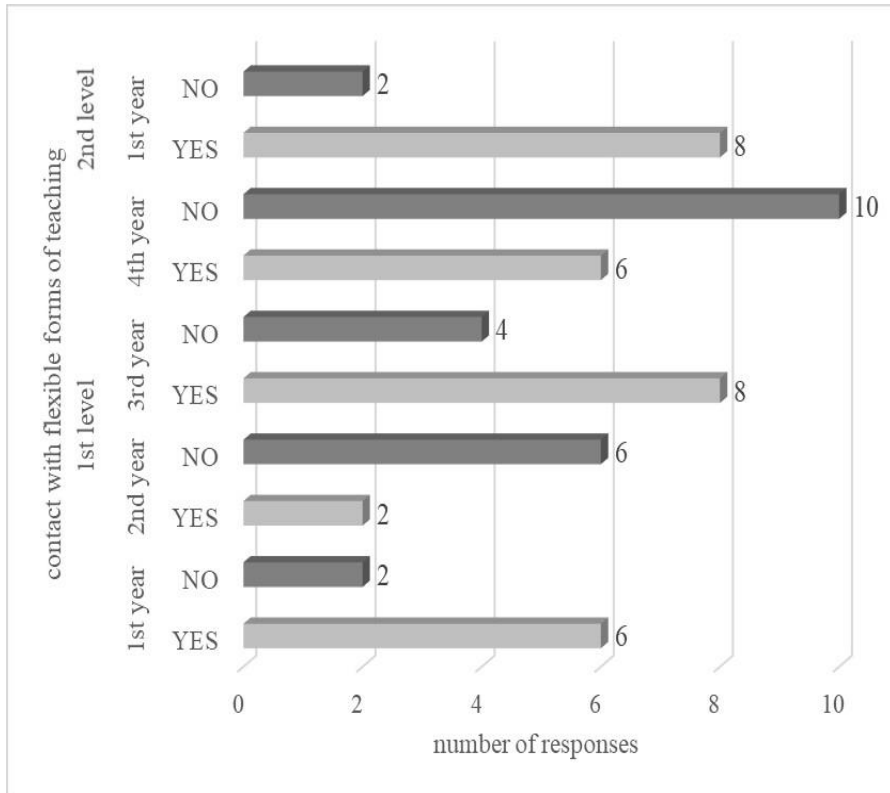


Figure 2. Contact of students with flexible forms of teaching
in lessons during study practice

The participating students wrote: "*Unfortunately, the vast majority of primary school lessons are still only frontal.*", "*... it seems to me that teachers don't want to step out of their comfort zone...*" and "*Now that I know what a flexible form of teaching is, I recognized it this year also in practice. In Nature Sciences subject, we did experiments in groups and went out into nature.*" According to the syllabus of the study program, which assumes that students in the 1st and 2nd year of the 1st level of study spend two weeks on study practice and in the 3rd and 4th year of the 1st level and the 1st year of the 2nd level three weeks, we would expect that the proportion of those who have ever encountered flexible forms of teaching during their study practice, compared to the sum of the hours they spent in the study practice up to a certain point, would increase according to the year. Contrary to expectations, this is not the case, the increasing trend is not perceptible in any way, as many as 10 (18.52%) students of the 4th year of the 1st study level, for example, indicated that they had not yet come into contact with flexible forms of teaching during their study practice, even though they spent 10 weeks on it. According to their answers, where 12 (22.22%) indicated that they know what flexible forms of teaching are, the fact that, in their opinion, they have not yet encountered them in practice cannot be attributed to their lack of knowledge of the mentioned methods. During the study practice, the students' mentors are primary school teachers who already have some work experience, and it depends on them if the students even encounter flexible forms of teaching during the practice. According to experts (Veletsianos & Houlden, 2019), the use of flexible forms of teaching depends on the teacher's assessment of suitability and his knowledge of their use. Therefore, demonstrating the use of flexible forms of teaching in study practice is by no means easy or self-evident. Kopačin and Birsa (2022) write about the fact that flexible forms of teaching can be placed in the school environment, in which they are understood as a part of an education system that enables students to fulfill their learning obligations in the school premises and outside it, which has been talked about a lot in Slovenia lately, as the curricula of the entire vertical of education are being revised.

30 (55.56%) of the respondents who answered that they had encountered flexible forms of teaching in practice had to answer an open question to say which methods they had encountered. Since each respondent could give more than one answer, in the end, they gave 44 different answers. The students most often encountered cross-curricular integration during their practice, there were 10 of them (18.52%). One of the interviewees wrote: "*In practice, the teacher used the Land art method several times.*" This involves the use of materials from nature through artistic creation, during which students learn about their properties, strengthen their imagination and connect the concepts of different subject areas (Vrhovec, 2023; Birsa, 2015). Six (11.11%) respondents encountered collaborative learning, research learning and the use of ICT in teaching. A smaller proportion of students highlighted project work (7.41%), problem-based teaching (7.41%), hybrid learning (3.70%), learning through movement (3.70%), formative knowledge monitoring (3.70%) and learning in innovative learning environments (3.70%).

We asked everyone, both those who had already encountered flexible forms of teaching during their study practice and those who had not, if they would like to learn more about such methods during their study practices in the future. We got an unequivocal answer here, as exactly all 54 (100.00%) of the respondents answered that they have this desire. They wrote: "*Despite the fact that we are already talking about this in some didactics subjects, it would be good to go to work fully equipped with knowledge about the possibility of using flexible forms of teaching in practice.*"

In addition to the fact that we were interested in how many and which flexible forms of teaching the students learned about during their study practice, we were also interested in how many and in which subjects they heard about them during their studies at the faculty. 36 (66.67%) participants in the survey answered that they had already encountered the use of flexible forms of teaching during the entire period of study within any subject.

Table 2. Use of flexible forms of teaching during study

	1st level				2nd level					
	1st year		2nd year		3rd year		4th year		1st year	
possible answer	Yes	No	Yes	No	Yes	No	Yes	No	Yes	No
number of responses	4	4	4	4	6	6	16	0	6	4

Even in the answers to this question, which, divided by year, are shown in Table 2, the increasing trend, which would be logical due to the gradual introduction of individual special didactics into the study, is not noticeable, but the students of the 4th year of the 1st level of study definitely stand out. They all (12 or 22.22%) indicated that they had already encountered flexible forms of teaching at the faculty. As many as 24 (44.44%) of the 36 students who had already encountered flexible forms of teaching at the faculty said that they learned about them in various special didactics (Didactics of Slovenian Language, Didactics of Mathematics, Didactics of Social Sciences, Didactics of Natural Sciences, Didactics of Music, Didactics of Art), four

(7.41%) singled out the subject Educational Technology, and there were some answers with the listed other study subjects. Among the forms which most of the respondents encountered during their studies at the faculty, there were learning using ICT (14 or 25.93%), research learning (10 or 18.52%) and project learning and interdisciplinary integration (8 or 14.82%). Collaborative learning, experiential learning, hybrid learning, the constructivist teaching method, the TPR (total physical response) method, the flipped class, the "Storyline" method, experimental work, problem-based teaching, the didactic game method and the method of authentic games were also mentioned. From the answers received, we can conclude that most students get to know various flexible forms of teaching during their studies.

Students' desire to acquire additional knowledge in the field of flexible forms of teaching during their studies

Despite all the forms of teaching that the students have already got to know during their studies, in the last question, the answers to which we have analyzed for the purpose of this paper, they stated that all of them, i.e., 54 (100%) of them, want to get more knowledge about flexible forms of teaching by the end of the studies. In the open question of which flexible forms they would like to learn more about, each respondent could give several answers, so in the end we got 67 answers. Most students, as many as 23 (40.35%), said that they wanted to get to know all flexible forms of teaching better. In response to the question, one of the students wrote: *"I want to learn about all modern teaching methods that can be easily incorporated into teaching. I want to get to know as many different forms of teaching as possible so that I can decide for myself which one suits me best. I would also like to learn about concrete examples of the use of these."* Another student wrote: *"I would be happy for anything really, i.e. any flexible form of teaching that would help us in my studies and later in teaching."* Eight (14.81%) students would like to get more knowledge from interdisciplinary teaching, seven (12.96%) from research learning and using ICT in teaching, and six (11.11%) from project learning. Regarding the use of ICT in teaching, one of the participants in the research very sensibly summarized the findings of Kopačin and Birska (2022), Naidu (2017a; 2017b; 2018), Rutar et al. (2017) and Veletsianos and Holden (2019), since he wrote: *"I want to learn more about teaching with modern ICT because we are at a time when we have to coexist with it and it makes sense to use it for quality teaching."* Of course, the inclusion of ICT in teaching needs to be thought through, taking into account the level of ICT competence of all those involved in the educational process (Toselli, 2020). The fewest students (2 or 3.70%) said that they would like to learn more about experimental work and the differentiation of lessons. A flexibly designed study process would direct students to effective problem-solving and creative thinking, as well as to the deliberate use of

time to acquire new knowledge (Naidu, 2017a, 2017b, 2018; Veletsianos & Houlden, 2019), as they will transfer new experiences to their work, for which they are being educated.

Conclusion

In the last decade, education at all levels, from kindergarten to higher education, has changed dramatically. Due to global changes, which require the development of new competencies and knowledge that cannot be acquired through traditional classes, new, flexible forms of teaching have begun to develop at all the previously mentioned levels. To be able to use them later in practice, future teachers must first learn about them, which is achieved through formal education, which, of course, continues throughout their career through lifelong learning.

In the research we carried out, we focused on the formal education of future primary school teachers, namely on students of the first-level university study program Primary School Teaching and the second-level master's study program Primary School Teaching (entire vertical). We were interested in whether they even knew what flexible forms of teaching are, how they value their use, if they have ever encountered them in any of the study practices, to what extent flexible forms of teaching were presented to them at the faculty, and which flexible forms they still want to meet by the end of their studies at the Faculty of Education.

From the answers received, we found that only a little more than half of the surveyed students think they know what flexible forms of teaching are, and about as many have already come into contact with them in study practice, they pointed out ten different ones. Everyone thinks the inclusion of flexible forms of teaching in lessons is very important, although only two-thirds of the respondents encountered them at the faculty within the framework of any course. The largest share of them learned about flexible forms of teaching within the framework of 15 special didactics, and only a few mentioned other subjects. Since they are aware that knowledge of flexible forms of teaching is extremely important when teaching in the 1st and 2nd educational cycles in primary school, they indicated which ones they would still like to get to know more by the end of their studies. A good third of the participants would like to learn about all existing flexible forms of teaching, while the rest listed a few specific ones. We are aware that flexible teaching can only be flexible to the extent that individual teachers can adapt to it, which largely depends on how many and to what extent they get to know them during their studies. As a result, this also reflects ignorance of flexible forms of teaching and "hiding" behind traditional and established forms of teaching on the part of university teachers who prepare students for the teaching profession.

The research we conducted offers various interested parties an insight into the field of education of future primary school teachers in connection with the knowledge and use of flexible forms of teaching. It also provides initial answers to the question of changing and updating curricula for teacher education and, more broadly, for the education of all future workers in the field of education. In the future, these study programs should, in view of global trends, focus more on the development of teachers' competences for the use of the mentioned methods and, consequently, the strengthening of different lifelong competences of all those involved in education along the entire vertical from kindergarten to universities, which cannot be achieved through traditional teaching methods.

References

- Barle Lakota, A. & Trunk Širca, N. (2010). Pomen izobraževanja v družbi prihodnosti. V N. Trunk Širca (ur.): *Model učinkovitega managementa visokošolskega zavoda* (str. 23–35). Univerza na Primorskem: Fakulteta za management.
- Birsa, E. (2015). *Medpredmetno povezovanje pri pouku likovne vzgoje*. [Neobjavljena doktorska disertacija]. Univerza na Primorskem: Pedagoška fakulteta.
- Ćurko, B., Feiner, F., Gerjolj, S., Juhant, J., Kress, K., Pokorny, S., Schlenk, E. & Strahovnik, V. (2016). *Vzgoja za etiko in vrednote – Priročnik za učitelje in vzgojitelje*. https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/466546ffe580-44dc-b88f-62978e1000ce/ManualTeachers_SI.pdf.
- Delors, J. & UNESCO. (1996). *Learning, the treasure within: Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. UNESCO Pub.
- Dolenc Orbanić, N. & Furlan, P. (2015). Pogledi bodočih učiteljev na poučevanje naravoslovja. V D. Hozjan (ur.): *Aktivnosti učencev v učnem procesu* (str. 343–356). Univerzitetna založba Annales.
- Dumont, H., Istance, D. & Benavides, F. (2010). *Nature of learning: Using research to inspire practice*. OECD.
- Echazarra, A., Salinas, D., Méndez, I., Denis, V. & Rech, G. (2016). *How teachers teach and students learn: Successful strategies for school*. OECD.
- Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno metodologijo*. Visoka šola za socialno delo.
- Mažgon, J. (2008). *Razvoj akcijskega raziskovanja na temeljnih predpostavkah kvalitativne metodologije*. Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Naidu, S. (2017a). How flexible is flexible learning, who is to decide and what are its implications? *Distance Education*, 38(3), 269–272.

- Naidu, S. (2017b). Openness and flexibility are the norm, but what are the challenges? *Distance Education*, 38(1), 1–4.
- Naidu, S. (2018). Recalibrating existing choreographies for open and flexible learning. *Distance Education*, 39(4), 437–440.
- Oktaý, J. S. (2012). *Grounded Theory*. Oxford University Press.
- Pulko, S. & Ulčnik, N. (2021). Strategije za izvajanje prožnih oblik učenja in poučevanja s pomočjo učnega e-okolja Slovenščina na dlani. V N. Ulčnik (ur.): *Slovenščina na dlani 3* (str. 137–142). Univerza v Mariboru: Pedagoška fakulteta.
- Rutar, S., Andrejašič, A., Mikelič Goja, T., Bandelj, D., Drljič, K., Florjančič, V., Grahovec, V., Kiswarday, V. R. & Skrt, I. (2017). *Vključevanje prožnih oblik učenja in poučevanja v izobraževalni proces na Univerzi na Primorskem v obdobju 2017–2020*. Univerza na Primorskem.
- Svetlin Kastelic, N. & Tuš, J. (2022). *Delež moških med vodstvenimi delavci v osnovnošolskem izobraževanju enkrat večji kot med vsemi zaposlenimi*. Ljubljana: Statistični urad Republike Slovenije. Retrieved August 6, 2024 from <https://www.stat.si/StatWeb/News/Index/10389>
- Toselli, L. (2020). *La didattica a distanza. Funziona, se sai come farla*. Edizioni Sonda srl.
- UNESCO (2015). *Rethinking Education. Towards a global common good?* UNESCO.
- Vogrinc, J. (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Univerza v Ljubljane: Pedagoška fakulteta.
- Veletsianos, G. & Houlden, S. (2019). An analysis of flexible learning and flexibility over the last 40 years of Distance Education. *Distance Education*, 40(4), 454–468.
- Vrhovec, K. (2023). *Land art v 2. razredu*. Osnovna šola Žužemberk. Retrieved July 16, 2024 from <https://www.oszuzemberk.si/land-art-v-2-razredu/>

МАТИЈА ЈЕНКО

Универзитет у Приморској, Педагошки факултет, Копар, Словенија

ЛАРА СТРГАРШЕК

Универзитет у Приморској, Педагошки факултет, Копар, Словенија

БАРБАРА КОПАЧИН

Универзитет у Приморској, Педагошки факултет, Копар, Словенија

**ПОЗНАВАЊЕ, РАЗУМЕВАЊЕ И ВРЕДНОВАЊЕ ФЛЕКСИБИЛНИХ
ОБЛИКА НАСТАВЕ ОД СТРАНЕ СТУДЕНАТА
СТУДИЈСКОГ ПРОГРАМА УЧИТЕЉ**

РЕЗИМЕ

Облици наставе у савременом свету брзо се мењају и надограђују, што омогућава развој одређених компетенција које се не могу стећи традиционалним методама које се користе у образовном процесу током вертикалног образовања. Да би их примењивали у свом раду онда када приступе тржишту рада, учитељи се морају упознати са њима током студија. Истраживањем смо обухватили 54 студента на студијским програмима основних и мастер студија на смеру Учитељ. За потребе рада анализирали смо њихове одговоре на поједина питања којима смо желели да сазнамо како студенти на смеру Учитељ током студија на једном од словеначких педагошких факултета познају, разумеју и вреднују важност укључивања флексибилних облика наставе у наставу првог и другог образовног циклуса (од 1. до 6. разреда) у основној школи, каква су њихова искуства са укључивањем флексибилних облика наставе стечена током студијске праксе и која би знања из области флексибилних облика наставе студенти волели да стекну до завршетка студија. Утврдили смо да је скоро половина студената упозната са флексибилним облицима наставе и да сви сматрају да је њихово укључивање у образовни процес веома важно иако се многи од њих нису упознали са њима током студијске праксе, те желе да их усвоје пре завршетка студија и приступања тржишту рада.

Кључне речи: *флексибилни облици наставе, студенти студијског програма Учитељ, 1. и 2. циклус образовања у основној школи, студијска пракса.*

МАРГАРЕТА Г. СКОПЉАК*

Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет

НЕМАЊА Д. ВУКАНОВИЋ*

Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет

ТАТЈАНА В. МИХАЈЛОВИЋ*

Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет

СОЦИЈАЛНО-ХУМАНИСТИЧКО ВАСПИТАЊЕ: ИСТОРИЈСКЕ ИДЕЈЕ И АКТУЕЛНИ ИСХОДИ УЧЕЊА ВАСПИТНОГ РАДА У ОДЈЕЉЕЊСКОЈ ЗАЈЕДНИЦИ

АПСТРАКТ: Циљ истраживања је идентификовање и анализирање заступљености социјално-хуманистичког васпитања у историјским идејама и актуелним исходима Васпитног рада у одјељењској заједници (II–V разреда), те компарација идентификованих исхода са историјским и савременим идејама. У истраживању смо користили историјску методу, дескриптивну методу, компаративну методу и методу теоријске анализе. Истраживачки узорак су наставни планови и програми наставног предмета Васпитни рад у одјељењској заједници од другог до петог разреда, историјски и савремени текстови у оквиру којих су препознате идеје социјално-хуманистичког васпитања. Анализом историјских извора идентификовали смо поменуте идеје, међу којима издвајамо: друштвено окружење, педагошки оптимизам, васпитање у складу са природом, емпатичан однос у породици, заједница учења, хумани односи.

* margareta.skopljak@ff.unibl.org, <https://orcid.org/0009-0000-1071-8452>

* nemanja.vukanovic@ff.unibl.org, <https://orcid.org/0009-0008-3219-976X>

* tatjana.mihajlovic@ff.unibl.org, <https://orcid.org/0009-0002-6554-6824>

Анализом наставних планова и програма дошли смо до података који указују на високу процентуалну заступљеност исхода социјално-хуманистичког васпитања и да су у највећој мјери на нижим нивоима когнитивних процеса, те да је већина исхода препозната у историјским и савременим идејама. Педагошке импликације указују на потребу модификовања наставних програма исходима који обухватају више когнитивне процесе и који имају тенденцију мијењања по принципу концентричних кругова.

КЉУЧНЕ РИЈЕЧИ: *социјално-хуманистичко васпитање, историјске идеје, исходи учења, Блумова таксономија, васпитни рад у одјељењској заједници.*

У в о д

Теоријска сазнања указују да су за социјално и хуманистичко васпитање важни васпитни садржаји који подстичу и његују идеју о себи, жељу за партиципацијом у циљу социјалног напретка (Pearson & Podeschi, 1999). Социјално васпитање подразумева васпитање за заједницу која је мултикултурална, са доминантним осјећањем заједништва (Aloni, 2011; Bognar, 2001; Leach, 2012; Treve, 2021). Подразумева позитивну атмосферу у школи, интеракцију, припрему за радно мјесто, функционисање у различитим животним околностима (Aloni, 2011; Arnold, 1999; Karmini, Yudari, Suasti, Hadriani, 2021; Leach, 2012; Veugelers, 2003), школу као друштвену заједницу, у којој се ученик осјећа сигурно (Stefaroi, 2012; Višňovský, 2020; Xueli & Hongna, 2019). Хумани односи међу половима су важна одредница социјалног васпитања. Подстичу се сараднички односи и повјерење међу ученицима различитог пола (Leach, 2012; Treve, 2021). Ненасилно рјешавање конфликта, поштовање људских права, емпатија, еманципација, еколошки рад (Gage & Berliner, 1991; Khatib, Sarem, Hamidi, 2013), значајне су одреднице социјалног васпитања.

Хуманистичко васпитање има за циљ лични развој индивидуе. Подразумева различите конструкте попут потребе за аутономијом, самоактуализацијом, подстицање когнитивне димензије личности (Arnold, 1999; Aung, 2020; Bognar, 2001; Treve, 2021; Veugelers, 2003). Доприноси и стварању властитог система вриједности. Укључује моралне вриједности и врлине, рефлексивну о личном систему вриједности, одговорност (Gage & Berliner, 1991; Tambunan, 2003; Veugelers, 2003). Позитивна слика о себи (Gage & Berliner, 1991; Treve, 2021), хуманистички дискурс (натуралистички, либерални, егзистенцијалистички, прогресивни, критички, радикални) (Aloni, 2011), чине конструкте хуманистичког васпитања. Томе доприноси и слободан избор садржаја и трајање активности (Matijević, 2016), емоције које подстичу афективну димензију личности (Arnold, 1999; Motschnig-Pitrik & Holzinger, 2002; Treve, 2021).

Концепт хуманистичког васпитања повезан је са критичким мишљењем, формирањем когнитивног и емоционалног развоја (Aung, 2020). Циљеви *Наставног плана и програма* који обухватају личну и моралну осјетљивост чине концепт хуманистичког васпитања (Aung, 2020). Васпитни рад који подстиче хуманистичко васпитање подразумева да ученици посједују хуманистичку димензију личности која укључује духовну, менталну, социјалну и развојну интелигенцију (Bussey, 2016; Motschnig-Pitrik & Holzinger, 2002; Sanger & Osguthorpe, 2009; Višňovský, 2020; Xueli & Hongna, 2019). Наведена теоријска сазнања аутора указују на доминантне одреднице социјално-хуманистичког васпитања попут васпитања за заједницу, хуманих односа међу половима, ненасилног рјешавања конфликта, емпатије, еманципације, људских права, стварања властитог система вриједности, позитивне слике о себи, слободног избора садржаја и активности, емоција.

Метод истраживачког рада

Циљ нашег рада је идентификација и анализа заступљености социјално-хуманистичког васпитања у историјским идејама и актуелним исходима *Наставног плана и програма* Васпитног рада у одјељењској заједници¹ (II, III, IV и V разред). На основу овако конципираног циља произашла су два истраживачка задатка:

1. Идентификација и анализа социјално-хуманистичког васпитања у историјским идејама.
2. Идентификација и анализа (квантитативна и квалитативна) исхода социјално-хуманистичког васпитања у актуелном *Наставном плану и програму* Васпитног рада у одјељењској заједници (разредна настава – II, III, IV и V разред), те њихова компарација у односу на историјске и савремене идеје.

У истраживању је спроведена историјска метода, дескриптивна метода, компаративна метода и метода теоријске анализе. Примјењена је техника анализе садржаја, те самостално креирани инструмент – Протокол за квантитативну и квалитативну анализу исхода социјално-хуманистичког васпитања у *Наставном плану и програму* Васпитног рада у одјељењској заједници. Истраживачки

¹ Васпитни рад у одјељењској заједници је обавезан наставни предмет од другог до деветог разреда основне школе са по једним часом седмично. Садржај овог наставног предмета доступан је на веб-сајту Републичког педагошког завода Републике Српске (www.rpz-rs.org).

корпус чине наставни планови и програми за основну школу из наставног предмета Васпитни рад у одјељењској заједници, те историјски и савремени извори у вези са социјалним и хуманистичким васпитањем.

Јединице анализе су релевантни историјски (секундарни и терцијални) и савремени извори и сваки појединачни исход учења за програмске садржаје Васпитног рада у одјељењској заједници у разредној настави од другог до петог разреда. Квантитативном анализом смо утврдили укупну процентуалну заступљеност исхода које се односе на социјално-хуманистичко васпитање. На основу ревидиране Блумове таксономије когнитивних процеса (запамти, објасни, примјени, анализирај, вреднуј и креирај) квалитативно смо анализирали издвојене исходе социјално-хуманистичког васпитања. Анализиране су све заступљене теме Васпитног рада у одјељењској заједници, међу којима су издвојене оне које обухватају исходе социјално-хуманистичког васпитања.

Резултати истраживања и дискусија

У даљем тексту приказаћемо резултате истраживања који се односе на идентификацију социјално-хуманистичког васпитања у историјским идејама, те квантитативну и квалитативну анализу исхода у *Наставном плану и програму* Васпитног рада у одјељењској заједници (II–V разреда). Идентификоване исходе социјално-хуманистичког васпитања упоредили смо са релевантним историјским и савременим идејама.

Идентификација и анализа социјално-хуманистичког васпитања у историјским идејама

Атичка епоха и њени филозофи указују да се дјеца развијају у корисне грађане заједнице захваљујући васпитању (Platon, 2002). Платонова жеља о васпитању идеалног члана хеленског полиса, заједно са идеалом хуманистичког васпитања – паидеје (Jovanović, 2008; Liessmann, 2009), акцептирала је све оно што утиче на формирање човјека у цјелини са његовим моралним и интелектуалним вриједностима (Burnyeat, 1997; Humphrey, 2013). Платон је заговарао државне школе за дјечаке и дјевојчице, идеално друштво и државу која има формално образовање (Matijević, Bilić, Orić, 2016); указао на човјекове индивидуалне спознаје стварности (Topolovčan, Rajić, Matijević, 2017), што упућује на

присутност конструктивистичког учења (Topolovčan, Rajić, Matijević, 2017). Идеје Квинтилијана попут утицаја средине и васпитања на рани развој дјете, значај колектива (Kvintilijan, 1985), афирмативни однос према дјетету, повезаност развоја и васпитања уз уважавање природних способности и склоности (Sprevak, 2009), имају обиљежја социјално-хуманистичког васпитања данас.

Хармонични односи у породици, значај развоја педагошке културе и емпатичног односа родитеља према дјетету, васпитање у складу са природом, подстицање позитивних, а сузбијање негативних навика у васпитању дјете (Montenij, 1953), идеје су које представљају концепцију васпитања Монтења. Педагошке импликације идеја Монтења и хуманиста указују на одреднице хуманистичког васпитања данас: васпитаници слободно, самостално износе различита мишљења, развијају критички дух, дијете се учи самоконтроли, самокритичности (Kalinić, 2014).

Хуманисти су имплицитно указали на идеју друштвеног васпитања и демократије (Mog, 1964). Представник индивидуалне педагогије Русо указује на природу и слободу у васпитању, а његова теорија о природном васпитању уважава индивидуалне особине дјетета (Žlebnić, 1970; Ruso, 1950). Основна питања Русоове природе дјетета, његове активности, интереса, друштвене одговорности, добија на значају и данас (Oelkers, 2002). Као таква има своје педагошке импликације у захтјевима социјалног и хуманистичког васпитања у савременом контексту. Социјална укљученост и подстицање раног развоја кључни су аспекти Овенове *школе за одојчад* (Donnachie, 2005; Lambert, 2011).

Модерна епоха, заједно са Песталоцијем доноси важне идеје које се тичу социјалног и хуманистичког васпитања. Концепт социјализације Песталоција подразумева вишестепене процесе развоја дјететових менталних и физичких квалитета под утицајем друштвеног окружења (Mihajlović, 2021). Васпитање и образовање није само процес социјализације, већ интегрисан процес формирања унутрашњих способности дјетета личности на које Песталоци ставља посебан акценат (Raithel, Dollinger, Hörmann, 2009). Натуралистичко-еволуционистичка схватања Песталоција везана су и за идеју права на образовање – дјеча различитог пола, друштвеног, вјерског и националног поријекла могу се васпитати и образовати заједно (Mihajlović, 2021).

Учитељ као посредник између окружења и дјетета постаје важна тема у радовима реформне педагогије, која припада модерној епохи. Полазно одредиште Монтеоријевој педагогији указује на специфичности хуманистичког васпитања: дијете само себе открива у васпитно-образовном раду покретима и сензомоторним активностима у монтеори простору, заједно са монтеори материјалом за учење (Philipps, 2003; Schäfer, 2015).

Идентификација и анализа исхода социјално-хуманистичког васпитања у наставном плану и програму

У Табели 1 генерисани су издвојени исходи социјално-хуманистичког васпитања од другог до петог разреда. Идентификоване исходе смо упоредили са релевантним историјским и савременим идејама.

*Табела 1. Исходи социјално-хуманистичког васпитања
у II, III, IV и V разреду*

Разред	Исходи социјално-хуманистичког васпитања
II	<ul style="list-style-type: none">• правила, одговорности и обавезе појединца и групе, његовање другарства;• култура понашања на различитим мјестима;• дјечија права и грађанске вјештине;• очување животне средине;• емоционалне компетенције;• хуманитарни рад.
III	<ul style="list-style-type: none">• правила, одговорности и обавезе појединца и групе;• култура понашања на различитим мјестима;• поштовање породичних вриједности и традиције свог и других народа;• разумијевање демократских вриједности – одговорност, ауторитет, приватност и правда;• очување животне средине;• емоционалне компетенције;• морално расуђивање.
IV	<ul style="list-style-type: none">• правила, одговорности и обавезе појединца и групе;• међусобно и коректно понашање, комуникацијске вјештине;• дјечија права и грађанске вјештине;• ненасилно рјешавање конфликта;• емоционалне компетенције;• еколошка свијест.

Разред	Исходи социјално-хуманистичког васпитања
V	<ul style="list-style-type: none">• солидарност и тимски рад;• дјечија права, обавезе и одговорности;• грађанске вјештине;• повезаност потреба и понашања,• афирмативна комуникација и ненасилно рјешавање конфликта;• емоционалне компетенције;• еколошка свијест.

Увидом у Табелу 1 можемо закључити да је већина исхода слична или иста у II, III, IV и V разреду. То су исходи који се односе на грађанске вјештине, вјештине тимског рада, правила, одговорности, емоционалне компетенције и еколошку свијест. Разлике су уочене за исходе који се тичу хуманитарног рада (II разред), моралног расуђивања (III разреда), комуникацијских вјештина и ненасилног рјешавања конфликта (IV и V разред). Идентификоване исходе можемо повезати са идејама у историјским периодима старог и новог вијека, али и савременим концепцијама. Важност вјештина грађанског васпитања препознали смо у идејама Платона и Аристотела у којима се истиче значај активног васпитања за развој идеалног грађанина (Aristotel, 1975; Platon, 2002). Имплементацију активног васпитања, као предуслова за подстицање грађанског васпитања, видимо у вјештинама тимског рада које су инкорпориране у исходе који се надовезују од другог до петог разреда. Могуће вриједности вјештина тимског рада препознајемо у историјским идејама: значај колектива (Kvintilijan, 1985), социјалне укључености (Oven, 1975) и васпитања за заједницу (Pestaloci, 1946).

У савременим концепцијама учили смо важност тимског рада за подстицања друштвених односа и позитивне атмосфере у учионици (Arnold, 1999; Salamuddin & Narun, 2010), интеракције са окружењем (Veugelers, 2003), конструктивистичког учења (Hartono, Haryanto, Asrowi, 2018) и живота у заједници (Karmini et al., 2021; Xueli & Honga, 2019). У сврху подстицања грађанских вјештина и живота у заједници примарну улогу имају комуникацијске вјештине и ненасилно рјешавање конфликта (Vognar, 2001).

У оквиру идентификованих исхода издвојени су исходи који укључују правила и одговорности, што је у корелацији са савременим концепцијама у којима се истиче смисао учења одговорности и моралних вриједности (Salamuddin & Narun, 2010; Tambunan, 2003). Било би пожељно да у Наставном плану и програму Васпитног рада у одјељењској заједници у свим разредима буду заступљени исходи који се односе на моралне вриједности и морално расуђивање.

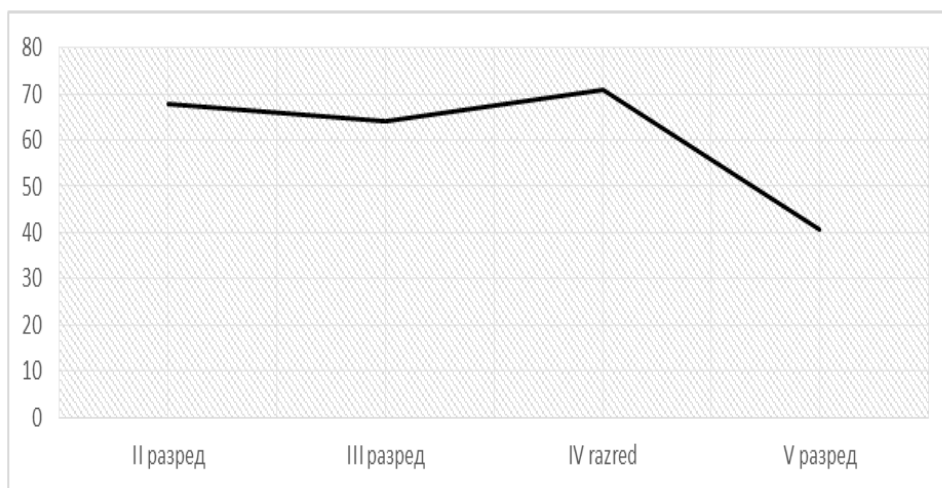
Модерни хуманистички конструкти додали су хуманистичком идеалу следеће квалитете: лична аутономија, самоактуализација, критичко и креативно мишљење, поштовање личности, емпатија, поштовање глобалне етике људских права, мултикултурализам и еколошку одговорност (Aloni, 2011). Наведене модерне хуманистичке конструкте препознајемо и у анализираним исходима који обухватају емоционалне компетенције и еколошку свијест. Још у старом вијеку Аристотел је указивао на вриједност личне аутономије (Aristotel, 1975).

У савременом периоду већи број аутора сматра да суштину социјално-хуманистичког васпитања чини подстицање афективних димензија личности (Treve, 2021), позитивно самоусмјеравање, аутономија, јачање емоција и унутрашњег ја (Arnold, 1999; Gage & Berliner, 1991; Veugelers, 2003) и самоактуализација (Aung, 2020; Vognar, 2001).

Анализом исхода дошли смо до закључка да су поједини исходи (хуманитарни рад, морално расуђивање, комуникацијске вјештине и ненасилно рјешавање конфликта) неравномјерно распоређени по разредима.

Већи дио историјских идеја и савремених концепција о социјално-хуманистичком васпитању је обухваћено дефинисаним исходима у *Наставном плану и програму* Васпитног рада у одјељењској заједници. Спона између издвојених исхода, историјских идеја и савремених концепција односи се на значај васпитања за колектив, друштвену заједницу и личну аутономију. Неке историјске идеје и савремене конструкте социјално-хуманистичког васпитања, а које се сматрају битним, нисмо препознали у постојећем исходима. У оквиру историјских идеја издваја се значај рада као васпитног средства (Mor, 1964), а унатар савремених концепција истиче се унутрашња мотивација (Arnold, 1999), рефлексивна о индивидуалним вриједностима (Veugelers, 2003), холистички приступ личности (Huitt, 2009), критичко и креативно мишљење (Aloni, 2011).

Графикон 1 осликава квантитативне показатеље исхода социјално-хуманистичког васпитања у *Наставном плану и програму* Васпитног рада у одјељењској заједници.



Графикон 1. Квантитативна анализа исхода социјално-хуманистичког васпитања

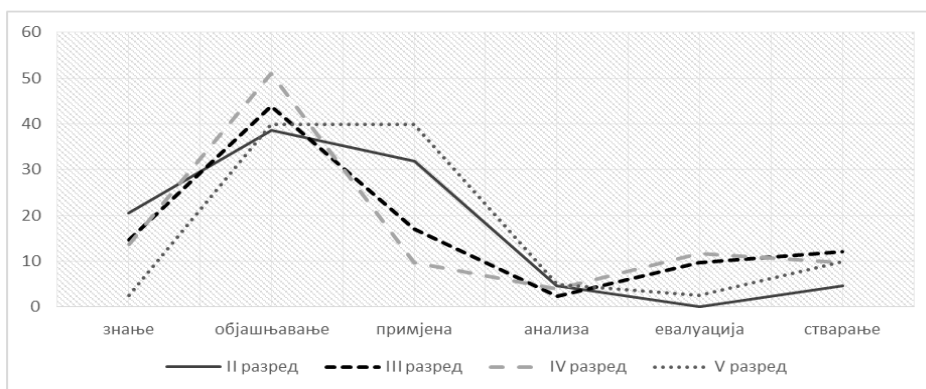
Ниво заступљености очекиваних исхода социјално-хуманистичког васпитања је у великој мјери уједначен у другом (67,69%), трећем (64,06%) и четвртном разреду (70,83%). Значајнији пад у заступљености исхода наилазимо у петом разреду (40,61%). Претпостављамо да је висок проценат заступљености исхода социјално-хуманистичког васпитања у другом, трећем и четвртном разреду због тога што је у почетним разредима основне школе наглашена потреба формирања одјељењске заједнице. Школски разред за сваког ученика представља нову заједницу, те је неопходно ширити социјална искуства за успјешно функционисање у таквом, за дијете, новом амбијенту (Zukorlić, 2016). Претпостављамо да је висока заступљеност исхода социјално-хуманистичког васпитања у почетним разредима основне школе у потпуности оправдана. Пети разред се истиче по сложенијим захтјевима који се постављају пред ученике, тако да се може очекивати да је ниво исхода социјално-хуманистичког васпитања у паду због распоређености у другим наставним предметима.

Квалитативном анализом исхода у *Наставном плану и програму* Васпитног рада у одјељењској заједници, на основу ревидиране Блумове таксономије когнитивних процеса, добили смо сљедеће истраживачке налазе:

– 2. разред: запамћивање 20,45%, објашњавање 38,64%, примјена 31,82%, анализирање 4,55%, вредновање 0,00% и стварање 4,55%.

- 3. разред: запамћивање 14,63%, објашњавање 43,90%, примјена 17,07%, анализирање 2,44%, вредновање 9,76% и стварање 12,20%.
- 4. разред: запамћивање 13,73%, објашњавање 50,98%, примјена 9,80%, анализирање 3,92%, вредновање 11,76% и стварање 9,80%.
- 5. разред: запамћивање 2,50%, објашњавање 40%, примјена 40%, анализирање 5%, вредновање 2,50% и стварање 10%.

Наведене показатеље ћемо представити у *Графикону 2*, у циљу лакшег увида у процентуалну заступљеност нивоа исхода социјално-хуманистичког васпитања у II, III, IV и V разреду.



Графикон 2. Квалитативна анализа исхода социјално-хуманистичког васпитања

На основу процентуално приказаних резултата у *Графикону 2* можемо уочити да су у свим разредима доминатно идентификовани исходи социјално-хуманистичког васпитања који се односе на ниво објашњавања. Ниво знања највише је процентуално присутан у другом разреду и из разреда у разред опада. Ниво примјене варира и неравномјерно је присутан. Највише је заступљен у другом и петом разреду, што је у колизији са тенденцијом да се један когнитивни ниво сразмјерно повећава са узрастом ученика. У мањој мјери су заступљени исходи евалуације и стварања, док су најмање процентуално идентификовани

исходи везани за ниво анализе. Идентификовани нивои когнитивних процеса помало збуњују, јер није јасно како нижи ниво (анализа) може бити мање заступљен за разлику од виших нивоа (евалуација и стварање). Да ли је могуће да се ученици оспособе за вредновање и креирање ако притом нису оспособљени за анализирање? Дакле, у овако креираним исходима не видимо поступност и логичност у подстицању и развијању виших когнитивних процеса, што у основи и чини суштину социјално-хуманистичког васпитања (Aloni, 2011; Hartono, Naryanto, Asrowi, 2018).

Можемо закључити да се исходи социјално-хуманистичког васпитања не повећавају из разреда у разред, већ остају на истим најнижим нивоима когнитивних процеса. То би значило да се не ради довољно на повећању квалитета, него више на повећању квантитета знања (Zečević i sar., 2014). Због тога смо трамо да су неопходне промјене у функцији унапређења квалитета социјално-хуманистичког васпитања у Васпитном раду одјељењске заједнице.

Наше резултате можемо повезати и са другим истраживањима који указују да су у *Наставном плану и програму* Републике Српске за све наставне предмете у разредној настави препознати најнижи нивои, а од виших нивоа само примјена (Drobac i sar., 2013; Hadžić-Krnetić i sar., 2014; Zečević i sar., 2014). Сличне резултате смо пронашли и у страним истраживањима која су везана за анализу исхода учења у петом разреду. Утврђено је да је највише исхода учења укључено у димензију објашњавања (Zorluoglu & Güven, 2020).

Закључак

Идеје о социјално-хуманистичком васпитању идентификовали смо у историјским периодима старог и новог вијека, али и у савременим библиографским изворима. Првобитне идеје налазимо у дјелима Платона, Аристотела, Квинтилијана, Монтења, Мора, Русоа, Овена, Песталоција. У њиховим дјелима истиче се значај подстицања доброг грађанина, личне аутономије, социјалне укључености, емпатије те важности васпитања за рад, колектив и заједницу. У савременој литератури учили смо сљедеће детерминанте социјално-хуманистичког васпитања: позитивна слика о себи, јачање самопоуздања, емпатија, партиципација, еманципација, људска права, ненасилно рјешавање конфликта, еколошка свијест, самоактуализација, развој осјећаја властите вриједности, лична и морална осјетљивост, критичко и креативно мишљење. Анализом Наставног плана и програма Васпитног рада у одјељењској заједници учили смо да је већина историјских и савремених идеја о социјално-хуманистичком васпитању инкорпорирана у исходе, изузев радног васпитања, рефлексije о индивидуалним вриједностима, критичког и креативних мишљења. Идентификовани исходи тичу

се грађанског васпитања и људских права, тимског рада, емоционалних компетенција и еколошке свијести. Ниво заступљености исхода овог васпитања је присутан у великој мјери и прелази преко 60% од укупно броја исхода у другом, трећем и четвртном разреду. Квалитативном анализом исхода препознали смо у већој мјери најниже нивое когнитивних процеса у свим разредима.

С обзиром на значај социјално-хуманистичког васпитања за оспособљавање појединца за квалитетније функционисање у друштву, наш приједлог је да тренд исхода овог васпитања у *Наставном плану и програму* Васпитног рада у одјељењској зједници буде и даље у већој мјери присутни те обогаћен исходима критичког и креативног мишљења. Креативно и критичко мишљење представљају важан сегмент овог васпитања које није у довољној мјери препознато унутар анализираних исхода. Да би се на квалитетнији начин приступило социјално-хуманистичком васпитању наш приједлог је да се унаприједи постојећи *Наставни план и програм* и креирају исходи који би укључивали више когнитивне нивое. Сматрамо важним равномјеран пораст наведених исхода из разреда у разред, уз адекватније уважавање принципа концентричних кругова.

Могуће ограничење нашег истраживања је доношење закључака и педагошких импликација на основу анализе заступљености исхода социјално-хуманистичког васпитања само једног наставног предмета у разредној настави и што нисмо обухватили и друге показатеље, као и учеснике који могу дати свој допринос за студиозније сагледавање ове проблематике. Наши приједлози за даља истраживања су анализа исхода у другим наставним предметима, квантитативна и квалитативна истраживања са наставницима, ученицима и родитељима у основним и средњим школама, као и експериментална провјера утицаја различитих наставних начина рада на специфичне сегменте овог васпитања.

Литература

- Aloni, N. (2011). Humanistic education: From theory to practice. In W. Veugelers (Eds.): *Education and humanism* (pp. 35–46). Rotterdam – Boston – Taipei: Sense Publishers.
- Аристотел (1975). *Politika*. Београд: BIGZ.
- Arnold, J. (1999). *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press. Retrieved May 13, 2024 from <https://assets.cambridge.org/97805216/59635/sample/9780521659635web.pdf>
- Aung, Y. M. (2020). Humanism and education. *International Journal of Advanced Research in Science, Engineering and Technology*, 7(5), 13555–13561. Retrieved May 13, 2024 from <http://www.ijarset.com/upload/2020/may/09-cherry-18.pdf>

- Burnyeat, M. F. (1997). The Impiety of Socrates. *Ancient Philosophy*, 17(1), 1–12. <https://doi.org/10.5840/ancientphil19971714>
- Bussey, M. (2016). Neohumanism: Rethinking Education for Planetary Futures. *Proceedings of International Educational Futures Conference*, 20–24. Retrieved June 10, 2024 from https://research.usc.edu.au/discovery/delivery/61USC_INST:ResearchRepository/1212pdf
- Bognar, L. (2001). *Metodika odgoja*. Osijek: Sveučilište Josipa Juraja Strossmayera.
- Donnachie, I. (2005). Historic tourism to New Lanark and the Falls of Clyde 1795–1830. The Evidence of contemporary visiting books and related sources. *Journal of Tourism and Cultural Change*, 2(3), 145–163. <https://doi.org/10.1080/14766820508668661>
- Drobac, M., Hadžić-Krnetić, A., Mikanović, B. i Zečević, I. (2013). Analiza ishoda osnovnog obrazovanja prema Blumovoj taksonomiji i SMART sistemu. *Savremeni trendovi u psihologiji*, naučno-stručni skup, 11–13. 10. 2013, Novi Sad (str. 37–138). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Gage, N. L. & Berliner, D. C. (1991). *Educational psychology* (5th ed.). Boston: Houghton Mifflin.
- Hadžić-Krnetić, A., Drobac-Stupar, M., Zečević, I. i Mikanović, B. (2014). Primjena Blumove taksonomije u analizi ishoda obrazovanja za osnovnu školu. U B. Dimitrijević (ur.), *Individualne razlike, obrazovanje i rad*, Tematski zbornik radova povodom konferencije Dani primenjene psihologije u Nišu, 27–28. septembra 2013 (str. 93–103). Niš: Filozofski fakultet.
- Hartono, Y., Haryanto, S. & Asrowi, A. (2018). Character education in the perspective of humanistic theory: A case study in Indonesia. *Educare*, 10(2). <https://doi.org/10.2121/edu-ijes.v10i2.948.g856>
- Huitt, W. (2009). *Humanism and open education*. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. Retrieved May 11, 2024 from <http://www.edpsycinteractive.org/topics/affect/humed.html>
- Humphrey, R. H. (2013). The benefits of emotional intelligence and empathy to entrepreneurship. *Entrepreneurship Research Journal*, 3(3), 287–294. <https://doi.org/10.1515/erj-2013-0057>
- Jovanović, N. (2008). *Noga filologa – Unbildung*. Retrieved May 13, 2024 from <https://www.zarez.hr/clanci/unbildung>
- Kalinić, S. (2014). Odbrana zaboravljanja u Montenjevima Esejima. *Književna istorija*, 46(153), 619–625.
- Karmini, N. W., Yudari, A. A. K. S., Suasti, I. G. A., Hadriani, N. L. G. & Setini, M. (2021). Model of Humanism Education based on Local Wisdom in Elementary School in Bali. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 13(2), 1056–1063. <https://doi.org/10.9756/INT-JECSE/V13I2.211150>
- Khatib, M., Sarem, S. N. & Hamidi, H. (2013). Humanistic education: Concerns, implications and applications. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(1), 45–51. <http://dx.doi.org/10.4304/jltr.4.1.45-51>

- Kvintilijan, M. F. (1985). *Образовање говорника*. Sarajevo: Veselin Masleša.
- Lambert, C. (2011). Living Machines: Performance and Pedagogy at Robert Owen's Institute for the Formation of Character, New Lanark, 1816–1828. *The Journal of the History of Childhood and Youth*, 4(3), 419–433. Retrieved May 10, 2024 from <https://muse.jhu.edu/article/455018>
- Leach, N. (2012). *Humanistic school culture and social 21st century skills*. (Neobjavljena master teza). Columbus: The Ohio State University.
- Liessmann, K. P. (2009). *Teorija neobrazovanosti. Zablude društva znanja*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
- Matijević, M. (2016). Humanističko vaspitanje izvan škole i porodice. Zbornik radova sa naučnog simpozijuma *Humanističko i emancipatorsko vaspitanje* (str. 89–107). Banja Luka: Filozofski fakultet.
- Mihajlović, T. (2021). *Istorija ideja o predškolskom vaspitanju i obrazovanju*. Banja Luka, Univerzitet u Banjoj Luci: Filozofski fakultet.
- Montenj, M. (1953). *Ogledi o vaspitanju*. Beograd: Pedagoško društvo NR Srbije.
- Mor, T. (1964). *Utopija*. Beograd: Kultura.
- Motschnig-Pitrik, R. & Holzinger, A. (2002). Student-centered teaching meets new media: Concept and case study. *Journal of Educational Technology & Society*, 5(4), 160–172. Retrieved May 13, 2024 from https://www.researchgate.net/publication/26392258_Student-Centered_Teaching_Meets_New_Media_Concept_and_Case_Study
- Oelkers, J. (2002). Rousseau and the image of modern education'. *Journal of Curriculum Studies*, 34(6), 679–698. <https://doi.org/10.1080/00220270210141936>
- Oven, R. (1975). *Novi pogled na društvo i drugi radovi*. Zagreb: Kultura.
- Pearson, E. M. & Podeschi, R. L. (1999). Humanism and individualism: Maslow and his critics. *Adult Education Quarterly*, 50(1), 41–55. Retrieved March 13, 2024 from <https://newprairiepress.org/aerc.pdf>
- Pestaloci, J. H. (1946). *Kako Gertruda uči svoju decu*. Beograd: Prosveta – Izdavačko preduzeće Srbije.
- Republički pedagoški zavod (2023). *Nastavni plan i program za nastavni predmet Vaspitni rad u odjeljenjskoj zajednici*. Retrieved March 20, 2024 from <http://www.rpz-rs.org>
- Philipps, S. (2003). *Montesori priprema za život*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Platon (2002). *Država*. Beograd: Bigz.
- Ruso, Ž. Ž. (1050). *Emili ili o vaspitanju*. Beograd: Znanje.
- Salamuddin, N. & Harun, M. T. (2010). Facilitating the process of learning social skills through humanistic physical education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 223–227. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.140>

- Sanger, M. & Osguthorpe, R. (2009). Analysing the Child Development Project using the Moral Work of Teaching Framework. *Journal of Moral Education*, 38(1), 17–34. <https://doi.org/10.1080/03057240802601490>
- Schäfer, C. (2015). *Poticanje djece prema odgojnoj metodi Marije Montessori*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
- Spevak, Z. (2009). Kratak pregled poštovanja – odnos prema djetetu od Kvintilijana do Djuja. Zbornik radova sa Naučnog skupa *Buduća škola I*, 23–24. 1. 2009. godine, Beograd (str. 27–39). Beograd: Srpska akademija obrazovanja.
- Stefaroi, P. (2012). *The Humanistic Approach in Psychology & Psychotherapy, Sociology & Social Work, Pedagogy & Education, Management and Art: Personal Development and Community Development*. North Charleston: CreateSpace, Charleston SC, an Amazon.com Company.
- Tambunan, F. R. (2003). Humanism in Education. *LOGOS, Jurnal Filsafat-Teologi*, 2(2), 168–182, <https://download.garuda.kemdikbud.go.id/article.php?article=992775&val=15161&title=HUMANISM%20IN%20EDUCATION>
- Topolovčan, T., Rajić, V. i Matijević, M. (2017). *Konstruktivistička nastava: teorija i empirijska istraživanja*. Zagreb: Učiteljski fakultet.
- Treve, M. (2021). Study of humanistic education: Concerns, implications, and applications. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 12(11), 6303–6310. <https://doi.org/10.17762/turcomat.v12i11.7005>
- Veugelers, W. (2003). *Moral Education from a Humanistic Perspective*. Retrieved May 10, 2024 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED479171.pdf>
- Višňovský, E. (2020). Rorty’s Humanism. Making it Explicit. *European Journal of Pragmatism and American Philosophy*, 12(XII–1), 1–9. <https://doi.org/10.4000/ejppap.1878>
- Zečević, I., Mikanović, B., Hadžić, A. i Drobac, M. (2014). Znanja i vještine u nastavnim programima za mlađi školski uzrast. *Inovacije u nastavi*, XXVII(2), 84–94. Retrieved March 20, 2024 from <https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/0352-2334/2014/0352-23341402084Z.pdf>
- Zorluoglu, S. L. & Güven, Ç. (2020). Analysis of 5th Grade Science Learning Outcomes and Exam Questions According to Revised Bloom Taxonomy. *Journal of Educational Issues*, 6(1), 58–69. <https://doi.org/10.5296/jei.v6i1.16197>
- Zukorlić, M. (2016). Pedagoška komunikacija u funkciji razvoja socijalne kompetencije učenika. *Inovacije u nastavi*, XXIX(1), 92–104.
- Žlebnić, L. (1970). *Opšta istorija školstva i pedagoških ideja*. Beograd: Naučna knjiga.
- Xueli, C. & Hongna, G. (2019). Research of the integration of humanistic quality in education under the background of intelligent big data. *2019 International Conference on Information Technology and Computer Application (ITCA)*, 289–291. <http://dx.doi.org/10.1109/ITCA49981.2019.00070>

MARGARETA G. SKOPLJAK

University of Banja Luka, Faculty of Philosophy

NEMANJA D. VUKANOVIĆ

University of Banja Luka, Faculty of Philosophy

TATJANA V. MIHAJLOVIĆ

University of Banja Luka, Faculty of Philosophy

**SOCIAL-HUMANISTIC EDUCATION: HISTORICAL IDEAS
AND CURRENT LEARNING OUTCOMES IN EDUCATIONAL
WORK IN THE CLASS COMMUNITY**

SUMMARY

The aim of this research is to identify and analyze the presence of social-humanistic education in historical ideas and current learning outcomes of Educational Work in the class community (grades II–V), and to compare the identified outcomes with historical and contemporary ideas. In our research, we used historical, descriptive, comparative, and theoretical analysis methods. The research sample comprises the teaching plans and programs of the teachers of the subject Educational Work in the class community from the second to the fifth grade, historical and contemporary texts in which social-humanist ideas are known. Through the analysis of historical sources, we identified the aforementioned ideas, among which we highlight: social environment, pedagogical optimism, education in harmony with nature, empathetic relationships within the family, learning community, and humane relationships. The analysis of the curricula indicated a high percentage of social-humanistic education outcomes, mostly at the lower levels of cognitive processes. It also indicated that most outcomes are recognized in both historical and contemporary ideas. Pedagogical implications stress the need to modify curricula to include outcomes that encompass higher cognitive processes and tend to change according to the concentric circle principle.

Key words: *social-humanistic education, historical ideas, learning outcomes, Bloom's taxonomy, Educational Work in the class community.*

ЉИЉАНА С. ЈЕРКОВИЋ*

Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет

МИЛЕ Ђ. ИЛИЋ*

Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет

ФУНКЦИОНАЛНОСТ ПОРОДИЦЕ И УСПЈЕХ УЧЕНИКА У НАСТАВИ

АПСТРАКТ: Респектујући научна сазнања и опсервације у педагошкој пракси о полифакторској детерминисаности успјеха ученика у настави, фокус овог истраживања је на студиознијем расвјетљавању условљености исхода учења и поучавања кључним обиљежјима породичног амбијента. Циљ истраживања био је утврђивање повезаности ученичких процјена функционалности породице и њиховог успјеха у настави. Узорком истраживања обухваћено је 339 ученика петих разреда. Резултати истраживања су показали да постоји статистички значајна повезаност ученичких процјена функционалности породице са њиховим закључним оцјенама и постигнућа на тестовима знања из српског језика, математике, познавања друштва, те корелација ученичких процјена функционалности породице и њиховог општег школског успјеха. Кључне педагошке импликација истраживања су: произилазилажење структуралистичког приступа породици у васпитно-образовном процесу, поспјешивање партнерства између породице и школе с циљем унапређивање васпитно-образовне функције породице и успјеха ученика у настави те оспособљавање наставника за планирање и реализацију програма педагошког образовања родитеља с циљем јачања функционалности породице у савременом друштвеном контексту.

КЉУЧНЕ РИЈЕЧИ: *успјех ученика, функционална/дисфункционална породица, функционалистички/структуралистички приступ породици.*

* ljiljana.jerkovic@ff.unibl.org, <https://orcid.org/0009-0009-5060-0470>

* ilic50@yahoo.com

У в о д

Породични систем је комплексан и јединствен, али истовремено и врло динамичан систем. Породица није само контекст у којем се дешавају развојне промјене, него њена унутрашња динамика умногоме доприноси промјенама у развоју свих њених чланова (Pašalić-Kreso, 2004). Системски теоретичари (Hoffman, 1988; Магуама, 1960) сматрају да породицу карактеришу двије тенденције: морфостаза (стабилност породице у контексту промјена) и мофогенеза (потреба за промјенама у стабилном контексту). „Баланс између морфогенезе и морфостазе карактеристика је породица које добро функционишу и које су у стању да прихватају промјене без угрожавања своје стабилности” (Pašalić-Kreso, 2004: 73). Уравнотеженост између ова два процеса је кључни услов функционалности породице, без обзира да ли се ради о очувању породице за вријеме одупирања неповољним утицајима споља или за вријеме њеног прилагођавања промјенама.

Варијабле које одређује функционалну успјешност породице су: стилови комуникације, традиције, јасне улоге и границе, степен интеграције, флексибилност, адаптивност и отпорност (Winek, 2010, Openshaw, 2011; према: Adeniji & Mabekoje, 2019). Функционална и здрава породица је она породица „која успјешно задовољава своје циљеве или која се приближава томе без обзира на њену структуру” (Илић, 2013). Превазиђена су схватања „да је свака нецјеловита (непотпуна, једнородитељска, разведена, ванбрачна, старатељска) породица дисфункционална у подизању и васпитању дјече и младих и да је свака цјеловита (потпуна, интегрисана) породица у свему, па и у породичном васпитању функционална и успјешна” (Jerковић и Илић, 2020: 277). Традиционалне концепте неопходно је редефинисати. Породице које су цјеловите по својој структури, нису кључне за успостављање позитивних породичних односа и здрав психолошки развој дјече и младих. На породичну динамику могу утицати други демографски фактори, више него структура породице, тако да непотпуне породице налазе алтернативне механизме који им омогућавају њихово нормално функционисање (Milena et al., 2007). „Када се процјењује интегрална или укупна функционалност породице која је нарочито битна за подизање и васпитање дјече у првом плану су породични процеси. Мањи је нагласак на форми, саставу, структури породице” (Илић, 2013: 115). Интрапородичну атмосферу не одређују вањска обиљежја (величина, састав, формални начин уређености односа међу њеним члановима), него прије свега „систематско-интерактивни и функционални критериј” (Pašalić-Kreso, 2004: 294).

Функционалне (здраве) породице имају сљедеће карактеристике:

1. изражена разноврсност емоција и њихових толеранција,

2. доминација оптимизма и хумора,
3. чешће договарање него попуштање или компромис,
4. трансцедентални вриједносни систем (духовни, хуманистички, етички),
5. поштовање традиције, обичаја, правила и светковина у континуитету,
6. природни и спонтани односи породице и њених чланова са ужом и широм друштвеном средином,
7. спремност за промјене,
8. чврста и ефикасна породична организација и
9. успјешно ношење породице са проблемима и потешкоћама (Илић, 2013).

Степен функционалности/дисфункционалности породице зависиће од степена посједовања наведених карактеристика. За потребе идентификације степена функционалности породице Роберт Биверс и Роберт Хамсон (Robert Beavers & Robert Hampson, 1990) конструисали су инструмент *Упитник за лоцирање породице* на скали Биверс система, чија је адаптирана варијанта примјењена у нашем истраживању.

Осврт на претходна истраживања

Значајно питање које је у фокусу интересовања истраживача, наставника – практичара, а и родитеља, односи се на постојање повезаности између функционалности породице и школског постигнућа ученика. Значајан број претходних истраживања је потврдио позитивну повезаност између ове двије варијабле, односно да дјеца из функционалних породица постижу боље академске резултате, у односу на дјецу из дисфункционалних породица (Bartolome, 2021; Brody, Stoneman, Flor, 1995; Chao, 1994; Chilan & Cedeno, 2022; Gao, Li, Zhou, 2020; Li & Qiu, 2018; Silva, Vautero, Ussene, 2012). Ибрахима Наите (Ibrahima Naite, 2021) је установила да су ученици са високо укљученим родитељима имали боље академске резултате и боље резултате на тесту из свих наставних предмета у поређењу са ученицима чији родитељи нису били укључени у њихове школске обавезе. Налази сугеришу да би родитељи требали да преузму активну улогу у пружању помоћи у образовању своје дјеце. Резултати Марте Гане и сарадника (Gana, Rad, Stoian, 2024) апострофирају важност емоционалних веза на релацији родитељ – дијете као секвенцијалних медијатора преко којих породична динамика утиче на образовне резултате ученика. Ови налази наглашавају потребу за

интервенцијама и превентивним програмима који његују позитивне породичне односе и ефикасну комуникацију између родитеља и дјеце како би се побољшала академска постигнућа међу ученицима. Један број истраживања показао је да су родитељи дјеце која се суочавају са неуспјехом у школи у малој мјери партиципирали у школским активностима дјеце, тј. да већом укљученошћу родитеља и дјеца постижу боље резултате у настави (Bhat, 2022; Vrkić-Dimić, Zuckerman, Blaži-Pestić, 2017; Matejević i Jovanović, 2017; Rivas & Cedeño, 2022; Sremić i Rijevas, 2010; Sušanj-Gregorović, 2017). У истраживању Ким и сарадника (Kim, Choi, Park, 2020) утврђена је негативна веза између академских постигнућа дјеце и ауторитарног родитељског стила. Функционалност породичних односа је предиктор васпитног стила родитеља (Vuković, 2015). У функционалним породицама доминира демократски (ауторитативни) стил васпитања. Друго истраживање је показало сличне резултате да су дјеца родитеља која су испољавала демократски стил, имала боље резултате у настави у односу на дјецу ауторитарних и попустљивих родитеља (Ruth & Ayobami, 2021).

Критичком анализом тангентних истраживања можемо закључити да на школски успјех ученика поред бројних других фактора (економски, здравствено-развојни, социо-културни) у великој мјери утиче породица и укљученост родитеља у школске активности ученика. На нашим просторима (а и шире) нису прикупљани егзактни подаци о повезаности ученичких процјена функционалности породице и њиховог успјеха у настави, мјереног тестовима знања, што је био разлог конципирања и спровођења овог емпиријског неексперименталног истраживања.

Методологија истраживања

Проблем овог емпиријског истраживања је идентификација, анализа и генерализација показатеља о односу између независних варијабли – функционалности породице и успјеха ученика у настави кључних предмета и општег школског успјеха. *Предмет* истраживања обухватао је процијењене нивое функционалности породице (дисфункционална, гранично функционална, просјечно функционална, адекватно и оптимално функционална породица), закључне оцјене и постигнућа ученика петог разреда основне школе на тестовима знања из српског језика, математике и познавања друштва и њихов општи школски успјех.

Тежећи провјеравању досадашњих социопедагошких схватања и претходних тангентних истраживања (Bartolome, 2021; Brody et al., 1995; Chao, 1994; Chilan & Cedeño, 2022; Gao et al., 2020; Li & Qiu, 2018; Silva et al., 2012), постављен је *циљ* истраживања: расвјетљавање односа између ученичких процјена функционалности породице и њиховог успјеха у настави (зависне варијабле). Пошли смо од *хипотезе* да постоји значајна повезаност ученичких процјена

функционалности породице са њиховим закључним оцјенама и постигнућа на тестовима знања из српског језика, математике, познавања друштва, те кореалација њихових процјена функционалности породице и оствареног општег школског успјеха.

Као тематски релевантне научноистраживачке методе кориштене су: метода теоријске анализе и синтезе, компаративни и сервеј истраживачки метод. У оквиру њих примијењене су истраживачке технике: анализа садржаја научне и стручне литературе и школске документације, скалирање (процјењивање) и тестирање знања ученика.

Кориштени су слjedeћи мјерни инструменти:

1. Скала процјене функционалности породице (скраћен и узрасту ученика прилагођен инструмент *Упитник за лоцирање своје породице на скали Биверс (Beavers) система*, који су развили W. Robert Beavers i Robert V. Hampson, 1990; према: Раšалић-Кресо, 2004; адаптирана верзија преузета из Пић, 2013. Коефицијент релијабилности (Crombach Alpha – α) примијењене скале у овом пројекту је 0,786.
2. Тест знања из српског језика ($\alpha = 0,873$);
3. Тест знања из математике ($\alpha = 0,823$)
4. Тест знања из познавања друштва ($\alpha = 0,819$).

Упитник за лоцирања породице на скали Биверс (Beavers) система састоји се од 36 тврдњи (29 позитивних и 7 негативних) којима се испитују процјене функционалности породице. Сваки испитаник је означавао један од понуђених одговора иза сваке тврдње. Наводимо примјер једног ајтема: *Чланови породице обраћају пажњу на осјећања других чланова*. Ученицима су понуђени слjedeћи одговори: 1 – Не одговара мојој породици, 2 или 3 – Дјелимично одговара мојој породици и 4 или 5 – Одговара мојој породици. Збир бодова или скор сваког појединца на овом инструменту изражава степен самопроцјене функционалности породице и у пресеку обухвата укрштене показатеље двију димензија породице (здравље/компетентност и стил). Према величини скорa породица се може лоцирати у једној од пет слjedeћих категорија: (1) оптимално функционалне породице, (2) адекватно функционалне породице, (3) средње функционалне породице, (4) гранично функционалне породице и (5) дисфункционалне породице.

Такав индикативан налаз може олакшати упознавање ученикове рецeпције породичног амбијента ради унапређивања партнерства између наставника и родитеља и индивидуализације наставе. На нашем истраживачком узорку провјеравали смо да ли се показатељи успјеха ученика у настави (закључне оцјене и постигнућа на тестовима знања) у просјеку значајно разликују с обзиром на

скорове који изражавају самопроцјене нивоа функционалности њихових породица.

Уважавајући психофизичке специфичности узраста, приврженост породици, могућност читања ајтема на инструментима и писања одговора, испитаници су били ученици петог разреда. У популацији је 2021/2022. године било 5035 ученика петог разреда. Истраживачки узорак обухватао је 15 случајно одабраних одјељења у којима је било 339 или 6,73% испитаника у четири основне школе у Бањој Луци. Узорак је репрезентативан по величини и структури популације с обзиром на омјер броја ученика у градској, приградској и сеоској социоекономској средини.

Резултати истраживања и дискусија

Презентације и анализе статистичких показатеља исказаних у сљедећим табеларним прегледима омогућавају провјеравање полазних хипотеза о релацијама између функционалности породице и успјеха ученика у настави репрезентативних предмета и општег школског успјеха.

Табела 1. Разлике у процјенама ученика о функционалности породице с обзиром на њихове закључне оцјене из српског језика

Успјех из српског језика	Број ученика N	Функционалност породице			
		M	SD	F	p
Добар	62	92,54	10,75		
Врло добар	98	92,26	8,58		
Одличан	179	102,77	10,13	12,15	0,01
Укупно	339	96,40	9,81		

Увидом у табелу можемо уочити да су идентификоване значајне разлике ($F = 12,15$; $p = 0,01$) у процијењеним степенима функционалности породице ученика различитих закључних оцјена из српског језика. Ученици из функционалних породица постигли су бољи успјех у настави српског језика. Готово сви уче-

ници са закључним натпросјечним оцјенама (врло добар и одличан) процијенили су да су њихове породице адекватно или оптимално функционалне. Незнатан број ученика таквог успјеха означио је своје породице просјечно (средње) функционалним. Ученици чија је закључна оцјена добар најчешће су процијенили да су њихове породице просјечно функционалне. Мањи је број ученика са закључном оцјеном добар из српског језика који су процијенили да су њихове породице оптимално функционалне. Незнатан је број испитаника који су своје породице означили као просјечно (средње) функционалне, а врло су ријетки они који су реципирали своје породице као дисфункционалне. Наведени истраживачки налази указују на повезаност закључних оцјена из српског језика ученика друге тријаде основне школе и процјена функционалности њихових породица.

Идентичан је однос између процјена ученика о функционалности породице и њиховог успјеха на тесту знања из српског језика, о чему су резултати истраживања наведени у наредној табели.

Табела 2. Процјене ученика о функционалности породице с обзиром на њихова постигнућа на тесту знања из српског језика

Успјех из српског језика	Број ученика N	Функционалност породице			
		M	SD	F	p
Испод-просјечни	116	89,97	10,26		
Просјечни	120	92,84	9,08	11,18	0,02
Изнад-просјечни	103	99,65	11,03		
Укупно	339	94,15	10,12		

Евидентне су значајне разлике у нивоима функционалности породице које су које су процијенили ученици разврстани у три категорије према успјеху на тесту знања из српског језика ($F = 11,18$; $p = 0,02$). У просјеку је највиши степен функционалних породица које су означили ученици изнадпросјечног постигнућа на тесту знања из српског језика, а најнижи просјечан ниво функционалности препознали су ученици исподпросјечног успјеха на истом тесту. Такав однос установљен је и између процјена ученика о функционалности породице и њихових закључних оцјена из српског језика, што показују статистички подаци у Табели 1. То је и очекивано јер и закључне оцјене и скорови на тесту одражавају исходе истих програмских подручја у овом наставном предмету.

Породица је примарни фактор социјализације и има важну улогу у развијању многих језичких вештина као и интересовања дјеце за матерњи језик. Комуникација је кључни критериј функционалности породице (Раšалић-Кreso, 2004). У функционалним породицама родитељи не само да пружају подршку дјечи у учењу садржаја матерњег језика, већ и кроз свакодневну партнерску и респонсбилну комуникацију подстичу развијање њихових језичких вјештина и вјештина комуникације.

Што је већи степен функционалности породице ученици постижу боље исходе у развијању читалачких интересовања, разумијевању књижевних текстова, повећању ефективне брзине читања, развијању културе писменог и усменог изражавања и у усвајању садржаја граматике и правописа. У оптимално функционалним породицама, запажају се, подржавају и позитивно се вреднују залагања и постигнућа дјеце у усвајању садржаја матерњег језика. У топлој атмосфери, емпатисању и повјерењу између родитеља/старатеља и дјеце постиже се баланс између учења програмских садржаја наставе српског језика и потреба за активностима у слободном времену (игра, забава, рекреација) и заједнички се превазилазе евентуалне препреке.

У континуираној партнерској сарадњи и дјелотворном интерактивном педагошком образовању родитеља може се побољшавати функционалност породице, чиме би се повећавала ефикасност учења и поучавања у свим програмским подручјима наставе српског језика, а тиме и у осталим предметима.

Поред наставе српског језика највећи број часова на млађем школском узрасту ученика заступљен је из наставног предмета Математика, те смо истраживали и релације између ученичких процјена функционалности породице и њиховог успјеха у настави математике.

Табела 3. Разлике у процјенама ученика о функционалности породице с обзиром на њихову закључну оцјену из математике

Успјех из математике	Број ученика N	Функционалност породице			
		M	SD	F	p
Добар	61	80,99	10,69		
Врло добар	99	90,38	8,95	10,98	0,01
Одличан	179	91,32	9,16		
Укупно	339	87,56	9,60		

Показатељи у табели ($F = 10,98$; $p = 0,01$) потврђују очекивање да што је већа закључна оцјена ученика из математике они процјењују и виши ниво функционалности своје породице и обрнуто. Најнижи степен функционалности породице означили су ученици чија је закључна оцјена добар. Значајна повезаност између ученичких процјена функционалности породице и њиховог успјеха утврђена је у идентификацији разлика у просјечним процјенама нивоа функционалности породице исподпросјечних, просјечних и изнадпросјечних постигнућа на тесту знања из математике што је уочљиво у сљедећој табели.

Табела 4. Постигнућа ученика на тесту математике и њихове процјене функционалности породице

Успјех из математике	Број ученика N	Функционалност породице			
		M	SD	F	p
Исподпросјечни	106	88,95	11,24		
Просјечни	130	91,83	10,08	10,24	0,03
Изнадпросјечни	103	97,68	12,05		
Укупно	339	92,82	11,12		

Статистички показатељи у овој и у претходној табели су компатибилни. И овде су значајне разлике у процјенама ученика о функционалности њихове породице ($F = 10,24$; $p = 0,03$) с обзиром на њихова постигнућа на тесту знања из математике. Испитаници изнадпросјечног успјеха на тесту знања из математике процијенили су виши ниво функционалности своје породице него што су то учинили ученици исподпросјечних постигнућа на овом тесту. Респектовање напора, стрпљивости и упорности дјетета у рјешавању математичких задатака, ненасилно комуницирање, респонсибилно договарање и повјерење су стимулативне компоненте породичног контекста за побољшање процеса и резултата математичког образовања (Рапаоуга, 2017). Установљена значајна повезаност процијењене функционалности породице и закључних оцјена и резултата ученика на тесту знања из математике указују на потребе и могућности унапређивања педагошког образовања родитеља и успостављања континуиране сарадње родитеља и учитеља у функцији мотивисања ученика за квалитетније усвајање трајније вриједних математичких знања и развијања математичких способности.

Установљени су индикативни показатељи повезаности ученичких процјена функционалности породице и исхода наставе познавања друштва.

*Табела 5. Разлике у процјенама ученика о функционалности породице
 с обзиром на њихову закључну оцјену из познавања друштва*

Успјех из познавања друштва	Број ученика N	Функционалност породице			
		M	SD	F	p
Добар	63	82,01	11,23		
Врло добар	98	91,12	10,04	10,97	0,01
Одличан	178	92,30	10,98		
Укупно	339	88,47	10,75		

Значајне су разлике аритметичких средина ученичких процјена функционалности њихових породица ($F = 10,97$; $p = 0,01$) с обзиром на њихове закључне оцјене из познавања друштва. Што је већа закључна оцјена из овог предмета у просјеку виши је процијењени степен функционалности породице, и обрнуто. Ученици са закључном оцјеном врло добар и одличан процијењују своје породице оптимално функционалним, а скоро сваки други ученик са закључном оцјеном добар своју породицу означава просјечно функционалном. Врло ријетки појединци сматрају да су њихове породице гранично функционалне. Ови истраживачки налази потврђују претпоставку да постоји значајна повезаност ученичких процјена функционалности породице и њиховог успјеха у настави познавања друштва израженог закључном оцјеном из овог гносеолошко-социолошко, педагошко-психолошко и дидактичко-методички значајног наставног предмета. Осим укупне психодинамике и емоционалне атмосфере релевантне за одрастање дјете, интрагенерацијски и интергенерацијски односи, идентитет породице, традиција, солидарност, хуманост, алтруизам, патриотизам и друге позитивне општељудске вриједности олакшавају разумијевање, усвајање и примјену програмских садржаја из познавања друштва.

*Табела 6. Процјене ученика о функционалности породице с обзиром
 на њихов успјех на тесту знања из познавања друштва*

Успјех из познавања друштва	Број ученика N	Функционалност породице			
		M	SD	F	p
Исподпросјечни	107	87,93	10,15		
Просјечни	129	90,79	9,07	11,06	0,01
Изнадпросјечни	103	96,65	11,61		
Укупно	339	91,79	10,28		

У оквиру полифакторске условљености успјеха ученика на тесту знања из познавања друштва запажено мјесто заузима и степен процјене функционалности њихове породице. Значајне су разлике у процијењеним нивоима функционалности своје породице између ученика различитих тестних постигнућа ($F = 11,06$, $p = 0,01$). Најнижи степен функционалности породице означили су ученици исподпросјечног постигнућа на овом тесту, а највиши ниво функционалности своје породице процијенили су ученици са изнадпросјечним скоровима. Овај налаз потврђује чињеницу о значајној повезаности ученичких процјена функционалности породице и њихових закључних оцјена из познавања друштва. Осим обезбјеђивања услова за одрастање, образовање и васпитање дјецe и младих у породици, у овој примарној друштвеној групи контекстуално и континуирано се стичу прва социјална искуства, остварују интерпресонални односи и успостављају се релације између породице и њеног друштвеног окружења. Такве функције потпуније реализује оптимално функционална, него просјечно функционална породица. Још је дјелотворнији педагошки утицај оптимално функционалне породице у односу на гранично функционалну, нарочито у поређењу са са дисфункционалном породицом. Резултате образовно-васпитног рада (међу њима и успјех на тесту из познавања друштва) олакшавају социјализацијски процеси и партиципације у међуличним односима дјецe и одраслих у функционалним породицама. Зато би ову тематику било значајно укључити у програм педагошког образовања родитеља и савјетодавно-педагошког рада наставника са родитељима.

Идентификован је ниво повезаности ученичких процјена функционалности породице и њиховог општег школског успјеха.

Табела 7. Разлике у процјенама ученика о функционалности породице с обзиром на њихов општи школски успјех

Успјех из познавања друштва	Број ученика N	Функционалност породице			
		M	SD	F	p
Добар	58	85,18	10,89		
Врло добар	97	92,25	9,19	23,06	0,01
Одличан	184	95,46	10,09		
Укупно	339	90,96	10,05		

У овој табели могу се уочити подаци о значајним разликама просјечних процјена ученика о функционалности породице с обзиром на њихов општи школски успјех ($F = 23,06$; $p = 0,01$). Истраживачки налаз о повезаности ових варијабли показује да је извршавање школских задатака међу којима је доминантно учење у настави, знатно детерминисано и степеном функционалности породице у којој се развија личност дјетета. Зато је друштвено врло важно да унапређивање васпитно-образовне функције породице буде у програму континуиране школе за родитеље, партнерске сарадње наставника и родитеља, образовних телевизијских програма и других средстава масовних комуникација и друштвених активности. Кроз ово истраживање показало се да се родитељи могу укључити у образовање своје деце на различите начине, који не доприносе учењу на исти начин. У претходним истраживањима установљено је да неколико различитих аспеката укључивања родитеља у школске активности ученика има позитивну корелацију са постигнућем ученика у настави, а то су: партнерски однос наставник – родитељ, дискусије на релацији родитељ – дијете о проблемима који се односе на школске обавезе и постигнућа и породично окружење које подржава учење (Carothers, 2018; Seginer, 2006).

Најпозитивнији облици учешћа обично зависе од начина на који родитељи и наставници разумију вриједност својих улога и сарађују у оквиру истог циља. Учешће родитеља у процесу учења и поучавања њихове деце, кроз њихову интеракцију са школском институцијом, није ограничено само на контакт са наставницима, већ је тренутно одређење које обухвата различите области.

У сљедећој табели могу се уочити значајни коефицијенти корелације процјена ученика о нивоу функционалности њихове породице и њихових постигнућа у настави. То је додатни контролни поступак статистичке контроле показатеља датих у претходним табелама.

Табела 8. Корелације испитиваних варијабли

Варија- бле	Функци- оналност поро- дице	За- кључна оцјена из СЈ	Тест знања из СЈ	За- кључна оцјена из мат.	Тест знања из мат.	За- кључна оцјена из ПД	Тест знања из ПД	Општи школ- ски успјех
Функцио- налност породице								
Закључна оцјена из српског језика	0,54**							

Варијабле	Функционалност породице	Закључна оцјена из СЈ	Тест знања из СЈ	Закључна оцјена из мат.	Тест знања из мат.	Закључна оцјена из ПД	Тест знања из ПД	Општи школски успјех
Тест знања из српског језика	0,42**	0,58**						
Закључна оцјена из математике	0,45**	0,51**	0,34*					
Закључна оцјена из познавања друштва	0,34**	0,31*	0,45**	0,59**				
Тест знања из познавања друштва	0,61**	0,64**	0,39**	0,56**	0,47**			
Општи школски успјех	0,62**	0,59**	0,53**	0,63**	0,55**	0,66**	0,58**	

Напомена: * значајност на нивоу 0,05

** значајност на нивоу 0,01

Готово сви коефицијенти у овој корелационој матрици значајни су на ниво 0,01 и високих су вриједности, што показује да су ученичке процјене функционалност породице значајно повезане са њиховим закључним оцјенама и резултатима тестирања знања у наведеним предметима и са њиховом оцјеном општег школског успјеха. Овај истраживачки налаз у потпуности је сагласан са статистичким показатељима о значајним разликама у процјенама о степену функционалности породице које су дали ученици различитих закључних оцјена и постигнућа на тестовима знања. Испитаници који су постигли бољи успјех у настави

идентификовали су и виши степен функционалности својих породица, и обрнуто. Налази нашег истраживања у цјелини су подударни са налазима претходних истраживања (Bartolome, 2021; Brody et al., 1995; Chao, 1994; Chilan et al., 2022; Gao et al., 2020; Li & Qiu, 2018; Silva et al., 2012). Овим резултатима истраживања и показатељима у корелационој матрици потврђена је наша хипотеза о значајној повезаности ученичких процјена функционалности породице и њиховог успјеха у настави, чиме је верификовано педагошко схватање да је породица и даље један од кључних фактора успјеха ученика у настави. Зато су реална очекивања да друштвена заједница и савремена школа континуирано подржавају јачање свих функција породице, а међу њима и њену васпитно-образовну мисију.

Закључци

Дидактички закон полифакторске условљености токова и резултата наставе апострофира да на наставу свих врста и нивоа дјелују различити непосредни и посредни фактори (Пић, 2020). Посредни фактор који у значајној мјери детерминише процесе и исходе учења и поучавања у настави је породица. Резултати овог научног истраживања, а и резултати претходних истраживања показују да успјех ученика у настави умногоме зависи и од функционалности породице ученика. У нашем истраживању је установљено да постоји позитивна корелација између ученичких процјена функционалности породице и њихових закључних оцјена из српског језика, математике и познавања друштва, са постигнућима ученика на тестовима знања из наведених наставних предмета, те корелација ученичких процјена функционалности породице са општим школским успјехом ученика. Ови резултати имају не само научно-теоријски, већ и друштвени и практични значај.

Поред значајних научних сазнања, ово истраживање има извјесних ограничења. Ријеч је о корелативном истраживању, па не можемо са сигурношћу говорити о утицају функционалности породице на успјех ученика у настави. Истраживањем нису обухваћени ученици различитих узраста, већ само ученици петих разреда. Ученици петог разреда се налазе у предадолесцентном периоду када су несугласице са родитељима чешће и када су у породици учесталије негативне интеракције, па су могуће и оштрије процјене функционалности породица.

Импликације истраживања су следеће:

– превазилажење заблуда које су произилазиле из структуралистичког приступа породици, а преферирање функционалистичког и системског приступа породици који може бити дјелотворан у процесу индивидуализације и социјализације ученика у васпитно-образовном процесу;

– интензивирање континуиране сарадње породице и школе у оквиру програма педагошког образовања родитеља и савјетодавно-педагошког рада с циљем унапређивање васпитно-образовне функције породице, а самим тим и поспјешивања успјеха ученика у настави;

– оспособљавање наставника за креирање и реализацију програма педагошког образовања родитеља којима ће бити циљ унапређивање породичног васпитања уопште, а у оквиру тога и јачање функционалности породице у контексту савремених друштвених промјена и изазова.

С аспекта професионалног образовања наставничких кадрова ови резултати имплицирају значај изучавања породичне педагогије на наставничким факултетима и практичну примјену њених научних сазнања у наставном и цјелокупном васпитно-образовном процесу.

Литература

- Bartolome, C. L. (2021) The effects of family structure on children’s academic performance: a literature review. *Global scientific Journals*, 9(11). Retrieved May 13, 2024 from https://www.globalscientificjournal.com/researchpper/THE_EFFECTS_OF_FAMILY_STRUCTUREON_CHILDREN_S_ACADEMIC_PERFORMANCE_A_LITERATURE_REVIEW.pdf
- Beavers R. & Hampson, R. (1990). *Successfull families. Assessment and interventions*. New York. W. W. Norton & Co.
- Brody, G. H., Stoneman, Z. & Flor, D. (1995). Linking family processes and academic competence among rural African American youth. *Journal of Marriage and the Family*, 57, 567–579. <https://doi.org/10.2307/353913>
- Bhat, R. I. (2022). Family background its impact on students academic achievement: a review. *International Journal of Creative Reseach Thoughts (IJCRT)*, 10(3), 81–85. Retrieved May 20, 2024 from <https://ijcrt.org/papers/IJCRT2203137.pdf>
- Carothers, D. (2018). A culture of equality?. *Journal of Culture and Values in Education*, 1(2), 42–57. Retrieved June 5, 2024 from <http://cultureandvalues.org/index.php/JCV/article/view/13>
- Chao, R. K. (1994). Beyond parental control and authoritarian parenting style: Understanding Chinese parenting through the cultural notion of training. *Child Development*, 65(4), 1111–1119. <https://doi.org/10.2307/1131308>
- Chilan, Y. G. T. & Cedeño, A. M. C. (2022). Family dysfunctionality, impact on academic performance in students from rural areas. *International Journal of Health Sciences*. 6(S2), 387–395. <https://doi.org/10.53730/ijhs.v6nS2.4999>

- Gana, M., Rad, D. & Stoian, C. D. (2024). Family functioning, parental attachment and students' academic success. *Journal of Infrastructure, Policy and Development*, 8(1), 1–23. <https://doi.org/10.24294/jipd.v8i1.2565>
- Gao, Y., Li, D. & Zhou, Y. (2020). The relationship between family functioning and academic achievement in Chinese university students: The mediating role of coping style. *Frontiers in Psychology* 11, 1152.
- Hoffman, L. (1988). The family life cycle and discontinuous change. In B. Carter & M. McGoldrick (Eds.): *The changing family life cycle: A framework for family therapy* 2nd ed. (pp. 91–105). Gardner Press.
- Ilić, M. (2013). *Porodična pedagogija*. Univerzitet u Banjoj Luci: Filozofski fakultet – Mostar, Univerzitet „Džemal Bijedić”: Nastavnički fakultet.
- Ilić, M. (2020). *Didaktika*. Univerzitet u Banjoj Luci: Filozofski fakultet.
- Jerković, Lj. i Ilić, M. (2020). Funkcionalnost porodice i moralna razvijenost učenika. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta Kosovska Mitrovica Univerziteta u Prištini*, 50(2), 275–294. <https://doi.org/10.5937/ZRFFP50-26959>
- Kim, A. S, Choi, S. & Park S. (2020). Heterogeneity in first-generation college students influencing academic success and adjustment to higher education. *The Social Science Journal*, 57(3), 288–304. Retrieved June 10, 2024 from <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1016/j.soscij.2018.12.002>
- Li, Z. & Qiu, Z. (2018). How does family background affect children's educational achievement? Evidence from Contemporary China. *The Journal of Chinese Sociology*, 5(13). <https://doi.org/10.1186/s40711-018-0083-8>
- Maruyama, M. (1960). Morphogenesis and morphostasis. *Method*, 12, 251–296.
- Matejević, M. i Jovanović, M. (2017). Uključenost roditelja u školske aktivnosti. *Godišnjak za pedagogiju*, II(1), 9–20. DOI 10.46630/gped.1.2017.01
- Milena, P. A., Milena, P. R., Fernández, M. L. M, Helmling, F. J. L., Gallardo, I. M. & Pulido, I. J. (2007). Family Structure and Function During Adolescence: Relationship With Social Support, Tobacco, Alcohol and Drugs Consumption, and Psychic Discomfort. *Atención Primaria*, 39(2), 61–65. Retrieved June 10, 2024 from <https://www.elsevier.es/es-revista-atencion-primaria-27-articulo-family-structure-function-during-adolescence-13098670>
- Naite, I. (2021). Impact of Parental Involvement on Children's Academic Performance at Crescent International School, Bangkok, Thailand. *International Symposium on Water, Ecology and Environment IOP Conf. Series: Earth and Environmental Science*, 690 (2021) 012064.
- Oluyemisi-Adeniji, E. O. & Mabekoje, S. O. (2019). Family Functioning and Adolescents' Academic Engagement in Secondary Schools in Ogun State, Nigeria. *International Journal of Behavioral Sciences*, 13(2), 46–53. Retrieved June 10, 2024 from https://www.behavsci.ir/article_93965_6ca86087d2a2c7e9ae8c204a281bf800.pdf

- Panaoura, A. (2017). Parental involvement in developing students' perseverance in solving mathematical problem through the use of social media. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 1(1), 36–47. Retrieved June 6, 2024 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1227483.pdf>
- Pašalić-Kreso, A. (2004). *Koordinate obiteljskog odgoja – Prilog sistematskom razumijevanju obitelji i obiteljskog odgoja*. Sarajevo: JEŽ.
- Rivas, F. E. C. & Cedeño, A. M. C. (2022). The family and its contribution in the teaching process in basic general education students. *International Journal of Health Sciences*, 6(S2), 4723–4731. <https://doi.org/10.53730/ijhs.v6nS2.6388>
- Ruth, A. M. & Ayobami, A. M. (2021). Family Challenges and Academic Performance of Secondary School Students in Rivers State, Nigeria. *International Journal of Research in Education and Sustainable Development*, 1(6), 29–41. Retrieved June 22, 2024 from <https://www.ijaar.org/articles/ijresd/v1n6/ijresd-v1n4-Apr21-p1411.pdf>
- Seginer, R. (2006). Parents' educational involvement: A developmental ecology perspective. *Parenting: Science and Practice*, 6(1), 1–48. https://doi.org/10.1207/s15327922par0601_1
- Silva, A. D., Vautero, J. & Ussene, C. (2021). The influence of family on academic performance of Mozambican university students. *International Journal of Educational Development*, vol. 87. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102476>
- Sremić, I. i Rijevac, M. (2010). Povezanost percepcije majčinog i očevog roditeljskog ponašanja i školskog uspjeha kod učenika osnovne škole. *Odgojne znanosti*, 12(2), 347–360. Retrieved May 13, 2024 from <https://hrcak.srce.hr/file/101921>
- Sušanj-Gregorović, K. (2017). Roditeljska uključenost u obrazovanje djeteta: stavovi i praksa učitelja. *Školski vjesnik*, 66(3), 347–376. <https://hrcak.srce.hr/193277>
- Vrkić-Dimić, J., Zuckerman, Z. i Blaži-Pestić, M. (2017). Pojedini aspekti uključenosti roditelja u školovanje učenika sa specifičnim teškoćama u učenju i učenika bez teškoća. *Napredak*, 158(1–2), 49–68. <https://hrcak.srce.hr/187630>
- Vuković, S. (2015). *Vaspitni stil roditelja u kontekstu porodične funkcionalnosti i stresa roditeljske uloge*. (Neobjavljena doktorska disertacija). Univerzitet u Nišu: Filozofski fakultet.

LJILJANA S. JERKOVIĆ

University of Banja Luka, Faculty of Philosophy

MILE DJ. ILIĆ

University of Banja Luka, Faculty of Philosophy

**FUNCTIONALITY OF THE FAMILY AND PUPIL
SUCCESS IN CLASS**

SUMMARY

Respecting scientific knowledge and observations in pedagogical practice about the multifactorial determination of pupil success in class, the focus of this research is on further elucidating the conditioning of learning outcomes and teaching by key characteristics of the family and school environment. The aim of the research was to establish the relationship between pupil success in the teaching process and their assessments of family functionality. The research sample included 339 fifth-grade students. The research results indicated a statistically significant correlation between pupils' assessments of family functionality, and their final grades and achievements on knowledge tests in the Serbian language, Mathematics, and Social Studies. Furthermore, there is a correlation between pupils' assessments of family functionality and their overall academic success. The key pedagogical implications of the research are: transcending the structuralist approach to family in the teaching process, promoting partnerships between family and school with the aim of enhancing the educational function of the family and pupil success in class, and enabling teachers to plan and implement parental education programs to strengthen family functionality in the contemporary social context.

Key words: *pupil success, functional/dysfunctional family, functionalist/structuralist approach to family.*

MARTINA KOVAČIČ*

University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenia

TINA ŠTEMBERGER*

University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenia

COMPLIANCE OF THE LEGAL FRAMEWORK OF PRESCHOOL EDUCATION AND CARE WITH THE PERCEIVED NEEDS OF PARENTS: A SLOVENIAN PERSPECTIVE

ABSTRACT: Research on the accessibility of preschool education and care is proving to be extremely important in guiding family and education policy at the level of the EU member states. The article thus focuses on the period after the end of parental leave, when the child most often transitions into one of the possible forms of organised preschool education or other forms of care. As part of the empirical study, we wanted to identify (i) which reasons influence parents' decision to choose the collective or individual type of early childhood education and (other) care, and (ii) whether there are differences in such choice based on the level of education of the parents and the household net monthly income. The results indicate a possible necessity for greater flexibility in the legislation in relation to the needs of parents or families in providing childcare. While parents tend to choose to include a child in the so-called collective care from 1 year of age onward, as is now enabled by legislation, this option was followed by the option of partial admission into collective childcare in kindergarten from 1 year of age onward for up to 5 hours a day which is not possible under the valid legislation. Those who choose individual type of care, which is provided by the institute of the childminder, do so mainly because they believe that children in the period up to two or three years need above all security and care of one person or do not want to

* martina.kovacic@upr.si, <https://orcid.org/0000-0003-3992-9119>

* tina.stemberger@upr.si, <https://orcid.org/0000-0003-1101-4064>

expose the child to diseases in kindergarten. It is also relevant to note that parents choose this option due to the nature of work responsibilities and individual childcare is more appropriate for the family.

KEY WORDS: *parental leave, preschool education and care, collective care, individual care, personal supplementary work, guardian of preschool children at home.*

Introduction

Slovenia is characterised by a high level of full-time employment, which applies to both men and women (*Resolution on the Family Policy 2018–2028: “A Society Friendly to All Families”*, Official Gazette of the Republic of Slovenia, No. 15/18, hereinafter referred to as the Resolution). According to Eurostat (2021), the employment rate of women (aged 20–64) in Slovenia in 2020 was 72.4%, albeit slightly lower than the employment rate of men (aged 20–64), which was 78.6%; however, as the Resolution points out (ibid.), compared to the other Member States of the European Union (hereinafter referred to as the EU), the gender gap in this area is smaller than in most other Member States, while it is “important to note that women should continue with their careers, when they have children, or that their work activity is not reduced.” (Resolution, 2017). This dictates the need to provide mechanisms at national level, not only to women, but to both parents, to ensure effective coordination of work and family, which also includes early childhood education and care (Resolution, 2017).

Rutar (2019) states that Slovenia is one of the few European countries that comprehensively integrates care, protection and education, and provides a uniform organisation and funding of early childhood education for children of the first and second age group.

The OECD also supports the view that care/protection and education are concepts that are interconnected in quality kindergartens (OECD, 2001). However, despite the positive role of kindergarten and the effects that the early childhood education has on the later development of the child in various fields, and despite a well organised public kindergarten network (Šebart Kovač & Štefanc, 2017), and due to the fact that Slovenia falls within the group of the European countries with integrated early childhood education and care, which is carried out – for the first and second age groups – by highly qualified staff (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019), the data still shows the need to increase the share of children included in kindergarten. According to the Statistical Office of the Republic of Slovenia (2021), although the share of children included in early childhood education and care is increasing, in general, the inclusion of children in the second age group is higher than

that of the children in the first age group. Statistical Office of the Republic of Slovenia (ibid.) data shows that almost 79% of children attended kindergarten in the 2019/2020 school year. In this context, the share of children in the first age group was slightly lower – 69%; the share of children who are about to enrol in school was 91%.

The question thus arises as to which reasons contribute to the decision on the selection of early childhood education and care at the end of parental leave. The article focuses on the period following the end of parental leave in which the child (generally 1 year of age) transitions from a domestic environment into one of the possible forms of organised early childhood education or other forms of care, which is discussed in more detail below. On this premise, following a preliminary analysis of the regulatory framework of this field, we present the research results. The main objectives of the research were to identify the reasons on the basis of which parents decide on the selection of the form of early childhood education and care at the end of parental leave.

Background

Forms and funding of early childhood education and care in Slovenia

In Slovenia, parental protection rights are regulated in the Parental Protection and Family Benefits Act (Official Gazette of the Republic of Slovenia, No. 26/14 and amendments). In accordance with the Act, the parental protection includes a leave as a right to absence from work due to childbirth or childcare, which, according to the Act, includes maternity leave, paternity leave and parental leave. In most cases, the combination of various leaves and the manner of taking such leaves expire when the child is around one year old, when most parents have to ensure childcare before returning to work. In relation to the latter, we present the legal framework and forms of early childhood education and care in Slovenia that is mainly provided by two framework acts, namely the Organisation and Financing of Education Act (Official Gazette of the Republic of Slovenia, No. 16/07 – official consolidated text and amendments, hereinafter referred to as ZOFVI) and the Kindergartens Act. The regulation of early childhood education and care provides that early childhood education is to be carried out by public and private kindergartens with concessions and private kindergartens without concessions, and private early childhood educators and early childhood education and care families, and the services of childcare is to be carried out by childminders who are not registered for the implementation of the early childhood education and care programme, but only for childcare (one childminder may take care of up to six children). All providers of early childhood education and/or care must

also be duly entered in the register of providers of an officially recognised programme at the Ministry of Education, Science and Sport (hereinafter referred to as MESS RS) or in the register of childminders (established in 2008) due to the lack of vacancies in public kindergartens. The Kindergarten Act (2008) stipulates that from an educational point of view, anyone who has completed at least an upper secondary technical or general education programme with an appropriate national vocational qualification, or fulfils the educational qualification requirements for educational staff in the field of early childhood education and care, can be entered in the register as a childminder.

Early childhood education and care programmes in Slovenia are financed from municipal budgets, parental fees, the state budget and other resources. The price of the kindergarten programme is formed on the proposal of the individual kindergarten, which is then considered by the municipal council and adopted. The amount of the parental fee for the kindergarten is calculated according to their financial situation or family income, and is determined by the competent social work centre (hereinafter referred to as SWC), and the remaining part is contributed by the municipality. The amount of the parental fee for the kindergarten is determined on the basis of a scale that classifies parents into 9 income classes according to their financial situation or the financial situation of the family, as defined in the Exercise of Rights from Public Funds Act (Official Gazette of the Republic of Slovenia, No. 62/10 and amendments). The amount of the parental fee is determined by the decision of the competent SWC, and is expressed as a percentage of the price of the programme the child is attending (EURYDICE, 2022).

According to MESS RS¹, parents pay, on average, 35% of the price of the programme, and the difference is covered by the municipality and the competent ministry (Ministry of Labour, Family, Social Affairs and Equal Opportunities of the Republic of Slovenia). According to the data on the average prices of kindergartens², the average parental fee for children in the first age group is around EUR 174.

The childminders do not implement an education programme, but provide childcare. The price of childcare is determined by the childminders themselves. In case the child has not been admitted to a public kindergarten and is placed on a waiting list, the childminder is provided the funds from the municipal budget for the co-financing of parental fees for childcare in the amount of 20% of the price of the programme which a child would attend if admitted to a kindergarten. The prices set for childcare are not communicated by the childminders to the competent ministry. The survey among childminders in the framework of the Key data ECEC 2018 study (Svetlik, 2018) shows that most childminders determine the amount of the childcare fee for all children equally, and only a few childminders design the fees according to criteria, such as the age of the child or duration of childcare, or take into account the

¹ Response of the Preschool Education Division at the Ministry of Education, Science and Sport, received by e-mail on 25 November 2021.

² Available at <https://www.gov.si/teme/vpis-otroka-v-vrtec/>

absence of the child or a medical absence. According to the abovementioned research, childminders charge parents an average of EUR 310 per month for full-day childcare, which is significantly more than the average parental fee for the kindergarten.

Research problem and purpose

In Slovenia, the level of employment of both parents is high, so the motive for including children in kindergarten for many parents is primarily to provide childcare while they are at work. Based on the fact that Slovenia is characterised by a high level of employment of both men and women (EUROSTAT, 2021), and the fact that Slovenian legislation defines various forms of early childhood education and care for preschool children, and the fact that Slovenian kindergartens fall within a group of quality kindergartens (Rutar 2019), while taking into account the recognised positive role of kindergartens and the effects of early childhood education on the development of the child in various fields (Šebart Kovač and Štefanc, 2017), we wanted to identify the reasons why parents decide on the selection of the form of childcare at the end of parental leave and whether there are differences in such reasons based on the level of education of the parents and the household net monthly income. Findings from abroad (Ünver, Bircan, Nicaise, 2018) on the importance of research and studies on the accessibility of early childhood education and care at individual level in the EU Member States, as perceived by parents, show that such research is of great importance for family and education policies. They provide insight into the effectiveness of investments in the early childhood education and care system, both in terms of parents' needs and wishes, as well as in terms of quality early childhood education and care.

Methodology

Research objectives

We have set the following objectives:

- Identify the reasons for the decision on the selection of the form of childcare at the end of parental leave;
- Identify whether there are differences in such reasons based on the level of education of the parents and the household net monthly income.

A descriptive method of empirical pedagogical research was used in the research. An ad hoc non-random sample was used in the research.

Table 1. The number (f) and percentage (f%) of the respondents by level of education

EDUCATION	f	f (%)
Less than upper secondary education	1	0.4
Upper secondary education	77	29.6
Short-cycle higher vocational education	15	5.8
Professional bachelor's degree	50	19.2
Academic bachelor's degree	103	39.6
Master's degree	7	2.7
Doctorate	7	2.7
TOTAL	260	100

In terms of education, the majority of the respondents (103) have obtained an academic bachelor's degree (39.6%), followed by 77 respondents who have obtained upper secondary education (29.6%), 50 respondents have obtained a professional bachelor's degree (19.2%), followed in smaller proportions by 15 respondents who have obtained short-cycle higher vocational education (5.8%), 7 respondents who have obtained a master's degree and 7 respondents who had a doctorate (2.7%) and 1 respondent who has obtained less than upper secondary education (0.4%).

Table 2. The number (f) and percentage (f%) of the respondents by household monthly net income

INCOME	f	f (%)
up to EUR 200	7	2.7
EUR 200–350	25	9.6
EUR 350–500	65	25
EUR 500–700	71	27.3
EUR 700–1000	54	20.8
more than EUR 1000	35	13.5
TOTAL	257	98.8

According to the monthly net income per family member, the majority of the respondents (71) were from the group of EUR 500–700³ net per month per family member (27.3%), followed by 65 (25%) respondents from the group EUR 350–500⁴ net per month, 54 respondents were from the group earning EUR 700–1000 net per month per family member (20.8%). 35 respondents (13.5%) earn more than EUR 1,000 net per month per family member, and 25 respondents (9.6%) represent a group that earns EUR 200–350 per month per family member. There were 7 respondents (2.7%), who earn less than EUR 200 net per month per family member. Three respondents did not answer this question.

Data collection

The data was collected using an online questionnaire created on the portal www.lka.si, and contains demographic items (gender, age, marital status, occupational status, formal education, region of residence, number of children and net monthly income per family member), and open-ended and closed-ended questions to determine what form of childcare would be ideal for the respondents at the end of parental leave and the reasons for such an opinion of the respondents. Data collection was conducted individually and was not guided; it took place in August 2017.

Data processing

The obtained data was processed with the SPSS program, using the following statistical methods:

- Basic descriptive statistics (frequencies (f) and percentage frequencies (f%)).
- Chi-square (χ^2) test of independence.
- Chi-square (χ^2) test with a ratio of likelihood in cases where twenty percent or more of the theoretical frequencies are less than five.

³ The comparison corresponds to approximately the 5th to the 7th income group of the income scale used to determine the amount of the parental fee for the kindergarten. The income scale is available at: <https://www.gov.si/teme/znizano-placilo-vrtca/>.

⁴ As above – the comparison corresponds to approximately the 3rd to the 5th income group.

Results

In presenting the results, we rely on the Slovenian legal system, which uses the term early childhood education and care for the organisation of the pre-school period. The latter is provided by public and private kindergartens, and the childcare of pre-school children is provided by childminders. For the purposes of this article, and to facilitate the understanding of the questionnaire by the respondents, the term “childcare” was used in the questionnaire, which is also used in the interpretation of the results.

Selection of the form of childcare at the end of parental leave

As many as 102 respondents (39.2%) decided for full admission into collective childcare in kindergarten from 1 year of age onward. With 60 respondents (23.1%), this option was followed by the option of partial admission into collective childcare in kindergarten from 1 year of age onward for up to 5 hours a day. A total of 85 respondents (32.7%) decided for the individual childcare, with the share of those who would use such childcare up until the child is 2 or 3 years old, that is proportionally almost the same (14.6% and 18.1%, respectively). Only 9 (3.5%) respondents would decide on partial admission into collective care in kindergarten from the age of 6 months (up to 5 hours a day), and 4 respondents (1.5%) would decide on full admission for such childcare from the age of 6 months.

Table 3. Number (f) and percentage (f%) of respondents by selection of the form of childcare at the end of parental leave

FORM OF CHILDCARE	f	f (%)
Individual up to 2 years of age	38	14.6
Individual up to 3 years of age	47	18.1
Collective in full from the age of 6 months	4	1.5
Collective in full from 1 year of age	102	39.2
Collective in part from the age of 6 months	9	3.5
Collective in part from 1 year of age	60	23.1
TOTAL	260	100

Based on the answers to this question, depending on whether the respondents selected the option of individual or collective childcare, the respondents were then directed to two subsidiary questions.

The respondents who previously answered that they would select one of the offered forms of individual childcare (85) were asked about the reasons for such a decision. Several answers were possible, including the option “Other”.

Table 4. Reasons of the respondents (f) who selected the individual form of childcare at the end of parental leave

REASONS FOR INDIVIDUAL CHILDCARE (Several answers were possible)	f	N
I believe that a child requires individual childcare until they are 2 or 3 years old.	44	85
I do not want to expose my child to diseases in kindergarten.	29	85
Due to the nature of work responsibilities, individual childcare is more appropriate for the family.	16	85
A child at such an early age requires above all a sense of security and warmth from one person and not peer relationships.	46	85
Other	1	85
TOTAL	136	85

The answers show that the respondents mostly relate to the opinion that younger children (under the age of 3) primarily need the care of one person. A lower share of responses relates to work-related parents needs and exposure to diseases.

Similarly, the respondents who previously selected one of the offered forms of collective childcare (175), were asked about the reasons for such a decision. Here, too, several answers were possible, including the option “Other”.

Table 5. Reasons of the respondents (f) who selected the collective form of childcare at the end of parental leave

REASONS FOR COLLECTIVE CHILDCARE (Several answers were possible)	f	N
A child requires peer relationships and peer influence from the earliest period onward.	103	175
Collective childcare ensures professional guidance and care for the child.	66	175
Early childhood educators in collective childcare are professionally trained to offer the child a type of education that we cannot provide at home.	30	175
A child in collective childcare progresses more quickly.	55	175
A child in collective childcare strengthens their character more quickly both in terms of sociability and health.	58	175
Other	12	175
TOTAL	324	175

The analysis of the results shows that respondents (175) who would select collective childcare for a child from the earliest age group mostly believe that a child requires peer relationships and not only an adult in the role of a carrier from the earliest period (103 responses), followed by 66 responses who point to the advantage of collective childcare in the professional guidance and care for the child, and 58 responses who can see the advantage in strengthening their children's character. Collective care as an opportunity for the child to progress more quickly is perceived by the respondents with 30 responses, while 12 responses refer to option "Other", stating that the child in collective care "receives a variety of foods", and that "there was no other option – we do not have grandfathers and grandmothers, the private childcare services are too expensive".

Selection of the form of childcare by level of education of the parents and by household income

In the research, we wanted to verify whether there are differences in the selection of the form of childcare by level of education of the parents. We proceeded on the presumption that the parents' higher level of education implies more individual

needs of parents regarding the education and care of the children – either in terms of the expected and desired knowledge of the childcare providers, as well as in terms of more flexible forms of childcare. The result of the χ^2 test ($\chi^2 = 24.342$, $g = 30$, $P = 0.756$) does not confirm such a presumption, and implies that the differences in the selection of the form of childcare by the level of education of the parents are not statistically significant.

In the research, we also wanted to verify whether there are differences in the selection of the form of childcare by household income. In view of the structure and method of financing early childhood education and care, which we have presented in the theoretical part, according to which the amount of the parental fee is based on the income scale to which the household belongs, we expected that there would be a connection between the selection of the form of childcare and household income. The result of the χ^2 test ($\chi^2 = 24.638$, $g = 25$, $P = 0.483$) implies that the differences in the selection of the form of childcare by household income are not statistically significant.

Conclusion

It is apparent from the analysis of the regulatory framework that the organisation of early childhood education and care provides various possibilities for providing early childhood education and/or childcare. In this article, we have identified the needs and reasons why parents decide on the selection of the form of childcare at the end of parental leave. Despite the fact that the research data was collected on the basis of an ad hoc sample, the results indicate some important findings, which are highlighted below.

The results of the research conducted showed that the majority of the parents would select collective childcare, primarily because a child requires peer relationships and not only an adult in the role of a caregiver, while seeing the advantages of collective childcare being professional guidance and care for the child. The results also show that parents are scattered and open to the possibility of more flexible inclusion in collective care (part-time/full-time, before the age of one). The results of the present research show that the selection of the form of childcare does not differ by household income. However, from the data on the average parental fee for the kindergarten (35% of the price for the kindergarten, on average EUR 174 for first age group) and the average parental fee for the childminder (EUR 310, with a possible monthly subsidy if the child is placed on a waiting list of the public kindergarten), it can be noted that the parental fee may vary significantly depending on whether they enrol the child in the kindergarten or if they are using other forms of childcare.

Due to the changes in the labour market, the parents' needs for childcare are also changing and requiring greater flexibility. A small part of the respondents stated that they would decide on individual childcare due to the nature of their work obligations and family needs (12%). The results of the survey among childminders (Key

data ECEC 2018; Svetlik, 2018) also confirm that childminders provide childcare most frequently in the usual time span, between 7 a.m. and 4 p.m., while there are also cases in which they begin work at 5.15 a.m. and end at 9 p.m. at the latest (ibid.).

In view of the trends in the labour market, it is reasonable to expect that the number of parents with needs for more flexible time arrangements regarding childcare will gradually increase, hence also the desire and need for individual forms of childcare that can more easily follow the specific needs of parents, which needs an appropriate basis and change in legislation. We also highlighted the findings of foreign researchers on the importance of research and studies on the accessibility of early childhood education and care at individual level in the EU Member States, for directing family and education policies. We therefore propose that this type of research should be continued using a larger sample, and also taking into account the dynamics of rapid changes in society.

References

- Act on the Exercise of Rights from Public Funds (Official Gazette of the Republic of Slovenia, Nos. 62/10, 40/11, 40/12 - ZUJF, 57/12 - ZPCP-2D, 14/13, 56/13 - ZŠtip-1, 99/13, 14/15 - ZUUJFO, 57/15, 90/15, 38/16 - ex. US, 51/16 - ex. US, 88/16, 61/17 - ZUPŠ, 75/17, 77/18, 47/19 and 189/20 - ZFRO).
- European Commission/EACEA/Eurydice (2019). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2019 Edition*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat (2014). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe. 2014 Edition*. Eurydice and Eurostat Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- EUROSTAT (2021). Annual statistic. Retrieved December 15, 2021 from: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Employment_-_annual_statistics.
- Eurydice (2022). *Financiranje predšolske vzgoje, osnovnega in srednjega šolstva [Financing of pre-school education, primary and secondary education]*. Retrieved January 20, 2022 from https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/early-childhood-and-school-education-funding-77_sl
- Eurydice Slovenija (2018). Svetlik, K.: *Analiza ankete med varuhi predšolskih otrok v Sloveniji v okviru raziskave Key Data on Early Childhood Education and Care 2018 [Analysis of the survey among guardians of preschool children in Slovenia within the survey Key Data on Early Childhood Education and Care 2018]*. Retrieved September 15, 2021 from <https://www.eurydice.si/novice/tema-meseca/analiza-ankete-med-varuhi-predšolskih-otrok-v-sloveniji-2018/>
- General Secretariat of the Government of the Republic of Slovenia (2020). Bill on Amendments to the Kindergartens Act (ZVrt-G) – under the abbreviated procedure (EVA 2019-3330-0022), proposal for consideration, no. 0070-30/2019 of 5 October 2020.

- Retrieved February 19, 2021 from <https://e-uprava.gov.si/drzava-in-druzba/e-demokracija/predlogi-predpisov/predlog-predpisa.html?id=10397>
- GOV.SI portal (2022). Vpis otroka v vrtec [*Enrollment of a child in kindergarten*]. Retrieved November 22, 2021 from <https://www.gov.si teme/vpis-otroka-v-vrtec/>
- Kindergartens Act (Official Gazette of the Republic of Slovenia, No. 100/05 - official consolidated text, 25/08, 98/09 - ZIUZGK, 36/10, 62/10 - ZUPJS, 94/10 - ZIU, 40/12 - ZUJF, 14/15 - ZUUJFO, 55/17 and 18/21).
- Ministry of Education, Science and Sport: List of guardians of pre-school children at home. Retrieved October 8, 2021 from <https://www.gov.si/drzavni-organi/ministrstva/ministrstvo-za-izobrazevanje-znanost-in-sport/storitve/>
- Ministry of Education, Science and Sport: Register of providers of publicly valid education programs. Retrieved October 8, 2021 from <https://www.gov.si/drzavni-organi/ministrstva/ministrstvo-za-izobrazevanje-znanost-in-sport/storitve/>
- OECD (2001). *Starting strong*. Paris: OECD.
- Organization and Financing of Education Act (Official Gazette of the Republic of Slovenia, No. 16/07 - official consolidated text, 36/08, 58/09, 64/09 - amended, 65/09 - amended, 20/11, 40/12 - ZUJF, 57/12 - ZPCP-2D, 47/15, 46/16, 49/16 - amended and 25/17 - ZVaj).
- Parental Protection and Family Benefits Act (Official Gazette of the Republic of Slovenia, Nos. 26/14, 90/15, 75/17 - ZUPJS-G, 14/18, 81/19, 158/20 and 92/21).
- Resolution on the Family Policy 2018–2028: “A Society Friendly to All Families” (Official Gazette of the Republic of Slovenia, No. 15/18).
- Response of the Sector for Preschool Education at the Ministry of Education, Science and Sport, received by e-mail on 25 November 2021.
- Rutar, S. (2019). Celovit in enovit sistem predšolske vzgoje z integracijo vzgojno-izobraževalne, zdravstvene in socialne dimenzije [*Comprehensive and uniform system of pre-school education with integration of educational, health and social dimensions*]. In S. Čotar Konrad, B. Borota, S. Rutar, K. Drljić i G. Jelovčan (Eds.): *Vzgoja in izobraževanje predšolskih otrok prvega starostnega obdobja* [*Upbringing and education of preschool children of the first age period*] (pp. 9–24). Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- Šebart Kovač, M. & Štefanc, D. (2017). *Izobraževanje otrok* [Education of children]. In A. Črnak Meglič in B. Kobal Tomc (Eds.): *Položaj otrok v Sloveniji danes: situacijska analiza* [The situation of children in Slovenia today: situation analysis] (pp. 113–139). Ljubljana: Inštitut Republike Slovenije za socialno varstvo.
- Statistical Office of the Republic of Slovenia (2021). *Udeleženci predterciarnega izobraževanja in tisti, ki so izobraževanje na teh ravneh končali, Slovenija, šolski leti 2019/2020 in 2018/2019* [Participants in pre-tertiary education and those who completed education at these levels, Slovenia, school years 2019/2020 and 2018/2019]. Retrieved April 15, 2021 from <https://www.stat.si/statweb/News/Index/8854>
- Ünver, Ö., Bircan, T. & Nicaise, I. (2018). Perceived accessibility of childcare in Europe: a cross-country multilevel study. *ICEP* 12, 5. <https://doi.org/10.1186/s40723-018-0044>

МАРТИНА КОВАЧИЧ

Универзитет у Приморској, Педагошки факултет, Копар, Словенија

ТИНА ШТЕМБЕРГЕР

Универзитет у Приморској, Педагошки факултет, Копар, Словенија

**УСКЛАЂЕНОСТ ЗАКОНСКОГ ОКВИРА ПРЕДШКОЛСКОГ
ВАСПИТАЊА И НЕГЕ СА ПОТРЕБАМА РОДИТЕЉА:
СЛОВЕНАЧКА ПЕРСПЕКТИВА**

РЕЗИМЕ

Истраживање о доступности предшколског васпитања и образовања показује се као изузетно важно у вођењу породичне и образовне политике на нивоу земаља чланица ЕУ. Чланак се тако фокусира на период након завршетка родитељског одсуства, када дете најчешће прелази у један од могућих облика организованог предшколског васпитања и образовања или друге облике бриге. У оквиру емпиријског истраживања желели смо да утврдимо (и) који разлози утичу на одлуку родитеља да изабере колективни или индивидуални вид образовања у раном детињству и (друге) бриге, и (или) да ли постоје разлике у таквом избору на основу степена образовања родитеља и нето месечног прихода домаћинства. Резултати указују на могућу неопходност веће флексибилности у законодавству у односу на потребе родитеља или породице у пружању бриге о деци. Док родитељи имају тенденцију да бирају да укључе дете у тзв. колективну бригу од 1. године па надаље, што је сада омогућено законима, ову опцију је пратила опција делимичног пријема у колективну бригу о деци у вртићу од 1. године надаље до 5 сати дневно што није могуће по важећем законодавству. Они који бирају индивидуалну врсту неге, коју пружа завод, одлучују се за то углавном зато што сматрају да је деци у периоду до две-три године потребна пре свега сигурност и брига једне особе или не желе да излажу дете болестима у вртићу. Такође је важно напоменути да се родитељи одлучују за ову опцију због природе радних обавеза и због тога што је индивидуална брига о деци прикладнија за породицу.

Кључне речи: *родитељско одсуство, предшколско васпитање и нега, колективна нега, индивидуална нега, лични допунски рад, старатељ предшколске деце у кући.*

ЈАСНА М. МАКСИМОВИЋ*

Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет, Ужице

ЈЕЛЕНА ЈОСИПОВИЋ*

Предшколска установа „Радост”, Чајетина

ИСТРАЖИВАЧКИ ПРИСТУПИ ПРОУЧАВАЊУ ИНКЛУЗИЈЕ НА РАНОМ, ПРЕДШКОЛСКОМ УЗРАСТУ

АПСТРАКТ: У намери да се укаже на најважнија питања везана за развој предшколског инклузивног васпитања и образовања у Србији, у раду се разматрају проблеми ране инклузије са научноистраживачког аспекта. Разматран је теоријски и проблемски приступ у проучавању и истраживању ране инклузије, а анализом су обухваћени радови који су објављени у домаћој педагошкој периодици или у зборницима радова са научних скупова после законског увођења инклузије код нас (од 2009. године до данас). Резултати истраживања показују да су се аутори у протеклом периоду највише бавили проблемима везаним за критичко разматрање идејног дискурса и праксе инклузивног васпитања и образовања, затим са проценом предшколског инклузивног васпитања и образовања од стране васпитача и њиховим компетенцијама за инклузију, а најмање програмима и стратегијама ране подршке у савременом инклузивном вртићу и ефектима ране инклузије на развој детета предшколског узраста. Педагошке импликације се односе на потребу за покретањем истраживања која би се бавила раном инклузијом као вишедимензионалним проблемом и као обликом ране интервенције, као и да истраживачки приступи укључе све аспекте и актере предшколског инклузивног васпитања и образовања, како би креаторима образовних политика указали на даљи правац унапређења идеје и праксе инклузије на раном узрасту.

* jasnamaximovic@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6429-4891>

* jelena.mogin@gmail.com

КЉУЧНЕ РЕЧИ: *рана инклузија, компетенције за инклузију, инклузивна предшколска пракса, истраживање инклузије на раном узрасту.*

У в о д

Рано учовање развојних тешкоћа и примена одговарајућих интервенција код деце којој је потребна додатна подршка у подстицању развоја и социјализацији воде значајно бољим развојним исходима и превазилажењу препрека и потешкоћа у њиховом свакодневном животу (Ramey & Ramey, 2019). Рана интервенција намењена је деци узраста од рођења до шесте године која имају значајно одступање од очекиваног раста и развоја у односу на вршњаке уредног развоја. Поред креирања и примене систематичног плана развојног програма намењеног детету, ове интервенције обухватају помоћ и подршку њиховој породици (Vučić i Anđelković, 2021).

Програми ране интервенције односе се на различите области деце развоја и имају широки опсег активности. Обухватају рану дијагностику, спровођење едукацијско-рехабилитацијских програма, оснаживање породице кроз различите програме саветовалишта и едукације, јачање капацитета детета кроз укључивање у средину типичних вршњака и сл. Студије ефикасности показале су да рана идентификација и примена програма ране интервенције представљају потенцијал за оптималан развој детета и да доводе до унапређења развоја когнитивних и језичких способности, адаптивног функционисања, моторичких способности, социјалног и емоционалног развоја деце са различитим облицима сметњи у развоју (Dunst, 2007; Ilić, Nikolić, Ilić-Stošović, 2017). „Програми ране интервенције велики акценат стављају на ’борбу’ против предрасуда и упозоравају да рана интервенција може да постане касна интервенција ако се касно обрате стручњацима за помоћ и подршку и касно крену са додатним подстицањем развоја детета и у пружању додатне подршке у учењу” (Velišek Braško i Svičar, 2019: 60).

У склопу раних интервенција рана инклузија се јавља као једна од најважних стратегија која води значајно бољим исходима у развоју деце, њиховом бољем функционисању и превазилажењу препрека и потешкоћа у свакодневном животу. Рана инклузија се односи на време када деца потребу за специјалном едукацијом или сличном подршком добијају док су у потпуности укључена у неки од облика организованог рада (сервиси подршке, спортска удружења, приватна обданишта, центри дневне или породичне неге, јавне предшколске васпитно-образовне установе и сл.), заједно са типичним вршњацима истог или приближног календарског узраста. Рана инклузија има двојаку улогу у ширем друштвено-

образовном контексту јер већ у раном периоду омогућава прве кораке у остваривању права на квалитетно образовање деце са сметњама и тешкоћама у развоју и омогућава „обрнуту инклузију”, тј. укључивање деце опште популације у свакодневне активности деце која имају развојне сметње (Velišek Braško, 2015).

Инклузивни приступ васпитању и образовању на предшколском узрасту огледа се у адекватној структури и организацији времена, прилагођеном простору, адекватној социјалној и физичкој средини, и као такав представља неопходну карику у стварању услова за адекватан развој деце која припадају различитим друштвено осетљивим групама (Nutbrown, Clough, Atherton, 2013). У предшколским установама деца су изложена професионалном и стручном приступу одраслих, интеракцијама и комуникацији са другом децом, што све заједно омогућава партиципацију деце у различитим социјалним искуствима, активностима и играма и максимално подстиче њихов развој (Guralnick, 2011). Квалитетни социјални односи у предшколском периоду (што се у највећој мери омогућава раном инклузијом) повезани су са социјалним компетенцијама. Показало се да су социјални односи у раном детињству са вршњацима високо повезани са прилагођавањем деце школском окружењу и са успехом у школи (Velišek Braško i Svilar, 2019).

Доношењем *Закона о основама система образовања и васпитања*, 2009. године (*Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*, 2009) Србија је обезбедила правни оквир за примену инклузије и она постаје кључно поље реформе система васпитања и образовања код нас. Законом су прописани једнако право и доступност образовања и васпитања за сву децу на свим нивоима система васпитања и образовања, без дискриминације и издвајања по било ком основу. Сва законска и подзаконска решења уведена су 2010/2011. године, што представља прву годину инклузије у нашем систему васпитања и образовања. Законски прописи и пратећа законска документа која су донесена у каснијем периоду само потврђују опредељење државе Србије да систем инклузивног васпитања и образовања нема алтернативу. Сви они препознају децу којима је потребна додатна помоћ и подршка и нуде моделе подршке у оквиру јединственог система васпитања и образовања.

Међутим, и поред позитивних законских решења, декларација, званичних докумената донетих у свету и код нас, унапређење процеса васпитања и образовања у правцу поштовања инклузивних вредности и сл., још увек многа питања остају нерешена и недовољно истражена. Једно од важних питања је и како се истражује сам процес инклузије на раном или предшколском узрасту. Истраживачи истичу потребу за вишеструким и комплексним приступом проучавању овог феномена због саме његове природе (Lindsay, 2003; Nind & Vinha, 2013). Исто тако, наглашене су вредности резултата квалитативних студија које инклузивне проблеме посматрају кроз примену студија случаја, етнографског приступа или акционих истраживања (Erten & Sovage, 2012; Slee, 2008). Максимо-

вић и Стаматовић (2021) у свом истраживању закључују да „сагледавање имплементације инклузије подразумева праћење и истраживање ефеката овог процеса на различитим нивоима, као што су образовно-васпитни процес или предшколска установа и школа као институција. Због тога се може нагласити предност малих и акционих истраживања у школи или предшколским установама, као и значај наставника, васпитача и стручних сарадника у улози истраживача практичара који кроз истраживање своје праксе имају могућност да креирају позитивно окружење за инклузивне школе или предшколске установе” (Maksimović i Stamatović, 2021: 36).

Методолошки приступ

Циљ нашег рада је сагледавање оквира и приступа у истраживању теорије и праксе ране инклузије, као и идентификација потреба и могућих праваца даљег проучавања и истраживања овог феномена. Техником анализе садржаја издвојени су радови који су објављени у домаћој педагошкој периодици и зборницима са домаћих и међународних скупова код нас, а који се баве различитим питањима везаним за процес ране инклузије. Критеријуми за укључивање подразумевали су да су питању теоријски или истраживачки радови који у фокусу имају различите проблеме везане за област ране, предшколске, инклузије, да су доступни у целости и да су објављени после 2009. године, године када је инклузивни систем васпитања и образовања законски заживео у нашој земљи (*Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*, 2009). Анализом су издвојени радови који су према доминантном проблему који разматрају сврстани у одређене категорије јединице анализе дефинисане као *проблемски приступ проучавању инклузије на раном, предшколском узрасту*. Издвојене су следеће категорије анализе: *идејни дискурс и пракса предшколског инклузивног васпитања и образовања; процене предшколског инклузивног васпитања и образовања од стране испитаника; професионални развој васпитача и њихове компетенције за инклузију; програми и стратегије ране подршке у савременом инклузивном вртићу; примена савремених приступа, помагала и модела рада у инклузивном вртићу; ефекти ране инклузије*.

У анализи садржаја коришћен је протокол анализе као инструмент. Подаци су анализирани квантитативно, кроз представљање броја радова у односу на јединицу анализе, и квалитативно. Узорком је издвојено 115 радова који задовољавају постављене критеријуме. Педагошки часописи који су анализирану су: *Београдска дефектолошка школа, Специјална едукација и рехабилитација, Кругови детињства, Синтеза, Педагогија, Педагошка стварност, Зборник института за педагошка истраживања, Иновације у настави, Зборник Педагошког факултета у Ужичу, Узданица, Настава и васпитање, Годишњак Педагошког*

факултета у Врању, *Зборник радова Учитељског факултета у Призрену – Лепосавић, Норма, Зборник радова Високе школе струковних студија за образовање васпитача у Кикинди*. Анализирани су зборници са научних скупова одржаних на: Факултету за специјалну едукацију и рехабилитацију у Београду, Филозофском факултету у Београду, Институту за педагошка истраживања у Београду, Факултету педагошких наука у Јагодини, Педагошком факултету у Ужицу, Високој школи струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, Високој школи струковних студија за васпитаче „Михаило Палов” Вршац.

Резултати и дискусија

У оквиру истраживачког задатка који се односио на питање *какав је проблемски приступ аутора у проучавању ране инклузије* уочени су подаци које смо и очекивали на основу проучавања досадашње литературе која се односила на исти проблем (Maksimović i Stamatović, 2021; Marinković i Kundačina, 2012). Највећи број радова усмерен је на изучавање теоријских основа и препрека у остваривању ране инклузије, а тек незнатан број радова се бави ефектима ране инклузије.

У радовима који су предмет наше анализе групу од 30 (26%) чине они радови који за тему имају критички осврт на *идејни дискурс и праксу инклузивног васпитања и образовања* код нас и у свету. У њима се образлажу и разграничавају одређени терминолошки појмови, износи се преглед развоја инклузивног васпитања и образовања, као и теоријска основа истог (Velisek-Braško, 2015; Jager 2016; Kojić i Markov, 2011), анализирају се претпоставке успешне имплементације инклузивног концепта у пракси предшколског рада, указује се на повећање демократичности и доступности свих облика организованог васпитно образовног рада за децу која припадају различитим друштвено осетљивим групама (Srdić, 2010), образлаже се важност креирања системских решења у пружању подршке родитељима деце са сметњама у развоју (Šćeranović, 2017). Аутори Стојковић и Јелић (2020) у теоријским поставкама и разматрањима Лава Виготског проналазе основу за развој савремене инклузивне идеје, док Велишек-Брашко и Свилар (2019), разматрају повезаност актуелног концепта ране интервенције и идеје Коменског. Закључују да је Коменски још у првој половини XVII века препознао значај породичног окружења у раном детињству и да је за „интензиван и континуиран програм подстицања развоја за дете које се укључује у рану интервенцију неопходно учешће родитеља као партнера у том процесу и то у познатом, природном, породичном окружењу, а не у измештеној специјалној установи (Velišek-Braško i Svilar, 2019: 67). У оквиру анализираних радова предшколска инклузија се најчешће дефинише као педагошки конструкт у оквиру кога се задовољавају потребе детета са сметњама и тешкоћама у развоју

за социјализацијом, али се инклузивне вредности препознају и у различитим друштвеним сферама. Тако кроз елаборацију значаја коју уметност има у васпитању и образовању уопште, а посебно у васпитању и образовању деце која имају тешкоће у развоју и учењу, Ђуковић и сарадници (Ђуковић, Mrvoš, Radovanović, 2020) указују на потенцијал који уметност има у мењању перцепције и културе поучавања, као и самих институција, чинећи их отворенијим за инклузивне вредности.

У даљој анализи ове категорије радова запазили смо да аутори као важан сегмент у остваривању ране инклузије препознају важност припремљености предшколских установа и васпитача за инклузивни процес (Hix-Small i Ilić, 2017), а да као један од исхода ране инклузије препознају успешну транзицију деце са тешкоћама у развоју из предшколске установе у основне школе (Cvijetić, 2016). Важно истраживачко питање је и како се препознаје и гради инклузивна култура на предшколском узрасту, као и каква је улога васпитача у промоцији инклузивне културе у вртићу и ван њега (Maksimović i Stamatović 2016; Trninić i Pavlov, 2019; Pavlov i Gomirac, 2019). Рана детекција и дијагностика сметње или препреке у развоју детета (Ilić, Nikolić, Odović, 2016), идентификација потребе васпитача за подршком у реализацији инклузивног образовања (Maksimović, 2015), као и тешкоће у примени и реализацији индивидуалних образовних планова у предшколским установама (Ilić-Stošković, Nikolić, Ilić, Drčelić, 2012) такође су препознати као проблеми у реализацији ране инклузије. Као највећу препреку у реализацији ране инклузије аутори виде у раскораку између позитивних законских решења и реалног недостатка ресурса потребних за реализацију конкретних активности ране интервенције у вртићу (Maksimović, 2015; Novović, 2017). Анализом радова из ове категорије запажамо да аутори имају добар приступ у проучавању идејног дискурса инклузије на раном узрасту, али да праксу углавном проучавају у оквирима предшколских установа, занемарујући остале организационе облике дечјих колектива (играонице, спортске групе, кампови и сл.). Највредније су свакако оне студије које инклузији на раном узрасту прилазе као вишедимензионалном питању и нуде шири оквир за разумевање, праћење и тумачење ране инклузије као сегмента ране интервенције (као што су радови Velišek-Braško, Svilar, 2019 и Dedaj, 2020).

У 27 радова (23,5%) област истраживања којом су се аутори бавили односила се на *процене предшколског инклузивног васпитања и образовања од стране испитаника* (васпитача, студената, родитеља, стручних сарадника). Анализа је показала да су се истраживачи највише бавили питањем процене оправданости укључивања деце са сметњама и тешкоћама у развоју у редовне предшколске групе, професионалним улогама васпитача и потребом за едукацијом за инклузију, припремљеношћу предшколских установа, системским решењима у оквиру ране инклузије и сл. У овим радовима се најчешће испитују ставови и мишљење васпитача о различитим питањима везаним за процес ране инклузије (Grandić, Dedaj, Nikolić, 2015; Ђурић и Kudек Mirošević, 2021; Jačova, Damovska, Filipovska, 2014; Markov, Stepanov, Jelić, 2016; Stančić, Stanisavljević

Petrović, 2013; Škarik, 2018), а затим и ставови студената, будућих васпитача, о инклузији и њиховој компетентности за рад у инклузивним предшколским установама (Marinković i Blagojević, 2014). Само мали број радова је испитивао процену типичних вршњака и прихваћеност деце са сметњама и тешкоћама у развоју у инклузивном вртићу (Maljevac, 2019). Један број радова за циљ је имао да утврди разлику у проценама између појединих група испитаника као што су васпитачи и стручни сарадници (Nikolić, Korać, Lazarević, 2020; Novović i Mićanović, 2018), студенти и васпитачи (Vukobrat, 2017). Мали број истраживача испитивао је мишљење и ставове родитеља о квалитету предшколског инклузивног васпитања (Nikolić, Dedaj, Berklović, Radojčić, 2017; Pavlov, Markov, Stojanović, Pantelić, 2017). Сакач и Марић (2016) запажају да заједничке импликације које су изазване великим бројем потешкоћа у инклузивном раду васпитача, могу да се изразе кроз негативан став васпитача према инклузији, као благо неприхватање или, у најбољем случају, оне могу да поприме облик индиферентног односа према овом облику рада.

Анализирајући радове у категорији процене предшколског инклузивног васпитања и образовања од стране испитаника уочили смо да је недовољно истражено подручје односа васпитача према употреби савремених технологија. Један од ретких радова из ове области је рад Вуковић и Рокнић (2021). Они су испитивали ставове васпитача према употреби асистивних технологија на предшколском узрасту. Резултати њиховог истраживања упућују на чињеницу да се асистивна технолошка средства не примењују у довољној мери у испитаним установама, као и да су ставови васпитача према коришћењу асистивне технологије у великој мери негативни. Као разлози за изостанак примене метода и средстава асистивне технологије васпитачи наводе материјална ограничења и изостанак едукације.

На основу анализе ове групе радова можемо закључити да се у оквиру процене предшколског инклузивног васпитања и образовања највише пажње посвећује испитивању ставовова васпитача према различитим питањима из ове области, док су истраживања ставова других учесника у инклузивном васпитно-образовном раду (стручни сарадници, педагошки асистент, чланови тима за инклузију и сл.) слабо заступљена.

У групи радова којима је у фокусу *развој професионалних компетенција васпитача за инклузију*, налази се укупно 24 рада (20,9%). Поставља се питање да ли је овом проблему у педагошкој периодици посвећено довољно пажње, с обзиром на то да су компетенције васпитача и стручних сарадника препознате као кључни сегмент развоја и успеха ране инклузије (Maksimović i Stamatović, 2016). У овој групи анализираних радова тежиште разматрања је углавном на питању стицања компетенција за инклузију на иницијалном образовању (Jablan i Maksimović, 2020), као и питању у ком правцу треба унапредити професионално образовање за рад са децом која имају тешкоће и сметње у развоју (Đermanov, Đukić, Kosanović, Soldatović, 2013; Korać, Klemenović, Kosanović, 2018; Sučević,

Budimir-Ninković, Janković, 2015). Аутори истичу потребу за извесним концепцијским и организационим променама које се на првом месту односе на смањивање јаза између теоријских и практичних знања која васпитачи добијају у току свог иницијалног образовања, а затим и на повећање удела стручне праксе у студијским плановима и програмима (Maksimović i Stamatović, 2016). Неки радови у оквиру ове области имају за циљ да истраже у којој мери су васпитачи, учитељи и студенти компетентни за рану идентификацију специфичних сметњи у учењу (Obradović, Zlatić, Vučetić, 2013).

Један од закључака који нам се намеће након анализе радова из ове групе је да се истраживачи углавном слажу да је питање компетенција васпитача за рану инклузију комплексно питање и да је за њихов развој одговорно пре свега њихово иницијално образовање. Неопходно је урадити систематске промене на плану тог образовања, као и на плану промовисања ране инклузије и улоге васпитача у савременом систему предшколског васпитања и образовања. Чињеница је да бројни акредитовани програми стручног усавршавања васпитача у Републици Србији нуде могућност за развој приоритетних компетенција за рану инклузију, али истраживачи се у радовима које смо анализирали нису озбиљније бавили ефектима акредитованих семинара на развој истих. Можемо увидети да су аутори у оквиру области стручне компетенције васпитача за инклузију обухватили и теоријски приступ проучавању датог проблема, у виду предлога за унапређење компетенција, али и да постоје истраживачи који су различитим методама истраживања настојали да укажу на проблеме постојеће праксе, школовања и стручног усавршавања васпитача.

У групи од 14 радова (12,2%) акценат је на *програмима и стратегијама ране подршке у савременом инклузивном вртићу*. Доминантна тема су потребе и стратегије подршке деци са сензорним сметњама (Jolić- Gavranov, Mesaroš, Velisavljev, Vukoslavčević, 2017; Kovačević, Isaković, Dimić, 2016; Kovačević, Đoković, 2019; Maksimović, 2019), деци са сметњама у интелектуалном развоју (Maćešić, Kovačević, Hasanbegović, 2015), деци са аутизмом (Obradov, 2017; Tomić i Mičić, 2014). У овој групи радова учавачамо и заинтересованост истраживача за различите активности на предшколском узрасту које могу допринети развоју детета са сметњама и тешкоћама у развоју као што су физичке активности (Mesaroš-Živkov, Pavlov, Ristić, 2018; Stanišić, 2019), ликовне активности (Kojić, Samardžić, Markov, 2012), музичке активности (Plić i Četković, 2016). У свим радовима везаним за примену ових активности у раду са децом са различитим сметњама у развоју, истраживачи указују на позитивне ефекте које ове активности имају или могу имати на ову децу. Неколико радова који припадају овој категорији односе се на проблем ране инклузије деце која припадају ромској популацији, а основно питање је њихова способност учења језика (Aleksandrović i Stanić, 2020) и сарадње између ромске породице и предшколске установе (Srđić, 2010). Сви ови радови говоре у прилог чињеници да квалитетно и доступно предшколско васпитање и образовање није питање само места, односно институције у коју су деца укључена колико је то питање обезбеђене и добро

испланиране стручне подршке сваком детету коме је она неопходна (Appleyard, Egeland, Sroufe, 2007).

Централна идеја коју можемо уочити у категорији *подршка инклузивном васпитању и образовању кроз сазнања, стратегије и приступе специјалне педагозије* је да уважавање и примена савремених приступа, метода, облика и помагала у превазилажењу баријера у комуникацији, социјализацији и учењу деце са сметњама и тешкоћама у развоју подстичу развој детета и унапређују праксу инклузије на предшколском узрасту. Специјална педагогија (односно специјална едукација и рехабилитација) је наука која има дугу традицију у изучавању биопсихосоцијалних феномена који прате развој деце са сметњама и тешкоћама у развоју, а један од важних области њеног изучавања је примена специфичних метода, помагала и приступа у раду са децом која имају сметње и тешкоће у развоју (Arsić i Isaković, 2019).

У оквиру ове области наше анализе проналазимо 13 радова (11,3%) које можемо према доминантном проблему разматрања сврстати у више група. У оквиру прве групе радова пажња је усмерена на питања везана за облике сарадње родитеља са предшколским установама, стратегије рада васпитача, улоге педагошких асистената и програме подршке (Mihic, Krstić, Lukić, Rajić, 2015; Dedaj, 2020), Посебан акценат се ставља на наглашавање партнерског односа између васпитача и родитеља у условима инклузивне праксе у предшколским установама (Šćerpanović, 2017).

У другој групи радова аутори се баве проблемом превазилажења препрека у простору и комуникацији. Тако у раду посвећеном питању приступачности игре и игралишта за децу са сметњама и тешкоћама у развоју ауторке Максимовић и Голубовић (2021) указују на значај примене принципа универзалног дизајна у овој области. Полазе од тога деца са сметњама и тешкоћама у развоју захтевају и технолошку и људску подршку, у приступачним и погодним окружењима. Ако принципе универзалног дизајна применимо у креирању инклузивне игре и простора за игру, можемо умногоме очекивати да се проблеми и препреке које се неминовно јављају због појаве развојних сметњи код деце и неадекватног окружења превазиђу и надоместе. Игралишта која су креирана по концепту универзалног дизајна постају доступна и омогућавају активности све деце, при чему се не искључује потреба да свако од њих игровним садржајима приступи у складу са својим могућностима и афинитетима. Ауторке закључују да „дечја игралишта данас не задовољавају тако дефинисане стандарде, па је због тога потребно концепт универзалног дизајна кодификовати у законодавству и државним прописима, а затим и практично примењивати у свим околностима које подразумевају укључивање и учествовање све деце, без обзира на њихове различитости” (Maksimović i Golubović, 2021: 610). У свом раду Бојана Арсић и Ања Гајић (2023) указују на ефикасност примене комуникатора код деце са развојним тешкоћама, и проучавају разлику између подучавања функционалној кому-

никацији кроз употребу комуникатора и кроз употребу слика. Ауторке закључују да примена комуникатора може довести до убрзаног развоја способности функционалне комуникације код деце са сметњама и тешкоћама у развоју, али да у нашој средини изостаје употреба ових комуникатора као и да недостаје имплементација конкретних резултата истраживања из ове области у нашој пракси (Arsić i Gajić, 2023).

Трећа група радова из ове категорије указује на могући спектар сметњи и тешкоћа у развоју и потребу за њиховом раном дијагностиком (Petakov Vucelja, 2012), потребу за раним третманом и тренингом различитих животних вештина у условима инклузивног васпитања и образовања (Brojčin, Banković, Јарундџа Милисављевић, 2011) или потребу за подстицањем социјалне комуникације деце у инклузивном вртићу кроз игровне активности (Ђурић-Zdravković, Јарундџа-Милисављевић, Милановић-Dobrota, Banković, 2019). Упоређујући године објављивања радова са овом проблематиком, можемо уочити да подршка инклузивном васпитању и образовању кроз сазнања, стратегије и приступе специјалне педагогије последњих година добија на значају, што нас доводи до закључка да је за унапређење теорије и праксе ране, предшколске инклузије, неопходно остварити чвршћу сарадњу различитих научних дисциплина које се баве васпитањем и образовањем детета – педагогије, дефектологије, психологије, социологије итд.

Анализом радова уочили смо да се само 7 радова (6,1%) бави *ефектима инклузивног образовања*. Дефиниција „ефикасности” није била уско постављена, па су у ову категорију уврштени радови који на основу истраживачких података указују на реалне ефекте ране инклузије, али и неке радове који кроз теоријска разматрања предвиђају могуће ефекте.

У једној групи радова из ове категорије примењена је студија случаја као истраживачка метода. Тако су Суботић и Балабан (2014) кроз студију случаја настојали да практично утврде колике су могућности учествовања детета са оштећењем слуха у свим активностима у редовној предшколској установи, уз присуство персоналног асистента, а самим тим утврде и да ли постоје позитивни ефекти по његов развој у инклузивним условима васпитно-образовног рада у предшколској групи. Оне су на основу посматрања и вођења анегдотских белешки дошле до закључка да је дете са оштећењем слуха могуће укључити у редовну вртићку групу, али да се мора водити рачуна о потребама и могућностима детета. У часопису *Кругови детињства* приказани су резултати студије случаја девојчице са диспраксијом. Ауторка Нарциса Јагњић (2020) је указала на позитивне ефекте монтезори методе у раду са овом девојчицом, а у закључном делу је назначила да су кључни елементи Монтезори педагогије (поштовање детета, индивидуализација програма, подстицање независности детета), омогућили васпитачима праћење девојчице и рад који је довео до напретка у свим сегментима њеног развоја.

Један од теоријских радова који се бави питањем ефикасности инклузивног васпитања и образовања је рад аутора Илић, Николић, Илић-Стошовић (2017). Ова група аутора, на основу проучавања више студија из области ране инклузије, закључује да постоји „позитиван утицај програма ране интервенције на развој деце у свим развојним доменама код превремено рођене деце, деце са изразито ниском порођајном тежином, деце са сметњама у развоју, као и утицај предшколских програма на каснија боља академска постигнућа деце” (Илић, Николић, Илић-Стошовић, 2017: 27).

Основна идеја ране инклузије се састоји у очекивању да ће овакав приступ имати позитивне ефекте на емоционални, социјални или когнитивни развој деце која припадају различитим друштвено осетљивим групама. Позитивни ефекти се очекују и на плану укључивања, сензибилизације и повећању компетентности васпитача, типичних вршњака и свих оних који су на посредан или непосредан начин укључени у овај процес (Mittler, 2000). Међутим, евидентно је да код нас управо недостају радови који на довољно егзактан и свеобухватан начин потврђују ово очекивање, што може довести у питање саму оправданост примене идеја инклузије на раном узрасту.

Закључак

На основу анализе доступне литературе може се извести закључак да су се аутори у протеклом периоду (од законског увођења инклузивног образовања и васпитања код до данас) највише бавили критичком анализом праксе ране инклузије, као и ставовима васпитача и њиховим компетенцијама за инклузију. Један мањи број аутора је у фокусу имао питање системске подршке детету, као и подршку раној инклузији кроз сазнања, стратегије и приступе специјалне педагогије. Не доводећи у питање значај ових радова, можемо да нагласимо да ипак нема много радова чији би резултати директно утицали на квалитет и унапређење праксе ране инклузије, а посебно је мало радова који се баве иновативним приступима и повезивању подручја предшколског васпитања и образовања са облашћу специјалне рехабилитације и едукације. Мало анализираних радова у фокусу има ефекте ране инклузије, што може иницирати размишљања о могућностима и начинима проучавања, праћења и евалуације ефеката ране инклузије у пракси.

Позитивни примери из праксе ране инклузије показују да је инклузија могућа и на предшколском нивоу, али је неопходно да се континуирано подстиче, системски развија и прати. Најважнији формативни елементи ране, предшколске инклузије су: рано препознавање и укључивање деце са сметњама и тешкоћама у систем подршке; развој компетенција васпитача кроз иницијално

образовање и стручно усавршавање; повезивање стручњака из различитих области (педагога, дефектолога, логопеда, лекара, психолога и сл.); обезбеђивање услова и ресурса у предшколским и другим јавним установама за квалитетну реализацију програма подршке; оснаживање родитеља и старатеља деце са сметњама и тешкоћама у развоју и њихово укључивање у разне облике раних интервенција итд. У циљу унапређења инклузивне праксе у наредном периоду је потребно свеобухватније сагледати имплементацију идеје инклузије кроз праћење и истраживање ефеката овог процеса посматрајући утицај и условљеност свих напред наведених формативних елемената.

Литература

- Aleksandrović, M. i Stanić, E. (2020). Jezička sposobnost roma i romkinja da uče jezike: stereotip ili poseban dar. U G. Gojkov i A. Stojanović (ur.): *Kompleksnost fenomena darovitosti i kreativnosti – izazovi: pojedinac i društvo* (str. 51–60). Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov”.
- Appleyard, K., Egeland, B. & Sroufe, A. (2007). Direct social support for young high risk children: Relations with behavioral and emotional outcomes across time. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35, 443–457.
- Arsić, R. & Isaković, L. (2019). Special pedagogy and its development in Serbia. *Knowledge International Journal*, 34(2), 345–351.
- Arsić, B. i Gajić, A. (2023). Primena komunikatora u podučavanju dece sa autizmom funkcionalnoj komunikaciji. *Pedagoška stvarnost*, 69(1), 74–91.
- Brojčin, B., Banković, S. i Japundža Milisavljević, M. (2011). Socijalne veštine dece i mladih s intelektualnom ometenošću. *Nastava i vaspitanje*, 60(3), 419–429.
- Cvijetić, M. (2016). Specifičnosti procesa tranzicije u školu dece sa teškoćama u razvoju. *Zbornik radova Visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Kikindi*, 11(1), 53–63.
- Dedaj, M. D. (2020). Partnerstvo vaspitača i roditelja u kontekstu realne inkluzivne prakse. *Sinteze-časopis za pedagoške nauke, književnost i kulturu*, 18, 55–63.
- Dunst, C. J. (2007). Early intervention for infants and toddlers with developmental disabilities. *Handbook of developmental disabilities*, 161–180.
- Đermanov, J., Đukić, M., Kosanović, M. i Soldatović, K. (2013). Struktura i korelati motivacije vaspitača za profesionalni razvoj u oblasti inkluzije. U M. Đukić (ur.): *Tematski zbornik: Inkluzivno obrazovanje – razvojni pravci i perspektive* (str. 49–79). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Đuković, A., Mrvoš, M. i Radovanović, I. (2020). Vaspitanje i obrazovanje zasnovani na umetnosti kao inkluzivno vaspitanje i obrazovanje. *Inovacije u nastavi*, 33(2), 1–14. <https://doi.org/10.5937/inovacije.2002001D>

- Ђuričić, J. i Kudek Mirošević, J. (2021). Mišljenja odgajatelja o provođenju inkluzivne prakse. U B. Jablan (ur.): *U Specijalna edukacija i rehabilitacija danas*, rad štampan u celini, 29–30 oktobar 2021 (str. 191–199). Beograd, Univerzitet u Beogradu: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Ђurić-Zdravković, A., Japundža-Milislavljević, M., Milanović-Dobrota, B. i Banković, S. (2019). Igra i socijalne veštine vrtičke dece s mešovitim specifičnim poremećajima razvoja. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 18(4), 419–441.
- Erten, O. & Savage, S. (2012). Moving forward in inclusive education research. *International Journal of Inclusive Education*, 16(2), 221–233. <https://doi.org/10.1080/13603111003777496>
- Grandić, R., Dedaj, M. i Nikolić, M. (2015). Podrška deci sa smetnjama u razvoju u predškolskoj ustanovi. U M. Vuković (ur.): *Specijalna edukacija i rehabilitacije danas*, rad štampan u celini, 25–27. septembar 2015., Beograd (str. 87–92). Beograd, Univerzitet u Beogradu: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Guralnick, M. J. (2011). Why early intervention works: A system perspective. *Infants & Young Children*, 24, 6–28.
- Hix-Small, H. & Ilić, S. (2017). Analysis of Early Intervention in Republic of Serbia. In M. Filipović & B. Brojčin (Eds.): *Early Childhood Intervention: For meeting sustainable development goals of the new millennium*, rad štampan u celini, 06–08. oktobar, Beograd (pp. 33–38). Beograd: University of Belgrade: Faculty of Special Education and Rehabilitation.
- Ilić-Stošović, D., Nikolić, S., Ilić, S. i Drčelić, M. (2012). Identifikacija potreba vaspitača za podrškom u realizaciji inkluzivnog vaspitanja i obrazovanja. *Beogradska defektološka škola*, 18(2), 359–368.
- Ilić, S., Nikolić, S. i Odović, G. (2016). Identification of children with developmental delays / disabilities in preschools. In S. Nikolić, R. Nikić i V. Ilanković (Eds.): *Early intervention in special education and rehabilitation* (pp. 183–195). Beograd, University of Belgrade: Faculty of Special Education and Rehabilitation.
- Ilić, S., Nikolić, S. i Ilić-Stošović, D. (2017). Efikasnost rane intervencije i predškolskih programa u razvoju optimalnih potencijala dece. U M. Vuković (ur.): *Prevenција razvojnih smetnji i problema u ponašanju*, rad štampan u celini, 21. decembar 2017., Beograd (str. 27–34). Beograd, Univerzitet u Beogradu: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Ilić, I. i Četković, D. (2016). Vrtić kao konstrukt inkluzije – mogućnosti muzičkih aktivnosti. *Norma*, 21(2), 325–333.
- Jablan, B. i Maksimović, J. (2020). Razvoj inkluzivnog obrazovanja iz ugla nastavničkih kompetencija – stanje, problemi i perspektive. *Zbornik radova Pedagoškog fakulteta u Užicu*, 23(22), 85–100. <https://doi.org/10.5937/ZRPFU2022084J>
- Jager, J. (2016). Uključivanje socijalno ugrožene dece u predškolske programe: dečja prava i društvena odgovornost. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 48(1), 147–163.

- Jagnjić, N. (2020). Učinci primene montesori pripremljenog okruženja u procesu normalizacije deteta sa dispraksijom. *Krugovi detinjstva*, 2, 51–66.
- Jačova, Z., Damovska, L. i Filipovska, M. (2014). Attitudes of preschool teachers towards inclusion of with special needs in regular preschool facilities. U J. Kovačević i D. Maćešić-Petrović (ur.): *Specijalna edukacija i rehabilitacije danas*, rad štampan u celini, 07–09. novembar 2014., Beograd (str. 261–270). Beograd, Univerzitet u Beogradu: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Jolić-Gavranov, T., Mesaroš, J., Velisavljev, J. i Vukoslavčević, M. (2017). Priprema deteta sa oštećenjem vida za polazak u školu. *Zbornik radova Visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Kikindi*, 12(2), 81–86.
- Kovačević, T., Isaković, Lj. i Dimić, N. (2016). Socijalna inkluzija i komunikacija gluve i nagluve dece predškolskog uzrasta. U A. Jugović, M. Japundža-Milisavljević i A. Grbović (ur.): *Socijalna inkluzija dece sa razvojnim smetnjama i problemima u ponašanju*, rad štampan u celini, 6. decembar 2016., Beograd (str. 217–120). Beograd: Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Kovačević, T. i Đoković, S. (2019). Bimodalni bilingvizam gluve i nagluve dece predškolskog uzrasta. U V. Žunić Pavlović, A. Grbović i V. Radovanović (ur.): *Specijalna edukacija i rehabilitacija danas*, rad štampan u celini, 25–26. oktobar 2019., Beograd (str. 409–416). Beograd, Univerzitet u Beogradu: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Kojić, M., Samardžić, B. i Markov, Z. (2012). Individualizovana pedagoška podrška romskoj deci u okviru likovnih aktivnosti. *Kompetencije vaspitača za društvo znanja* (str. 179–189). Kikinda: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača
- Korać, I., Klemenović, J. i Kosanović, M. (2018). Inicijalno obrazovanje vaspitača i njihove profesionalne kompetencije za rad u inkluzivnom okruženju. U R. Đević i N. Gutvajn (ur.): *Uvažavanje različitosti u funkciji pozitivnog razvoja dece i mladih* (str. 61–74). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Lindsay, G. (2003). Inclusive education: A critical perspective. *British Journal of Special Education*, 30(1), 3–12. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.00275>
- Maksimović, J. (2015). Podrška deci sa smetnjama u razvoju u inkluzivnom vrtiću. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta u Užicu*, 17(16), 169–182.
- Maksimović, J. (2019). Učenje u inkluzivnom vrtiću kroz razvoj i stimulaciju vizuelne efikasnosti. U S. Marinković (ur.): *Nauka, nastava, učenje – problemi i perspektive* (str. 303–316). Užice: Pedagoški fakultet.
- Maksimović, J. i Golubović, Š. (2021). Univerzalni dizajn i pristupačnost igre u inkluzivnom okruženju. U S. Marinković (ur.): *Nauka, nastava, učenje u izmenjenom društvenom kontekstu* (str. 601–614). Užice: Pedagoški fakultet.
- Maksimović, J. i Stamatović, J. (2016). Kompetencije budućih učitelja i vaspitača u kontekstu razvoja inkluzivne kulture škole. *Pedagogija*, 61(4), 433–443.
- Maksimović, J. i Stamatović, J. (2021). Inkluzija u obrazovanju: istraživački pristupi i problemi. *Inovacije u nastavi*, 34(3), 26–42. <https://doi.org/10.5937/inovacije2103026M>

- Maljevac, M. (2019). The position of blind and partially sighted children in their peer group. U V. Žunić Pavlović, A. Grbović i V. Radovanović (ur.): *Specijalna edukacija i rehabilitacija danas*, rad štampan u celini, 25–26. oktobar 2019., Beograd (str. 499–505). Beograd, Univerzitet u Beogradu: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Marinković, L. i Blagojev, J. (2014). Pojmovi dete, dete sa posebnim potrebama i dete sa smetnjama u razvoju iz perspektive budućih vaspitača. *Krugovi detinjstva*, 2, 77–88.
- Marinković, S. i Kundačina, M. (2012). Inkluzivno obrazovanje u Srbiji iz ugla istraživača – implikacije za buduća istraživanja. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta u Užicu*, 15(14), 275–294.
- Markov, Z., Stepanov, M. i Jelić, M. (2016). Saradnja roditelja dece sa smetnjama u razvoju i vrtića iz perspektive vaspitača. *Zbornik radova Visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Kikindi*, 11(1), 127–140
- Maćešić, D., Kovačević, J. i Hasanbegović, H. (2015). Inteliktualna ometenost, pažnja i ponašanje – pedagoška razmatranja problema. *Pedagogija*, 70(1), 115–121.
- Mesaroš-Živkov, A., Pavlov, S. i Ristić, I. (2018). Realizacija aktivnosti iz fizičkog vaspitanja u inkluzivnom vrtiću. *Zbornik radova Visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Kikindi*, 13(1), 59–74.
- Mittler, P. (2000). *Working towards inclusive education – Social context*. London: David Fulton Publisher.
- Mihić, I., Rajić, M., Krstić, T., Divljan, S. i Lukić, N. (2016). „Naša priča” – program podrške roditeljima dece sa smetnjama u razvoju: primer dobre prakse u predškolskim ustanovama. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 15(4), 477–498.
- Nikolić, M., Korać, I. i Lazarević, M. (2020). Ostvarivanje tranzicije u kontekstu inkluzivnog obrazovanja: perspektiva vaspitača i stručnih saradnika. *Inovacije u nastavi*, 33(2), 42–55. <https://doi.org/10.5937/inovacije.2002042>
- Nikolić, S., Dedaj, M., Berklović, J. i Radojčić, T. (2017). Korelati roditeljskih stavova povezani sa uključivanjem /isključivanjem njihove dece sa oštećenjem vida u ranoj intervenciji. In M. Filipović i B. Brojčin (Eds.): *Early Childhood Intervention: For meeting sustainable development goals of the new millennium*, rad štampan u celini, 06–08. Oktobar 2017., Beograd (str. 313–319). Beograd, University of Belgrade: Faculty of Special Education and Rehabilitation.
- Nind, M. & Vinha, H. (2013). Doing research inclusively: bridges to multiple possibilities in inclusive research. *British Journal of Learning Disabilities*, 42(2), 102–109. <https://doi.org/10.1111/bld.12013>
- Novović, T. (2017). Inkluzija i kulturne (de)formativne komponente u predškolskom sistemu. U S. Marinković (ur.): *Kulturno-potporna sredstva u funkciji nastave i učenja* (str. 289–300). Užice: Učiteljski fakultet.
- Novović, T. i Mićanović, V. (2018). Mišljenja vaspitača i stručnih saradnika o kvalitetu inkluzivne prakse u crnogorskim predškolskim ustanovama. *Nastava i vaspitanje*, 67(2), 357–37.

- Nutbrown, C., Clough, P. & Atherton, F. (2013). *Inclusion in the early years*. London: Sage Publications.
- Obradov, G. (2017). Podrška predškolskoj deci sa autizmom u redovnom vrtiću. *Zbornik radova Visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Kikindi*, 12(1), 173–190.
- Obradović, S., Zlatić, L. i Vučetić, M. (2013). Osposobljenost vaspitača, učitelja i studenata – budućih učitelja za rad sa decom sa specifičnim smetnjama u učenju. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta*, 16(15), 325–342.
- Pavlov, S. i Gomirac, S. (2019). Inkluzivna kultura vrtića iz ugla vaspitača. *Zbornik radova Visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Kikindi*, 14(2), 73–85.
- Pavlov, S., Markov, Z., Stojanović, B. i Pantelić, M. (2017). Stavovi i mišljenja romskih roditelja o položaju njihove dece u predškolskom vaspitanju i obrazovanju. *Zbornik radova Visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Kikindi*, 12(2), 131–146.
- Petakov Vucelja, M. (2010). Odnos disgrafije i metode koje se koriste u opismenjavanju. *Nastava i vaspitanje*, 59(4), 536–557.
- Ramey, C. T. & Ramey, S. L. (2019). Successful early interventions for children at high risk for failure in school. *Populations At Risk In America*, pp. 129–145. Routledge.
- Sakač, M. i Marić, M. (2016). Dimenzije kvaliteta inkluzivnog rada vaspitača. *Beogradska defektološka škola*, 22(2), 93–109.
- Slee, R. (2008). Beyond special and regular schooling? An inclusive education reform agenda. *International Studies in Sociology of Education*, 18(2), 99–116. <https://doi.org/10.1080/09620210802351342>
- Srdić, V. (2010). Inkluzivno obrazovanje u mikrosistemu: saradnja predškolske ustanove i romske porodice. *Pedagogija*, 65(1), 18–25.
- Subotić, D. i Balaban, H. (2014). Dete sa oštećenjem sluha u redovnom vrtiću. *Zbornik radova Visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Kikindi*, 9(2), 69–82.
- Sučević, V., Budimir-Ninković, G. i Janković, A. (2015). Profesionalne kompetencije vaspitača i učitelja značajne za inkluzivno obrazovanje. *Kompetencije vaspitača za društvo znanja* (str. 161–169). Kikinda: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
- Stanišić, I. (2019). Fizičko vaspitanje dece sa smetnjama u razvoju predškolskog uzrasta, *Sinteze – časopis za pedagoške nauke, književnost i kulturu*, 16, 71–85.
- Stančić, M. i Stanisavljević Petrović, Z. (2013). Mišljenje vaspitača o koristima od inkluzije i načini smanjenog ostvarivanja. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 12(4), 353–369.
- Stojković, I. i Jelić, M. (2020). Theory of Lev Vygotsky as framefork for inclusive educational research. In G. Nedović & F. Eminović (Eds.): *Approaches and Models*

- in Special education and Rehabilitation* (pp. 61–72). Beograd, Univerzitet u Beogradu: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Škapik, I. (2018). Mišljenja vaspitača o problemima i preprekama koji prate inkluziju dece sa autizmom u redovne vaspitno-obrazovne grupe. *Zbornik radova Visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Kikindi*, 13(1), 75–94.
- Šćepanović, M. (2017). Programi podrške roditeljima dece sa smetnjama u razvoju. *Sinteze – časopis za pedagoške nauke, književnost i kulturu*, 11, 73–91.
- Trninić, D. i Pavlov, S. (2019). Vaspitač kao promoter inkluzivne kulture. *Zbornik radova Visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Kikindi*, 14(1), 97–113.
- Tomić, K. i Mičić, J. (2014). Dete sa autizmom u inkluzivnom vaspitnom kontekstu. *Sinteze – časopis za pedagoške nauke, književnost i kulturu*, 6, 87–97.
- Velisek-Braško, O. (2015). Inkluzivno-obrazovna politika u Evropi i regionu. *Sociološki pregled*, 49(1), 95–108.
- Velišek Braško, O. i Perić, A. (2017). Osnajivanje pedagoškog kadra za tranziciju dece u inkluzivnom obrazovanju. *Inovacije u nastavi – časopis za savremenu nastavu*, 30(2), 128–140.
- Velišek-Braško, O. i Svilar, M. (2019). Aktuelni koncept rane intervencije u idejama komenskog. *Pedagoška stvarnost*, 66, 59–70.
- Vukobrat, A. (2017). Stavovi studenata vaspitačke škole i vaspitača iz prakse prema inkluzivnom vaspitanju i obrazovanju. *Pedagogija*, 62(4), 463–480.
- Vučinić, V. i Anđelković, M. (2021). *Rana intervencija za decu sa oštećenjem vida*. Univerzitet u Beogradu: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju (ICF).
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2009). Službeni glasnik RS, br. 72.

JASNA M. MAKSIMOVIĆ

University of Kragujevac, Faculty of Education, Užice

JELENA JOSIPOVIĆ

Kindergarten “Radost”, Čajetina

**RESEARCH APPROACHES TO THE STUDY OF INCLUSION
AT AN EARLY PRESCHOOL AGE**

SUMMARY

In order to draw attention to the most significant issues related to the development of preschool inclusive education in Serbia, this paper considers the problems of early childhood inclusion from the scientific and research perspective. The paper discusses the theoretical and problem-based approach to research and investigation of early childhood inclusion. The analysis includes papers published in national journals of pedagogy or in conference proceedings after the introduction of inclusive education in our country (from 2009 to present). The results of the research show that the authors have mostly been concerned with the problems regarding a critical analysis of conceptual discourse and inclusive education practice, preschool teachers' evaluation of inclusive education, as well as the evaluation of their competencies for inclusion, and the least with programmes and strategies for early support in a modern inclusive kindergarten and the effects of early inclusion on preschool children's development. Pedagogical implications refer to the need for initiating research in which early inclusion would be regarded as a multidimensional problem and a method of an early intervention, and also to the need for research approaches to include all aspects and participants of preschool inclusive education, with the aim of indicating the further direction of the improvement of the idea and practice in early childhood inclusion.

Key words: *early childhood inclusion, competencies for inclusion, practice in preschool inclusive education, research of early childhood inclusion.*

МИЛИЦА М. АЛЕКСИЋ*

Универзитет у Нишу, Педагошки факултет, Врање

**ДЕЦА И ФЕНОМЕН ДЕТИЊСТВА
У ДРАМАМА
БРАНИСЛАВА НУШИЋА**

АПСТРАКТ: Рад ће указати на положај споредних ликова деце и њихову улогу у структури и заплету драмских текстова Бранислава Нушића. Такође, биће указано и на детињство као развојну етапу која битно утиче на формирање карактера одраслих јунака, а феномен детињства биће препознат и кроз поимање игре у одраслом добу јунака. Анализирани корпус сачињавају драме: *Госпођа министарка*, *Ожалошћена породица*, *Опасна игра*, *Др*, *Пут око света*, *Власт*, *Светски рат*, *Пучина*, *Сумњиво лице*, *Народни посланик*, *Београд некад и сад*.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: *Бранислав Нушић*, *драма*, *ликови деце*, *драмски заплет*, *феномен детињства*.

* milicaa@pfvr.ni.ac.rs, <https://orcid.org/0000-0002-0487-9847>

У в о д

Бранислав Нушић (1864–1938), један од тројице највећих комедиографа у српској књижевности,¹ иза себе је оставио богат књижевни опус. У његовом комедиографском раду Горан Максимовић (2010: 130) издваја три фазе: прву, која је трајала до 1900. године, када настају *Народни посланик* (1883), *Сумњиво лице* (1887–1888), *Протеција* (1889) и *Обичан човек* (1900); другу, која је трајала 1906–1917, и у којој настају *Свет* (1906) и *Пут око света* (1911); трећу, најплоднију фазу, која се поклапа са последњом деценијом Нушићевог живота, када су настали: *Опасна игра* (1927), *Госпођа министарка* (1929), *Мистер Долар* (1932), *Београд некад и сад* (1933), *Ожалошћена породица* (1934), *Др* (1936), *Покојник* (1937), *Власт* (недовршена) и др. Нушић је писао и позоришне игре и комаде за децу или о деци, међу којима се издвајају: *Наша деца*, *Растко Немањић*, *Не бежи од школе*, *Сеоба Срба*, *Нови учитељ* и *Пепелуга*.²

У својим драмама за одрасле Нушић на хумористичан, каткад и сатиричан начин приказује обичне људе и њихово место у друштву. Његови комични јунаци су „’људи s репом’, i u svojim biografijama nose tragove etičkih i moralnih devijacija, ili, kako bi to narod rekao, svi oni ‘имају путера на глави’” (Lešić, 1981: 98). Дете је скрајнути члан тог друштва, не поседује важан друштвени положај нити жуди за њим као одрасли јунаци, нема великих интереса због којих би и задобило реп из поменуте Лешичеве метафоре. Међутим, улога споредних ликова деце у заплету Нушићевих драма веома је важна јер дете, рођено у браку или изван њега, својом појавом раскринкава лажни морал тог друштва или се пак појављује као медијатор у извршењу одређене радње. Такође, детињство као најранији животни период има огромну важност у обликовању карактера јунака, а тиме и у њиховом развојном путу, те заплету драме. Најзад, феномен детињства очитује се и у одраслом добу јунака, кроз игру и различито њено поимање у Нушићевим драмским текстовима. Све ово чини веома важним како ликове деце у Нушићевим драмама, тако и феномен детињства и детињег у њима.

¹ О овој дијахронијској линији стварања и сам Нушић је говорио: „Ја сам, после Стерије и Трифковића, трећи по реду комедиограф у српској литератури” (Deretić, 2007: 972).

² Синиша Пауновић (1985: 222–238) пише о великој Нушићевој љубави према деци, која се огледала у гостовању на бројним дечјим позоришним приредбама у Србији, раду на оснивању дечјих позоришта, искреном пријатељству са децом својих пријатеља. Нушић је чак сâм режирао свој комад *Наша деца*, а у том првом извођењу глумци су били његова деца, Маргита Гита и Страхина Бан.

Улога споредних ликова деце у драмском заплету

Споредни ликови деце у Нушићевим драмама могу имати три функције: катализатор радње, средство за постизање циља одраслих јунака и препрека у остваривању циља одраслих јунака. При овоме, једино је улога катализатора активна улога ликова деце, док се у остала два случаја деца појављују као пасивни ликови. Као катализатор радње, споредни лик детета својом активношћу свесно утиче на развој радње. У *Госпођи министарки* таква је улога Живкиног сина Раке. Рака је изван зачараног круга одраслих, који зарад личних циљева постављају замке једни другима и сами упадају у њих, али је, ипак, важан посредник међу њима. Одрасли користе његову позицију детета као члана породице који је радознао и несташан, манипулишу њиме дајући му цепа-рац као награду за одређене задатке, али ће се испоставити да, ипак, Рака манипулише њима. Зет Чеда даје му динар како тобоже не би никоме рекао да он иде код Анке у собу, али га истовремено провоцира желећи супротно – да Рака пренесе Живки да је он ушао код Анке: „Ја знам да би ти мама дала и два динара само да јој то кажеш, али ти буди карактер па немој да јој кажеш. Је л’ нећеш?” (Nušić, 1982c: 308) Подстакнут идејом да може добити још два динара, Рака чим пре отрчи и преноси мајци информацију да је зет у служавкиној соби. У том тренутку у Анкиној соби заправо је био кожарски трговац Риста Тодоровић, чиме долази до замене личности или *qui pro quo* (Lešić, 1981: 193–203), односно до осујећења Живкине намере да зету смести неверство и поново уда ћерку. Због тог скандала, даљим током догађаја, Сима Поповић подноси оставку на место министра, па Живка престаје да буде госпођа министарка. Тиме се показује да је улога дечака Раке као споредног јунака-посредника међу осталим актерима од кључног значаја за реализацију догађаја у правом тренутку.

За разлику од ликова деце који активним делањем утичу на развој радње, у Нушићевим драмама појављују се и споредни ликови деце који, премда пасивни учесници, осујећују намере одраслих протагониста и тиме мењају ток радње.³ Такви ликови деце самом својом појавом, својим постојањем, разоткривају лажни морал одраслих и спречавају их у остваривању неке намере или циља. Тако ће у комедији *Др* четворогодишњи Пепика осујетити планове амбициозних родитеља Милорада Цвијовића да свог сина ожене министарском ћерком. Док је за њих Пепика препрека у остваривању циља – брака из интереса – он је за своју мајку Клару средство за постизање истог циља. Њена намера била је да дететом веже за себе једног богаташког сина из Србије, али у том тренутку

³ О улози пасивног лика детета у Нушићевом роману *Опитинско дете*, таквој да разобличава лажни морал одраслих, писано је у Алексић, 2018.

она није знала да се под Милорадовим именом лажно представљао сиромашни Велимир. Сирото дете самим својим рођењем уплетено је у интересе и завере одраслих, а иако је пасивни лик, сав развој радње зависи од њега. Комедија *Др срећно* се завршава Милорадовим прихватањем Пепике као свог сина и Кларе као законите жене, чиме је осујећена намера његовог оца Животе да свог сина начини лажним доктором наука и ожени га министровом ћерком.

Пасивни споредни лик детета јесте средство за постизање циља и у Нушићевој комедији *Пут око света*, у којој Јулишка зарад везивања Јованчета за себе користи најпре лаж да носи његово дете, а потом покушава да манипулише њиме правим, црначким дететом. Не само да је дете било црно, већ је било и веома велико за једно новорођенче, а апсурду доприноси и краткоћа времена за које се Јулишка тобоже породила услед тропске климе. Црно дете за Јулишку је средство за постизање циља, за Јованчета терет јер би му оно код куће могло направити проблема са законитом женом, тако да уз низ необичних незгода на пропутавању по свету неименовано црно дете постаје извор хумора.

У *Ожалостијеној породици*, пак, нема места хумору онда када је реч о позицији једног ванбрачног детета. Као већ одрасла девојка, Даница својом појавом разобличава лажни друштвени морал, оличен у једној несрећној фамилији коју чине грамзиви и лажни рођаци. Тестаментом одређена као једина наследница целокупне имовине покојног Мате Тодоровића, Даница изазива завист и гнев код његових рођака, који отварају полемику око ванбрачне деце као мање вредне од деце рођене у браку. Тако ће Сарка рећи: „Па добро, пријатељ-Агатоне, зар наши закони признају ванбрачну децу? Ја знам да су ванбрачна деца онако нешто узгредно... онако... како да кажем... као кад је човеку пробушен џеп па уз пут испадне пара. Није да кажеш да је он хтео да остави пару на путу, него пробушен му џеп па испало” (Nušić, 1982č: 92). Виђена као маргинализован члан друштва, Даница му још мање припада својом филозофијом живота, као једино честито биће у очевој фамилији.

Дете са своје чистоте и невиности постаје жртва лажног морала одраслих и у Нушићевој грађанској драми *Пучина*. У њој је, по узору на француску реалистичку драму XIX века, сагледано место појединца у друштву (Vučković, 2014: 376) и то кроз метафору безизлазног положаја човека на отвореном мору, далеко од обале и сигурности. У такав положај довело га је посрнуће – и сопствено, и своје породице и друштва у целини. Своје неморалне поступке одрасли оправдавају мотивима везаним за будућност детета – тако Јованка ступа у интимне односе са министром како би њен муж добио унапређење у служби, Владимир опрашта жени неверство тобоже ради детета, па остају у браку „не као муж и жена, већ као отац и мајка” (Nušić, 1982d: 52). Док су се одрасли себично бавили својим угледом у друштву, мала Олгица смртно се разболела. Моменат њене смрти поклапа се са моментом препознавања у драми – Владимир у том тренутку сазнаје да Олгица није његово, већ министрово дете. Тако

драматичан завршетак текста, готово као у античкој трагедији, доводи до страха и сажалења пред бесмислом људског живота и недужним детињим страдањем.

Детињство као развојна етапа у формирању карактера одраслих јунака

Као најранија животна фаза, детињство је иницијална карика у формирању карактера, а тиме и читавог животног пута одраслих јунака у Нушићевим комедијама. Њихов карактер извор је комичног, јер заплет и настаје искакањем тих заблуделих личности са нормалне линије живота, а врло често ће њихов карактер бити мотивисан догађајима и понашањем у детињству. Два су битна сегмента периода детињства као развојне етапе: васпитање (коме се додаје и етички аспект опхођења према другима) и образовање (најчешће је реч о његовом одсуству), о којима читаоци дознају из ретроспективних реплика других јунака, који познају тзв. заблуделе личности већ од најранијих дана.

Парадигматичан је пример лика министра Тозе у Нушићевој *Власти*, обликован више посредним путем, кроз ретроспекцију осталих јунака – рођака Арсе, таста Милоја, школског друга Добросава. На основу њихових сећања на Тозино детињство и рану младост могуће је сврстати овај лик у Лешићеву маску власти и новца, која је „порочна, amoralna i zastupa negativne principe” (Lešić, 1981: 100). Добросав ће о свом школском другу рећи да му је крао задатке из математике и да се улагивао професорима, што Милоје из страха од министрове моћи ублажава говорећи како није исправно рећи: „украо”, већ „узео на разматрање”, или да уместо „улагивања” треба рећи „био је умиљат”. Министар Тоза већ је у детињству, дакле, почео да се понаша онако како ће то чинити и у одраслом добу, грамзиво, превртљиво и користољубиво, само што је у детињству његов интерес био на нивоу домаћих задатака, али у одраслом добу интерес ће попримити далеко шире размере.

Раскорак између моћи одраслог министра и онога што је он био у детињству доводи до хумора у исказу његовог школског друга: „Бога ми, ја сам тога будућег министра испребијао. Чим се свршио час и професор изишао, а ја шчепам министра за уши и тако му их својски истеглим да се дерао као магарац” (Nušić, 1982ć: 269).

Слично је и у Арсином исказу о раном Тозином детињству, где до хумора доводи аналогија између детињег јахања стопала или столице и фигуративног министровог јахања фотеље:

„АРСА: Кад помислим само... парче меса, ето оволико парче меса...

МИЛОЈЕ: ... И сад то парче меса – министар!

АРСА: И седи ми на колену, бога ми, седео ми на колену. А кад је мало одрастао, ја седнем тако у столицу, пребацим ногу преко ноге, а он ми узјаше стопало па се клацка, а ја вичем: ‘Опса-са! Опса-са!’

МИЛОЈЕ (заплаче се, брише сузе).

АРСА: Ето ти сад, па што сад плачеш?

МИЛОЈЕ: Па тако, потреса ме кад се сетим тога.

АРСА: Шта има да те потреса то што ја вичем: ‘Опса-са!’?

МИЛОЈЕ: Па није то, него тако, потреса ме кад тако причаш.

АРСА: А сад? Сад не јаше више моје стопало, него узјахао министарску фотељу, па не чека ја да му вичем, него виче сам: ‘Опса-са!’

МИЛОЈЕ: Узјахао, богме!” (Nušić, 1982c: 263).

Нушић је у својим комедијама критички приказивао не само представнике власти, већ и људе на различитим другим положајима, а као заједничка њихова црта запажа се, између осталог, недостатак образовања у детињству. Живка Поповић још се и хвали тиме да је завршила свега три разреда основне школе, а упркос мањку образовања, она стреми великим амбицијама. Чак је и њен муж, министар Сима Поповић, понављао четврти разред, па ипак доспео до високог положаја. Такав родитељски пример даје за право њиховом сину Раки да ни сâм не мари много за школу и образовање. И писар Жика у *Сумњивом лицу* кроз једну реплику открива да је као дете био најгори ђак, али уместо да се тога стиди, он се тиме још и поноси:

„А наука није еспап, је ли? Ко ће да плати мени моје школовање? Десет година сам ја провео у школи. Да сам на робији толико година провео, ја бих научио какав занат. И то, нисам ја учио као што данашња младеж учи – годину дана, па хајд’ у старији разред. Него се ја, господине мој, нисам мицао из разреда по годину, две, па и три, ако хоћеш, све док нисам испекао науку” (Nušić, 1982a: 201).

Необразованост је у Нушићевом *Сумњивом лицу* и посредно исмејана кроз идеју читавог текста. Ову комедију је у целини, због комичне заблуде услед погрешног читања рецепта апотекара Ђоке и параноје капетана Јеротија као

главне, заблуделе личности, могуће читати и као „сатиричко изобличавање необразованости државне бирократије у Србији тог времена” (Perišić, 2015: 43), а ово се односи и на Нушићеву једночинку *Аналфабета*, такође засновану на скупчености образовања актера. Сви ови актери приказани су искључиво у свом одраслом добу, али су такви постали, како накнадно сазнајемо, услед олаког схватања важности образовања у детињству.

Поред образовања, васпитање је сегмент детињства од кључног значаја у поменутом периоду као етапи формирања карактера јунака. У Нушићевој драми *Опасна игра* васпитање је основни узрок необичном карактеру младе Нанете, односно њеној потпуној незаинтересованости за мушкарце. На Нанети је њен поочим Монел спроводио експеримент апсолутног одстрањивања емоционалности према мушкарцима, а тако неприродно васпитање строгог оца (*senex iratus*)⁴ видимо као његову потајну, инцестуозну заљубљеност. Упркос таквом васпитању, у Нанети се, захваљујући квазидетињој игри са младим сликарем Данијелом, ипак развија осећање љубави. Нанета са овим младићем проживљава радост детињства тако што је Данијел кроз игру ненаметљиво уводи у свет одраслих. Он пристаје да буде њена лутка, допушта да га она шминка и игра жмурке са њим. Указујући Нанети на феномен задовољства при инфантилној детињој игри, Данијел јој помаже да спозна задовољство и у игри одраслих. Корак по корак, Нанета увиђа да је љубав између мушкарца и жене нешто урођено и природно, нешто од чега не треба бежати. Њено буђење из дубоког сна јесте један вид поновног, симулираног детињства, да би се дошло до стварне иницијације у одрасло доба, јер је у природи сваке игре да „не даје рецепте, него развија способности” (Кајоа, 1979: 192).

⁴ О овом комичном типу Нортроп Фрај (2007: 205) каже: „У средишту групе алазона налази се *senex iratus*, или строги отац, који се по својим изливима гнева и по својим претњама, својом опсесијом и лаковерношћу чини блиско повезан са некима од демонских карактера романсе, као што је Полифем.” Гнев и опсесија главне су особине доктора Монела у његовој ревности према необичном и погрешном васпитавању своје штићенице.

Феномен детињег, поимање игре у одраслом добу јунака

Мотив игре одраслих јунака налик на детињу обрађен је, осим у Нушићевој драми *Опасна игра*, и у *Народном посланику* и *Светском рату*. Водвиљски конципирана, једночинка *Светски рат* у потпуности је заснована на феномену игре одраслих налик на детињу. Опседнутост Арсе, мајора у пензији, ратом и војним маневрима у недавно окончаном Првом светском рату, измешта овог јунака из реалности, па се његов разговор о ћеркином венчању претвара у праву малу симулацију рата и једну врсту игре, у којој Арса у заносу говори о војним маневрима и опонаша гађање оружјем тиме што обасипа свог будућег пријатеља и провадацију лешницима и полива их содом.

Сличан поступак симулирања децје игре од стране одраслих јунака препознајемо и у *Народном посланику*. У овој Нушићевој комедији представници власти приказани су као комични јунаци недорасли бављењу политиком, те несклад између њихових амбиција и способности доводи до хуморног ефекта. Јеврем и Срета се попут деце затварају у собу и врше пробу Јевремовог политичког говора, чиме Нушић „и политичке суровости [...] весело разиграва и открива као комично детиње у човеку и друштву” (Leovac, 1978: 305). Јевремову и Сретину „игру” прекида Јевремова жена Павка, коју они, обузети заносом, терају из собе јер није део њиховог „игровног” света, с обзиром на то да игру дефинишемо као слободну акцију „способну, међутим, да потпуно обузме играча, [...] која се одвија у намерно ограниченом времену и простору, [...] подстичући у животу односе између група које се намерно окружују мистеријом или прерушавањем наглашавају своју изузетност у односу на остали свет” (Кајоа, 1979: 32). Игра политике мистерија је за Павку и она бива избачена из собе како не би ометала „играче”. У овој је сцени, кроз аналогију са децјом игром одраслих актера, Нушићево исмевање ондашње политике и политичара достигло свој врхунац.

Феномен игре у Нушићевим комедијама *Госпођа министарка* и *Београд некад и сад* појављује се кроз истицање разлика између света деце и света одраслих. Тако у *Госпођи министарки* Живкино поимање децје игре нужно постаје рефлексија света одраслих: заблудела у својој жељи за отменошћу и високим друштвом, она забрањује свом сину Раки да се дружи са дотадашњим друговима и наређује му да се дружи са децом енглеског конзула. Као дете кога се нимало не тиче свет политике, Рака је, и пре но што му је његов отац постао министар, умео да окупи другу децу и виче: „Доле влада!” Онда када Сима Поповић буде постао министар, такву несташну игру Раке и његових другова видимо као

поступак ликова резонера – деца су изван заблуда одраслих и за њих игра означава само игру, активност чија је основна намера задовољство учесника.

У комедији *Београд некад и сад*, грађеној на контрастима старо – ново и старост – младост, као дечја игра виђено је изненадно и тајно венчање двоје младих, Бубе и Дулета. Олако схватање брака и живота оно је што Бубини деда и баба не могу да разумеју, јер неозбиљност, према њиховим назорима, припада свету детињства, али не и одраслом добу: „Па деца, јест, деца, али се они венчаше. И ја кад сам био дете, играо сам свадбе, али смо се венчавали око врбе и око бунара, па кад свршимо венчавање, а ми сваки својој кући, а ова данашња деца, видиш, одоше у топчидерску цркву, па одоше сад у Земун” (Nušić, 1982b: 243–244). Сироти старци, који су давно напустили Београд, наивно су веровали у очуваност патријархалног уређења породице и у време када су њихови унуци достигли године за склапање брака. Оно што је за њих била игра у детињству, за њихове унукe је игра у одраслом добу.

Закључак

Деца и феномен детињства у Нушићевом драмском раду заузимају важно место. Ту су, најпре, деца као споредни ликови са важном улогом у заплету радње. Као активни ликови, деца својим делањем доводе до даљег развоја догађаја, што најбоље показује дечак Рака у *Госпођи министарки*. Као пасивни ликови, деца такође имају удела у развоју догађаја јер и без свесне активности осујећују намере и жеље одраслих, попут дечака Пепике у комедији *Др*. Таква су и ванбрачна деца која разобличавају лицемерство и лажни морал одраслих у драмама *Ожалошћена породица* и *Пучина*. Детињство се у Нушићевим комедијама показује као важна етапа у развоју и формирању карактера одраслих комичних ликова, за шта су најбољи примери министар Тоза (*Власт*), писар Жика (*Сумњиво лице*) и Сима Поповић (*Госпођа министарка*). Ови комични ликови доспели су до високог положаја упркос недостатку образовања и олаком односу према школи у детињству, што доводи до комичног раскорака између њихових стварних и оних способности и знања које тако високи положај изискује. Поред образовања, важан сегмент детињства јесте и васпитање, а оно је централни проблем Нушићеве комедије *Опасна игра*, у којој се квазидетињом игром одраслих поништава штетност погрешног васпитања Нанете у детињству. Мотив игре одраслих налик на детињу проналазимо и у *Народном посланику* и *Светском рату* као извор ситуационе комике услед несклада између година одраслих јунака и њихове игре држања политичког говора, односно рата, док је у комедијама *Београд некад и сад* и *Госпођа министарка* феномен игре показатељ различитости погледа на свет од стране деце и одраслих.

Сви поменуте и анализиране Нушићеве драме показују комплексност феномена детињства и његово место у уметничком приказивању слике света с краја деветнаестог и почетка двадесетог века, али и универзалне слике друштва свих времена. Друштвени проблеми попут високог положаја људи с репом, заблуделих жена жељних отмености и лагодног живота, људи опседнутих амбицијама, само су нека питања која је Бранислав Нушић у својим комедијама уметнички вешто обрадио не изумимајући из такве слике друштва ни његове најмлађе чланове. Напротив, њима је дао важну улогу у разобличавању тог друштва или улогу оних из којих ће такво друштво поново израсти и обновити се.

Извори

- Nušić, B. (1982a). *Narodni poslanik/Sumnjivo lice/Protekcija, Dela Branislava Nušića*, knj. IV. Beograd: Prosveta.
- Nušić, B. (1982b). *Običan čovek/ Svet/Beograd nekad i sad, Dela Branislava Nušića*, knj. V. Beograd: Prosveta.
- Nušić, B. (1982c). *Put oko sveta/Gospođa ministarka, Dela Branislava Nušića*, knj. VI. Beograd: Prosveta.
- Nušić, B. (1982č). *Ožalošćena porodica/Opasna igra/Dr, Dela Branislava Nušića*, knj. VII. Beograd: Prosveta.
- Nušić, B. (1982ć). *Mister Dolar/Pokojnik/Vlast/Male scene, Dela Branislava Nušića*, knj. VIII. Beograd: Prosveta.
- Nušić, B. (1982d). *Pučina/ Tako je moralo biti/ Kneginja od Tribala/ Knez od Semberije, Dela Branislava Nušića*, knj. IX. Beograd: Prosveta.

Литература

- Aleksić, M. (2018). Društvena funkcija romana Branislava Nušića *Opštinsko dete*. *Philologia Mediana*, X(10), 191–204.
- Deretić, J. (2007). *Istorija srpske književnosti*. Beograd: Sezam book.
- Fraj, N. (2007). *Anatomija kritike: četiri eseja*. Novi Sad – Beograd: Orpheus – Nolit.
- Kajoa, K. (1979). *Igre i ljudi: maska i zanos*. Prev. R. Tatić. Beograd: Nolit.
- Leovac, S. (1978). *Portreti srpskih pisaca XIX veka*. Beograd: Srpska književna zadruga.
- Lešić, J. (1981). *Nušićev smijeh*. Beograd: Nolit.
- Maksimović, G. (2010). *Komediografski Orfej i drugi ogledi*. Beograd: Altera.
- Paunović, S. (1985). *Bora Stanković i Branislav Nušić iza zavese*. Beograd: Narodna knjiga.
- Perišić, I. (2015). O ne(pro)čitljivosti smeha: *Analfabeta* Branislava Nušića. U Z. Đerić (prir.), *Dramsko delo Branislava Nušića – tradicija i savremenost*, 20. 11. 2014, Novi Sad (str. 40–47). Novi Sad: Sterijino pozorje.
- Vučković, R. (2014). *Moderna drama*. Beograd: Službeni glasnik.

MILICA M. ALEKSIĆ

University of Niš, Faculty of Pedagogy, Vranje

**CHILDREN AND THE PHENOMENON OF CHILDHOOD
IN BRANISLAV NUŠIĆ'S PLAYS**

SUMMARY

The paper will point out the position of secondary child characters and their role in the structure and plot of Branislav Nušić's plays. The attention will also be drawn to the childhood as a developmental stage which has a significant impact on the adult hero character formation. The phenomenon of childhood will also be recognized through the consideration of play in the hero's adulthood. The analyzed corpus includes the following plays: *The Cabinet Minister's Wife*, *The Bereaved Family*, *Dangerous Game*, *PhD*, *Travel Around the World*, *Authority*, *World War*, *Open Sea*, *A Suspicious Person*, *A Member of the Parliament*, *Belgrade – Then and Now*.

Key words: *Branislav Nušić, drama, characters of children, plot, childhood phenomenon.*

ДРАГАНА С. ЛИСИЋ*

Универзитет у Београду, Филолошки факултет

ДЕТЕ И АУШВИЦ НА ФИЛМУ:
LA VITA È BELLA (1997) И
THE BOY IN THE STRIPED PYJAMAS (2008)

АПСТРАКТ: Рад се бави филмовима *La vita è bella* Р. Бенињија и *The Boy in the Striped Pyjamas* М. Хермана, у којима главне улоге имају деца, а оба се баве Холокаустом и Аушвицом. Док Бенињијев филм прати јеврејског дечака Ђозуа и родитеље кроз борбу за опстанак у логору, Херманов филм пружа контрастирану слику – јеврејског дечака Шмула, жицом одељеног од Бруна, сина нацисте, ком бриге задаје мањак пријатеља у новом дому, уз логор. Елемент који повезује ова два филма, својствен деци, јесте игра – Ђозуов отац боравак у логору представља кроз игру, не би ли сина што више заштитио од ужаса и живот учинио смисленијим, а двојица дечака, иако различитих националности, успевају да се игром спријатеље и збришу непремостиве разлике, задате ратом и антисемитизмом, при чему Бруно, прешавши ту границу, страда, услед трагичке кривице. На примеру двају филмова које деле две деценије, уочава се како се мења поглед на Холокауст и на децу уопште. Кроз Брунову сестру Гретел, јасно је како нацистичка пропаганда утиче на неразвијену дечју свест, даје се увид у саме клице рађања мржње, некритички усвојене од старијих ауторитета. Стога се могу извести закључци какве методе индоктринације никако не смеју бити део образовног система, а, са друге стране, како данашњој деци причати о холокаусту, на илустративним примерима њихових вршњака са којима могу да се идентификују и емпатишу, те да негују културу сећања.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: *дечја игра, филм, Холокауст, La vita è bella, The Boy in the Striped Pyjamas*

* lisic.dragana@jjzmaj.edu.rs, <https://orcid.org/0009-0003-7086-5499>

Иако би на тему филмског приказивања деце током Холокауста било могуће, а чак и пожељно, спровести опсежнију студију,¹ у овом раду ћемо се ограничити на само два филма који обрађују Холокауст из дате перспективе. Веома су бројни филмови који су ушли у коштац са темом Холокауста, али

„pri svakom pokušaju da prikažu Holokaust na filmu sineasti se sučeljavaju sa problemom kako da radikalno nasilje, ono što se smatra nepredstavljivim i nepodnošljivim, izraze u filmskoj naraciji. Smrt je vizuelno nepredstavljiva a posmatranje mučenja, posebno kolektivne smrti i stradanja nedužnih je visceralno i psihički nepodnošljivo” (Martinović, 2018: 494).

Могуће је да су управо из тих разлога редитељи посезали за употребом деце на филму, тих невиних створења која уносе емоцију својим појављивањем, успевајући да се издигну до симбола недужног страдања. Прва асоцијација филмофилма на овакав филм може бити италијанско остварење из 1997. године, *Живот је леп* (*La vita è bella*) Роберта Бенињија, који и јесте био идејно полазиште за овакву анализу, будући култни и један од најуспелијих и најнаграђиванијих филмова из ове категорије, овенчан и Оскаром. Ако бисмо пратили некакву хронологију појављивања филмова о Холокаусту, први је филм овог типа који за једну од главних улога узима дете. „U tragikomediji *La vita é bella* (1997), grotesknoj interpretaciji fašizma i logorske internacije” (Roić, 2016: 7), дечака Ђозуа и његове родитеље одводе у логор и пратимо његов живот све до завршетка рата и уласка ослободилаца.

Специфичан је у односу на остале холокауст-филмове који сликају децу по томе што је читав однос на релацији отац – дете развијен помоћу игре, односно, до самог краја, Ђозуу се не саопштава истина о логору и збивањима, већ му отац одржава колико-толико добро расположење и обезбеђује опстанак креирајући правила игре за преживљавање: „U filmskoj naraciji, otac (Roberto Beninji) pokušava da svog malog sina sačuva od užasa kolektivnog stradanja i da mu očuva iluziju da je njihov život i dalje lijep a da je njihovo zatočeništvo u koncentracionom logoru samo prolazna igra” (Martinović, 2018: 501). Примећено је и да

„игре код Исаковића и Бенињија играју старији, који преузимају улогу деце и кроз поступке онеобичавања појава којима су окружени у великој мери приказују положај који у друштву заузимају. Актери игара замењују позиције и њихова игра тада има другачији циљ од забаве – борба против стварности која води у егзистенцијалну пропаст” (Ješić, 2023: 69).

¹ Оваква студија већ је започета, у склопу Студија Холокауста на Филолошко-уметничком факултету Универзитета у Крагујевцу, у оквиру предмета Идеологије, језик, књижевност професора Драгана Бошковића и биће публикована у будућности.

Отац се служи хумором, имитацијом нациста који вичу и издају груба и не претерано смислена наређења, спуштајући тај виши стил војничких наредби на регистар дечјег разумевања света. Последично, овакав поступак изазива код гледалаца смех, за који се зна да „te pojave [smeha] nastaju iz čisto emotivnih razloga, to jest kada smo izbačeni van sebe grubim susretom sa nekim predmetom ili u prisustvu neke neočekivane situacije. Taj užas, taj početni šok izaziva smeh. Dekart to naziva *iznenađenje divljenja* (Fuklinjoni, 1980: [56]). Управо, дакле, услед тог несклада ужасавајућих околности логора и очевог веселог и полетног односа према дечаку, у судару двају регистара, настаје комика. Утврђено је да „svaki komičan tip je savršeno okarakterisan i razlikuje se od drugih [...] U većini slučajeva srećemo [...] slobodu i superiornost komične ličnosti u odnosu na okolni svet” (Fuklinjoni, 1980: 62), те и ми оца доживљавамо узвишеније од осталих логораша. Отац наводи дечака да верује да се налазе у својеврсној такмичарској игри, где је циљ истрајати у логору, бити тих и послушан, те на последњим „нивоима” – скрити се тако да га нацисти не пронађу. Дечак, на несвесном нивоу, вођен очевом увиђавношћу, слично Андрићевој Аски, игра своју *игру за живот*. Познато је да је игра неизоставан сегмент дечјег развоја: „Vigotski smatra da se igra uloga kreće ka igri s pravilima i razvoju unutrašnjih psihičkih procesa” (Brković, 2011: 195).

Отац дечаку, као награду ако истраје до краја, обећава тенк, алудирајући на то да ће ослободиоци доћи управо на тенку, што би сваком детету тог узраста, будући непознато, могло бити страшно и необично, али ако је са тим податком упознат раније као Ђозуе и доживљава га као своју победничку титулу, биће му много лакше да савлада изазовну ситуацију, те ми заиста у завршној сцени ослобођења видимо истинску детињу радост, када се очево обећање, у које није могао до краја ни да верује, испуни. Дечак победоносно седи на тенку, као једини преживели из ове породице, тријумфујући над логором смрти и холокаустом.

Од самог почетка прогона над Јеврејима, у виду затварања јеврејских радњи и натписа да је у остале радње забрањен улаз овом народу, на дечакову знатижељу отац даје одговоре прикладне његовој доби. Познато је колико дечја питања умеју да буду незгодна, а тачни одговори неадекватни за њихову још увек недовољно развијену свест (уп. Zotović, 2010), али овом оцу, као да је савладао све лекције из педагогије, ово полази за руком. Видимо на том плану и апсолутно поверење дечака у свог оца, будући да је познато да су у тим годинама деци управо родитељи центар света и параметар за његово процењивање (уп. Todić, 2015), стога дечак не преиспитује и не противи се очевим, понекад и наизглед шашавим, а за одраслог човек свакако нелогичним, одговорима и констатацијама. Пут овог двојца је пут кроз безмерно пространство маште, а управо је имагинација та коју је најпотребније подстицати код деце, будући да им она највише може омогућити да изнедре нова и креативна решења за било који изазов који се пред њих постави.

Како време у логору одмиче, дечака постепено обузимају страх и нелагода, јер остати до краја весео у пакленој атмосфери Аушвица апсолутно је немогуће чак и детету, стога у критичном моменту дечак пожели и затражи од оца да се врате кући. Наизглед, будући да су заточени, ово је непрестива препрека коју дете поставља пред оца. Међутим, отац познаје своје дете и игра психолошку игру, подсећајући га да су надомак победе, антиципирајући да дечак неће тако олако желети да одустане од своје поштено и мукотрпно зарађене награде. Стога, отац му нуди одлазак, али му напомиње да ће онда сви прикупљени поени бити изгубљени, а они ће напустити своју водећу позицију и предати се пред самим циљем. Дечји такмичарски дух наседа на ову племениту подвалу и одлучује да ипак остане. Отац је мајстор контроле над својим емоцијама, јер је јасно да је у том тренутку морао осећати, у најмању руку, ужас пред наступајућим безизлазом, али не дозвољава себи да западне у панику, нити да покаже сину немоћ и страх; остаје апсолутно смирен, те оштрог и довитљивог ума. У овој сцени када је напетост гледалаца при врху услед ишчекивања онога што би могло да уследи, након што се отац вешто „испетља” из замке дечакових хтења, јавља се код публике поново ефекат смеха, али друге врсте: „Tragični smeh može da bude oblik lucidnosti, može da izražava volju da se prisustvuje u bitnosti svega akcentirajući zlo. Taj oblik smeha nije samo oslobađajući. On ima daleko dublji smisao, smisao stvaralačkog učešća u bitnosti sveta, u zlu” (Fulkinjoni, 1980: 65). Осећамо, дакле, да отац, ведрином свом духа, успева да се издигне изнад трагичности и ужаса ситуације, да надвлада зло које га окружује.

Дечак се спасава скривањем тако да не упадне ни у чије око од људи који би му могли наудити. Затворен у некаквом дворишном ормарићу у који једва стаје, дечак верује датом очевом обећању да ће доћи по њега, те да ће се уколико се то не деси, тенк свакако појавити као награда. Дечак ниједног момента не посумња у истинитост те тврдње нити пусти гласа од себе, нити покуша да се открије и изађе, већ до краја остаје доследан игри, што иде у прилог ставу педагога да „možda se za svaku igru gradi novi sistem vrednosti, ali je on, dok igra traje, zakonameran i apsolutan” (Рапајић, 1997: 188), а такво владање му омогућава највреднију награду у том, а и сваком другом, тренутку – живот. Познато је, а очигледно је и овај предани отац то осећао, да

„dete od rođenja upoznaje svet uz pomoć igre i aktivnosti, posredstvom čega dolazi u dodir sa svakodnevnim stvarima i situacijama [...] Она [игра] превашодно детету омогућава осећај слободe, те је дете максимално телесно и емоционално ангажовано [...] Дете путем игре лакше и брже учи, боље се адаптира на свет око себе и промене које се у њему дешавају, али кроз игру ствара и дубље односе са родитељима, вршњацима и другим особама из своје околине” (Krstić, 2019: 406).

Видимо, дакле, да је дете кроз ову специфичну игру продубило однос поверења са родитељем, али и да му је послужила да обузда страх, који је засигурно осећао у тим, нимало пријатним условима логора, будући да, кроз игру

„pruža mogućnost da savladaju svoja osećanja i da se sa njima izbore na način koji je prihvatljiv” (Krstić, 2019: 412).

Оно што се овом филму евентуално може замерити јесте својеврсно романтизовање логора, односно, чињеница да логор није приказан у потпуним размерама свог ужаса, већ су сцене страдања јеврејског народа минимализоване. Оба филма који су предмет ове анализе, наишла су на не тако позитивну рецепцију:

„Filmovi poput [...] *Život je lep (La vita è bella, 1997, Roberto Benigni)* i pogotovu [...] *Dečak u prugastoj pidžami (The Boy in the Striped Pajamas, 2008, Mark Herman)* imaju distorziranu sliku kolektivne istorije i sećanja. Neki od ovih filmova pokazuju da ironična (brehtijanska) distanca, tako i čist patos, nisu uvek zahvalne stilske figure za pokazivanje ovakvih istorijskih imperativa” (Janković, 3),

али утицај који могу да имају на гледаоце, а самим тим и важност озбиљнијег бављења њима, неоспорни су. Довољно је илустративно „истраживање М. Греја које показује да је 75,8% испитаника читало књигу или гледало филм *Дечак у пругастој пиџами*, од којих је 12,8% навело да је роман *Дечак у пругастој пиџами* главни извор свих њихових сазнања о Холокаусту” (Gray, 2014: 114 у Stojanović, 2022: 264), које нам показује колико је овај филм заступљен код млађе (додуше – стране), публике, или, пак, став истраживача на другом месту да „и књига и филм су имали велики утицај” (Gray, 2014: 109). Већ је истакнуто да су изречене „многобројне замерке Џону Бојну због романа *Дечак у пругастој пиџами* које се заснивају на тражењу историјске веродостојности, при чему се занемарује чињеница да је роман намењен деци, што нужно захтева прилагођавање тематике нацизма и Холокауста” (Todorović Vasić, 2021: 382). Осим тога, имајући у виду да *Живот је леп* није документарни филм, поставља се питање мора ли филм нужно бити потпуно реалистичан, будући да је и „Ricoto Kanudo, prvi filmski teoretičar, pisao na početku našeg veka: Na filmu se umetnost sastoji u sugerisanju emocija, a ne u iznošenju činjenica” (Fulkinjoni, 1980: [67]), што овај филм свакако чини, или, другим речима „u ovom [filmskom] svetu su i životinje, i ljudi, i pejzaži, i stvari podešeni tako da nam se sređuju i raspoređuju, maskiraju i demaskiraju u odnosu na našu tačku gledišta, izričito zbog toga da nama *pribave uzbuđenja, osećanja [podv. D. L.] i prijatna treperenja*” (Surio, 1970: 39), те шта бисмо добили истоветним, изнова понављаним приказима мука и хорора, пренетих из филма у филм, те имају ли филмови попут ова два, који пре свега подстичу емпатију и емоционално реаговање, дубљи и дуготрајнији утицај на нашу свест и отупела срца. Чињеница која иде овом филму у прилог јесте да људи лакше памте појединачне приче, породичне историје, а такође су и осетљивији на децу, него што би одреаговали на фактографију која се тиче епских размера броја жртава, или на тешко гледљиве и безмало неподношљиве сцене насиља и мучења. Филм, свакако, ниједног момента не клизи у патетику, не усуђује се да нам приреди срећан крај у коме се читава породица, на пример, спасе и буде на окупу, већ дечак бива једини преживели, што је сасвим близу реалног стања

ствари, где се прва генерација логораша готово у потпуности затрла, а тек по који њихов потомак остаје да сведочи и да настави трајање, будући, притом, опет не у потпуности поуздан сведок, с обзиром на то да је био у недораслим годинама да би разумео збивања око себе (Suleiman, 2006). Сем тога, упитно је и то колико је уопште живот детета које тако младо остаје сироче, без игде икога свога ко би га неговао, штитио и волео, заправо срећан крај.

У филму *Дечак у пругастој пиџами (The Boy in the Striped Pyjamas)*, који прати јеврејског дечака, логораша Шмула и његовог немачког вршњака Бруна, које одваја само жица око логора, маестрално је приказан утицај идеологије и канали индоктринације деце од најранијег узраста. Будући да је Брунов отац задужен за управљање логором, породица бива принуђена да напусти свој дом и дође да станује надомак логора, у великој кући, коју Бруно ипак не успева да доживи као дом:

„Протагониста романа јесте деветогодишњи дечак Бруно, који, усамљен и незадовољан због напуштања својих другара у Берлину, креће кришом да истражује околину и необичну фарму у којој сви људи носе исте пиџаме по цео дан” (Stojanović, 2022: 256).

Он осећа непрестану потиштеност, насталу највише услед одвајања од другара, те као последицу новонастале усамљености, будући да осим сестре Гретел, која притом већ жури да одрасте и буде девојка, пролазећи кроз заљубљеност у очевог војника, старијег од ње, нема другог друштва, нити са киме да се игра. Њих двоје више не иду ни у регуларну школу, већ им долази приватни учитељ, који их, пре свега, подучава славној историји њиховог још славнијег народа, а суштински прича им само ствари значајне за владајућу идеологију, „У новом дому Бруно и Гретел добијају приватног учитеља чији је циљ да Бруну избаци бајке из главе, да га научи одакле потиче и о великим неправдама које су му учињене” (Stojanović, 2022: 258). На тај начин, Гретел потпуно потпада под утицај ауторитета, усваја све што чује, лепи и нацистичке пропагандне плакате по соби, односно, у њеном лику постаје потпуно јасно да је „присутна нацистичка идеологија, као и сам процес индоктринације чак и најмлађих чланова партије” (Stojanović, 2022: 257), те она израста, дакле, у оданог послушника партије, док нам филм, с друге стране, Бруна представља као незаинтересованог за таква знања, као искрено дете које би да се игра и истражује, које је, у крајњем, недовољно зрело и недорасло таквим изазовима, стога је он учитељу врло лош ђак, а на часовима се досађује и бива одсутан.

Његово неприхватање наметаног става да Јевреји нису људи, да су апсолутно зло, потпуно ништавни, додатно ће бити пољуљано када остане у директном контакту са Павелом, логорашем којег његова породица користи као слугу, који му помаже око повреде настале падом са љуљашке. Дечак је испрва груб и нељубазан према Павелу, будући да је делимично усвојио обрасце који су му наметани, али сазнавши да је Павел у животу пре логора био лекар, значајно

мења свој поглед: схвата да је у питању човек као и сваки други, да је имао свој нормалан живот, своје снове и амбиције, што ће и рећи мајци, бранећи Павела, не либећи се да јој се, као ауторитету, супротстави, те испољавајући при том извесну дозу јунаштва.

У потрази за разонодом, новинама и узбуђењима у колотечини новог живота, Бруно бежи ван дворишта, те кроз шуму стиже и до самог логора и тамо затиче другог дечака, по коме филм и носи име, *дечака у пругастој пицами*, како то Бруно тумачи, односно, у логорашкој униформи, прљавој и дотрајалој. Ту се Бруно најближе сусреће са Другим, упознаје дечака, радознано га запиткује, чуди се другачијем, јеврејском имену Шмул, при чему видимо дечје уверење, које задрже, нажалост, и многи одрасли – да је једино наше и познато у ствари исправно, а да је туђе, будући непознато, нужно и чудно и лоше. Занима се за број који Шмул носи на „пицами”, а који представља неизоставно обележавање логораша. Дечак је ошишан на ћелаво, мусав, изгладњивањем сведен на кост и кожу, и крајње тужног израза лица, али ипак довољно отворена срца да и он пожели да Бруну буде пријатељ. Даје му одговоре, те Бруно увиђа да нису у питању никакви фармери који раде на фарми, како му је читава прича о логору представљана и маскирана, већ да је нешто горе по среди. У дечаку се буди хуманост, те одлучује да доноси храну свом јеврејском другару до жице, али ипак, нужно је рећи, у основи вођен само својим интересом, односно, потребом за дружењем, више желећи да произведе пријатељство, него ли да истински помогне. Колико је игра неопходна за децу, поново нам се предочава у сцени када се њих двојица додају лоптом преко жице, у истинској радости; тада се разлике међу њима, у погледу имена, нације, вере, расе, тренутног имовинског стања и било које друге, бришу, они постају једно исто – деца жељна игре и дружења. „Он је у њему [Шмулу] видео дечака, истог узраста, усамљеног попут њега, одведеног од топлог и вољеног дома против своје воље и поистоветио се са њим” (Stojanović, 2022: 261), стога, кад се разлике збришу, игра је логичан следећи корак.

Ипак, да Бруно није имао толико чисте и племените науме, већ да је пре свега себично бринуо само о себи, видимо и када одбија да заштити Шмула, исказивањем истине, да му је он понудио храну, већ лаже да ју је сам дирао, не би ли себе заштитио, не марећи какве ће то последице имати по дечака, који, услед тога, по казни бива испребијан од стране војника Бруновог оца. Ипак, нешто касније, дечак моли за опроштај и објашњава да се уплашио, да није желео тако да поступи и нуди вид компензације, својеврсног искупљења – да прође испод оградe логора и помогне Шмулу да пронађе оца, који је крајње забринут и тужан поводом очевог нестанка, и није му до игре, већ је, иако млад, оптерећен озбиљним проблемом. Бруно добија униформу логораша, покушава да се камуфлира и бауља са Шмулом тражећи му оца, али одводе их на злогласно туширање, у гасну комору, у сигурну, заједничку, смрт.

Колико је овај филм желео да ослика људску компоненту и једне и друге стране жице, односно рата, те да покаже да су веће сличности него ли разлике

међи тим подељеним народима, ипак се може разазнати да се унеколико претерује, да се издизањем Брунове жртве, која је притом потпуно фикционална, у извесној мери релативизује јеврејска жртва, односно, приказујући једну јеврејску и једну немачку смрт, настоји се показати да су размере страдања подједнаке, што поуздано знамо да није истинито. Будући да ниједно дете није на тај начин пострадало желећи да помогне другу логорашу, подстицати такав наратив, у најмању руку је слављење и хероизовање злочинаца, те као такво штети истинским жртвама и њиховим потомцима, услед чега је филм и наишао на не тако позитивне критике. Такође, и Брунови родитељи који остају у шоку и покошени насталим догађајем, приказани у својој патњи за изгубљеним сином, производе се у жртве, пренебрегнувши чињеницу да су за ту машинерију смрти, за гасну комору и бројне друге начине тортуре јеврејског народа, па са тим и недужне деце, и они сами одговорни, а не види се на филму ни да је Брунов отац, рецимо, након синовљеве смрти напустио такав посао, нити да је преузео било шта да се страдање заустави.

Анализирани филмови су међу најсугестивнијим филмовима који се баве холокаустом, као да су имали на уму да „*višegodišnji rad mnogih institucija na razvoju metoda i pristupa obrazovanja o Holokaustu nude vrlo jasne smernice kako pripovedati Holokaust – vodeći se onim najpragmatičnijim pristupom kako bi to objasnio desetogodišnjaku i koja poruka je najvažnija*” (Mevorah, 2022: 44), односно, несумњиво је да је одабир детета за јунака вешт и успео поступак којим се допире директније до емоција гледалаца, те се на тај начин остављају јаснија и дуготрајнија сећања која помажу да се Холокауст отргне од заборава много ефикасније него ли неки сувопарни историјски подаци и бројке; људи много интензивније реагују на судбину детета или породице него на уопштене приче о жртвама. Показано је на који начин је идеологија вршила утицај на најмлађе чланове друштва, правећи послушнике и нове, подмлађене мрзителије, сужње режима. Напоследку, уочено је да медиј филма и одабир деце као јунака уме понекад да буде и средство актуелних идеологија, да се релативизују жртве, да се прибегне својеврсном ревизионизму, стога треба овакве садржаје увек гледати критички, са одређене дистанце и тумачити шта заправо желе да нам кажу иза онога што нам говоре, односно, у обавези смо, да не бисмо саучествовали у некаквом прекрајању и фалсификовању историје, да читамо и између редова.

Анализирани филмови су важни и добар алат не само за разумевање прошлости везане за Други светски рат, него и боље схватање садашњег тренутка, када готово у сваком кутку света поново страдају деца, овога пута и од руке оних који су толике сопствене жртве положили пре непуног века, а исто тако и како бисмо себе и своје најмлађе припремили за будућност, поричујући увек, опет и опет, изнова, да такав ужас страдања не сме да се понови, а уколико се огрезне у разноразним идеологијама, то је и те како могуће и замисливо. Стога, „да се Холокауст не би поновио, треба пренети већ на раном узрасту важност одговорности, страдање других и последице које настају када се одговорност према другоме не преузме” (Stojanović, 2022: 260). Другим речима, „*učenike*

treba da osvestimo da se Holokaust ne sme da ponovi, a i ništa slično njemu. On treba da je primer za učenje, formiranje pozitivnih stavova i navika. Mladi treba da stvaraju budućnost koja će biti bolja, pravednija, bez mržnje i ratova” (Diklić i Čubrilo, 2022: 124). Ово је, штавише, већ у извесном смислу обећано и гарантовано:

„U Štokholmskoj deklaraciji piše da će se podsticati *poučavanje o Holokaustu u školama, na univerzitetima i drugim ustanovama* [...] Ipak, i posle 23 godine od usvajanja Deklaracije, nailazimo na poricanje Holokausta, na veliku neujednačenost u poučavanju o Holokaustu, kao i na tradicionalne načine učenja, koji nisu bliski mladim generacijama” (Arsenijević, Arsenijević, Perić, 2023: 61).

Истраживачи су покушали и да објасне зашто је ситуација таква, то јест, зашто се значај учења о холокаусту пренебрегава:

„Постоје многи други разлози зашто они који раде са децом избегавају да својим ученицима говоре о Холокаусту. Прво, сматрају да немају довољно знања о догађају да би успешно пренели знање. Даље, сматрају да је тематика изузетно осетљива и да је лако рећи нешто *погрешно* што може изазвати бурне реакције. И, напослетку, сматрају да нису у позицији да говоре о тако емоционално набијеној теми услед недостатка личног трауматског искуства и праве перцепције величине овог догађаја” (Lindkvist, 2007, према: Stojanović, 2022: 262).

Стога би било добро и корисно да анализирани филмови постану део некакве обавезне филмске лектире, односно, да се приказују деци, свакако најважнијим преносиоцима знања о Холокаусту, како је истицао и Иван Ивањи: „Nije mi važan način na koji će se Njemačka sjećati najsravnijeg razdoblja svoje povijesti, kakve će spomenike i memorijalna mjesta podignuti i kako će ih održavati, važnije je po mom mišljenju u kojem će uzrastu i u kojoj će mjeri to što se dogodilo doznati djeca” (Ivanji, 2014, према: Roić, 2016: 5). А дете ће управо најбоље саосећати са својим вршњаком „s obzirom na činjenicu da mladi ljudi najbolje uče i grade predstave o svetu na osnovu samostalnog otkrivanja i u komunikaciji sa vršnjacima” (Arsenijević, Arsenijević, Perić, 2023: 64), односно, много ће боље разумети историју гледајући јунаке блиске себи на филму, него ли слушајући или читајући некаква мртва слова на папиру, бројке и чињенице које су апстрактне и несхватљиве деци, нарочито деци двадесет првог века, са закржљалим осећајем за историју генерално, која врло тешко постављају чињенице у контекст:

„Insistiranje na suvoparnoj faktografiji, favorizovanje takozvanih glavnih predmeta, kao što su srpski jezik i matematika, pežorativan odnos prema umetničkim predmetima, poput likovnog i muzičkog, odsustvo svih drugih oblika umetnosti, [...] doveli su dotle, da đaci završavaju škole, nesposobni da primene to znanje u svakodnevnom životu” (Volk, 2001: 371).

Примећено је, не само када је у питању тема Холокауста и историје је да „у савременом образовном окружењу у којем дјеца све више користе различите медијске садржаје, кључно прилагодити наставни програм тако да се књижевност, филм и анимација користе као ефикасни алати за развијање емпатије код дјеце, подржавајући њихов емоционални и социјални развој” (Feri, 2023: 156), односно „идеја да уметност може да подучава (а не само да служи као какав леп предмет или доказ уметникове инспирације, генијалности или вештине) није у потпуности нова” (Stojanović, 2017: 57), те и овај рад иде у прилог таквој тези, да би филм као облик уметности и те како могао бити корисно средство у образовању деце. Истраживања вршена на простору на коме се такав модел спроводи показала су да резултат заиста постоји, будући да су “о holokaustu [испитаници] највише doznali iz filmova” (Roić, 2016: 4), стога је важно да их ка том путу и подстичемо. Теоретичари филма истицали су, не само када је гледалац дете, да смо „beskrajno мање поверљиви него што смо то у посматрачком стању” (Fulkinjoni, 1980: 16), односно, лакше усвајамо као истину виђено на филму, него ли предочено у виду историје или на неки други, мање сугестиван начин. О тој образовној функцији филма наслућивало се пре читавог века: „1930. godine nailazimo uz pojavu prvih dokumentacija filmova na jedno drukčije korišćenje filma kao instrumenta za vaspitavanje masa” (Fulkinjoni, 1980: 104). Да нам децу не би васпитавала непрегледно море садржаја на интернету, неопходно је да им га ми бирамо и препоручујемо, а анализирани филмови су, како је показано, изузетна препорука за развој емпатије, критичког мишљења и знања историје уопште.

Извори

Benigni, R. (1997). *La vita è bella*.

Herman, M. (2008). *The Boy in the Striped Pyjamas*.

Литература

Arsenijević, O., Arsenijević, J. i Perić, N. (2023). Učenje o Holokaustu sa ciljem razvoja kritičkog mišljenja mladih. U Ž. Radosavljević, D. Tančić i V. Rjapuhina (ur.): *Stradanje Srba, Jevreja, Roma i ostalih na teritoriji bivše Jugoslavije* (str. 57–67). Beograd: Fakultet za poslovne studije i pravo – Fakultet za informacione tehnologije i inženjerstvo Univerziteta „Union – Nikola Tesla”. Leposavić: Institut za srpsku kulturu Priština.

- Brković, A. (2011). *Razvojna psihologija*. Čačak: Regionalni centar za razvoj zaposlenih u obrazovanju.
- Diklić, K. i Čubrilo, T. (2022). Edukacija o Holokaustu u osnovnoj školi. U Ž. Radosavljević, D. Tančić i V. Rjapuhina (ur.): *Stradanje Srba, Jevreja, Roma i ostalih na teritoriji bivše Jugoslavije* (str. 120–141). Beograd: Fakultet za poslovne studije i pravo – Fakultet za informacione tehnologije i inženjerstvo Univerziteta „Union – Nikola Tesla”.
- Feri, A. (2023). Dizajniranje empatije kod djece: Multidisciplinarna analiza priče *Sto i jedan dalmatinac* u knjizi, filmu, animaciji i kroz vještačku inteligenciju. U M. Grujić i K. Olah (ur.): *Film i književnost 2.0, Knjiga sažetaka*, 156.
- Fulkinjoni, E. (1980). *Civilizacija slike*. Prevod Borivoj Kačura. Beograd: Institut za film.
- Gray, M. (2014). The Boy in the Striped Pyjamas: A Blessing or Curse for Holocaust Education? *Holocaust studies, A Journal of Culture and History*, 20(3), 109–136.
- Janković, A. (2014). Holokaust u pop kulturi. U M. Nikolić (ur.): *Identitet i sećanja* (str. 1–8). Beograd: Fakultet dramskih umetnosti.
- Jerković, I. i Zotović, M. (2010). *Razvojna psihologija*. Novi Sad: Futura publikacije.
- Ješić, F. (2023). Igrom protiv svakog zla: jedna moguća paralela između pripovetke *Igre Antonija Isakovića* i filma *Život je lep* Roberta Beninjija. U M. Grujić i K. Olah (ur.): *Film i književnost 2.0, Knjiga sažetaka*, 69.
- Krstić, D. (2019). Konstruktivna uloga igre u razvoju dece predškolskog uzrasta. *Pedagogija*, 4, 405–423.
- Martinović, Ž. (2018). Holokaust na filmu. *Matica crnogorska*, 74, 493–520.
- Mevorah, V. (2022). Kako pripovedati Holocaust (na filmu)? Od istorije do komunikacije. *Zbornik radova Fakulteta dramskih umetnosti*, 41, 43–58.
- Rapajić, S. (1997). Dečja igra – začetak dramske igre. *Zbornik radova Fakulteta dramskih umetnosti*, 1, 187–195.
- Roić, S. (2016). Holokaust u književnosti za djecu. *Detinjstvo*, 42(1), 3–9.
- Stojanović, A. (2022). Učenje posle Aušvica: Holokaust u književnosti za decu na primeru romana *Dečak u prugastoj pidžami Džona Bojna*. U K. Melić, M. Nešić Pavković i D. Bošković (ur.): *Holokaust, sećanje, kultura I* (str. 255–267). Kragujevac: Filološko-umetnički fakultet.
- Stojanović, D. (2017). Educational Turn in Art: Turning art into the production of a new knowledge. *Zbornik radova Akademije umetnosti*, 5, 56–64.
- Suleiman, S. (2006). *Crises of Memory and the Second World War*. Harvard University Press.
- Surio, E. (1970). Osnovne osobine filmskog sveta. U D. Stojanović (ur.): *Filmske sveske*, 3(1), 38–52. Beograd: Institut za film.
- Todić, M. (2015). *Moderno dete i detinjstvo*. Beograd: Službeni glasnik.
- Todorović Vasić, J. (2020). Brunova percepcija Jevreja u romanu *Dečak u prugastoj pidžami* Džona Bojna. U D. Bošković i Č. Nikolić (ur.): *Jevreji*, II(1) (str. 381–390). Kragujevac: Filološko-umetnički fakultet.
- Volk, M. (2001). Umetnost u predškolskim ustanovama, osnovnim i srednjim školama. *Zbornik radova Fakulteta dramskih umetnosti*, 5, 371–380.

DRAGANA S. LISIĆ

University of Belgrade, Faculty of Philology

**CHILD AND AUSCHWITZ ON FILM: LA VITA È BELLA (1997)
AND THE BOY IN THE STRIPED PYJAMAS (2008)**

SUMMARY

The paper deals with the films *La vita è bella* by R. Benigni and *The Boy in the Striped Pyjamas* by M. Herman, in which the main roles are played by children, and both deal with the Holocaust and Auschwitz. While Benigni's film follows the Jewish boy Giosué and his parents through the struggle for survival in the camp, Herman's film presents a contrasting picture – the Jewish boy Shmuel, separated by a wire from Bruno, the son of a Nazi, who is worried about the lack of friends in his new home next to the camp. The element that connects these two films, characteristic of children, is play – Giosué's father represents his stay in the camp through play, in order to protect his son as much as possible from horror and make life more meaningful, and the two boys, although of different nationalities, manage to become friends through play and erase the insurmountable differences caused by war and anti-Semitism, while Bruno, having crossed that border, suffers due to tragic guilt. The example of two films separated by two decades shows how the view of the Holocaust and of children in general is changing. Through Bruno's sister Gretel, it becomes clear how Nazi propaganda affects an underdeveloped child's consciousness, it gives an insight into the very germs of the birth of hatred, uncritically adopted by older authorities. Therefore, conclusions can be drawn as to which methods of indoctrination must never be part of the educational system, and, on the other hand, how to tell today's children about the Holocaust, based on illustrative examples of their peers with whom they can identify and empathize, and cultivate a culture of remembrance.

Key words: *children's play, film, the Holocaust, La vita è bella, The Boy in the Striped Pajamas.*

БОШКО Љ. МИЛОВАНОВИЋ*

Универзитет у Приштини са привременим седиштем
у Косовској Митровици

Учитељски факултет, Призрен – Лепосавић

СПЕЦИФИЧНОСТИ ОБРАДЕ ЛИКОВА У ПРИЧАМА ЗА ДЕЦУ

АПСТРАКТ: У овом раду се посебно истиче важност сагледавања дечје рецепције, њиховог промишљања и интуитивне спознаје као посебног квалитета при обради ликова у причама за децу. Указује се на неопходност свеобухватности методичког приступа обради ликова комбинацијом дванаест главних међусобно прожимајућих елемената којима се даје предност над информативношћу текста који се чита и обрађује у настави. Образлаже се нужност примене аналитичко-синтетичких поступака, уважавањем међусобне повезаности и узајамног утицаја дечје перцепције и рецепције. Деликатност приступа обрађивача и одабир праве мере у интерпретацији и анализи ликова у причама за децу приказује се у виду могућности које стоје пред обрађивачем ван постојеће дидактичко-методичке апаратуре.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: *интуитивна спознаја, настава књижевности, млађи разреди, методички приступ, рецепција.*

* bosko.milovanovic@pr.ac.rs, <https://orcid.org/0000-0003-2014-3474>

У в о д

Као што нам историја ништа веродостојно и суштаствено не би могла пренети без књижевности, приповедака, прича, романа и драма, тако би и сва сазнања из области деље психологије, педагогије, дидактике и методике остала сувопарна и у крајњој линији неупотребљива без дела књижевности за децу. Књижевноуметничко стваралаштво намењено деци омогућава тако остварење оног циља који уметник, стваралац најчешће нема пред очима у тренутку када отпочиње чин стварања, као што га најчешће нема ни током обликовања свога дела. Тај циљ је емоционална интериоризација, када дете осећајно поунутрашњава односе између ликова и тока радње који је писац поставио у свом делу. Ствараоци обично рачунају на ефекат идентификације детета са неким од ликова, зависно од узраста и претпостављеног степена развоја детета.

Погрешно је гледати на рецепцију детета као на рецепцију нижег нивоа. Рецепција детета је квалитативно другачија од рецепције одраслог човека, али не у смислу нижег и вишег квалитета, него различитих квалитета. Деље промишљање и осећајност су квалитет по себи. Психофизички развој детета никако не подразумева да се дете посматра као биће нижег реда, а то у својој подсвести носи одрастао човек, ма колико се трудио да то сам пред собом негира. Ако почнемо од тога да: „Малишани у сусрету са уметношћу реагују на различите начине: емоционално, сензитивно, стваралачки, мисаоно, етички” (Stakić, 2014: 140), оно што обједињава те доживљаје и реакцију јесте квалитативна посебност због очуване природене, односно изворне емоције. Многе негативне конотације се априори додељују исказу да дете у најранијем развоју, после сазнања о властитој посебности, замишља себе као центар света, без узимања у обзир да су детиња радозналост, жудња за сазнањем и чежња за апсолутном заштићеношћу, изгубљеном већ приликом рођења, нешто што је детету у том добу иманентно и својствено.

Методика је интердисциплинарна, па је и настава српског језика и књижевности нераздно повезана са другим наукама и дисциплинама, а посебно са психологијом, педагогијом, логиком, етиком и естетиком, уметношћу, као и целокупном философијом у њеном изворном значењу, које се може дефинисати као љубав и приврженост према мудрости, истини и духовном расту. Постоји, наравно, повезаност методике наставе српског језика и књижевности и са многим другим дисциплинама. Управо нам ти високи донети људског ума омогућавају да у обради ликова у делима књижевности за децу применимо свеобухватни приступ који је усмерен према дељој чежњи, радозналости (која је повезана са елементима жудње за открићима), љубопитљивости (која је више повезана са спознајом и откривањем смисла), машти, дружељубивости, осећању заједништва и привржености, узимајући да је зденац могућности интуитивне спознаје детета богат, али да га је могуће исушити дуготрајном применом погрешних методичких поступака.

Обрада ликова у причама за децу

Ваља препознати, идентификовати и уважити више субјективитета у вези са књижевним делом за децу: аутора дела, књижевних јунака, предавача – обрађивача (учитеља), ученика као реципијента, разред као колективитет („вршњачку групу”)... При свему томе, свако дело има и сопствени дух, нешто својствено само себи, независно од интериоризације појединачних елемената дела. Оригиналност и креативност обрађивача је непроцењива, посебно када је реч о млађим разредима основне школе. Његова улога никако не сме да буде претежно информативна. Информација се у данашње време диже на незаслужено високи пиједестал, иако: „Информација никога не учи ничему” (Војанин, 2002: 131). Методички приступ књижевном делу може бити и информативан, али примењен узгред, у виду неопходних напомена ради сазнајног обухвата, а далеко пре и више треба применити (најмање) дванаест методичких приступа који у садејству постижу најважнији циљ обраде ликова у делима књижевности за децу, односно методички приступ у међусобно прожимајућем и истовременом деловању дванаест елемената који чине целину. Сваки од тих елемената почиње истим словом попут оног којем у основи лежи информативност, али је за разлику од њега у тесној вези са спознајом и последичним знањем, зато што: „Информација’ није сазнање. Информација је битка за постизање предности у битки или престижа у супарништву са другим. То је убојит појам” (Војанин, 2002: 43). Приступ делу и ликовима треба да буде: интегралан, именантан, интересантан, иновативан, имагинативан, истраживачки, интуитиван, интердисциплинаран, истинит, интерактиван, инспиративан и инвентиван. У ранијем истраживању издвојили смо девет одредница на слово „и” чијим стицајем „ће и десета одредница [...] интерпретација да буде сврсисходна са становишта општег циља, а то је развој слободне и целовите личности” (Milovanović, 2012: 75). Овога пута смо придружили имагинативни, истраживачки и интердисциплинарни приступ.

Када на уму имамо неопходност целовитости и потпуности приступа, тада примењујемо интегралан приступ делу, који неизоставно подразумева обухват дела у целини, сва значења тог дела, његове вредности, откривање и спознају истине и лепоте. У свету јунака из књижевних дела за децу, овај приступ омогућава целовит увид и праву спознају. Дете није празан суд у који се долива одређени садржај у поступку интериоризације, јер када би било тако, онда би ликови и целокупна дела била тумачена самим собом, пошто у детету као реципијенту не би било ничега изворног што би омогућавало субјективни доживљај и тумачење књижевног дела и ликова. Опажање је, при том, нераздвојно повезано са пријемом и прихватањем битног садржаја, тако да рецепцију не можемо посматрати изоловано од перцепције. Претежни део дечјег опажања и пријема садржаја односи се на ликове који су у делима књижевности за децу главни

динамички чинилац. Детету треба омогућити потпуни увид у књижевне ликове, њихов изглед, говор, карактер, понашање, односе са другим ликовима, њихове доживљаје и размишљања. Зато је потребно да обрађивач изврши посебну психолошко-емоционалну припрему за упознавање ученика млађих разреда са одређеним делом, понекад и да самопрегорно постигне праву метаноју, односно преумљење на боље како би детету већ од почетка омогућио праву спознају. Учитељ као обрађивач тако досеже до истог позвања као и писац – аутор, које се састоји у омогућавању постизања вишег циља образовања и развоја целосног бића, јер „дубока замишљеност писача над прозом коју стварају и којом желе да облагороде душу и срце детета, проистиче из потребе да се уметношћу остваре виши циљеви од васпитних – да се развију љубави многе према свему оном што је вредно у животу” (Smiljković, 2005: 58).

Обрађивач треба да потпомогне ширење видика како би перцепција детета била потпуна и свеобухватна, а рецепција адекватна. Обрађивач је својеврсни интензификатор доживљаја како књижевног дела, тако и јунака тог дела, и зато треба да буде свестан и савестан. Свестан, зато што стално на памети мора да има околност да су деца млађег школског узраста прерасла схватање да су центар универзума, карактеристично за узраст до 2–3 године живота, али да је у сваком млађем „школарцу” и те како присутна чежња и жеља да себе стави у центар збивања радње књижевног дела, и да се идентификује са једним или више главних јунака. Деликатност приступа обрађивача, његов одабир праве мере и поклањање адекватне пажње мора стално да обитавају у његовој свести. Савестан, зато што улози онога који буди и увећава дечје интересовање не сме да придружи улогу врховног жреца са чијим ставовима ученици треба беспоговорно да се сагласе. Чак и када се ствари чине довољно јасним и објашњивим само на један одређени начин, обрађивач треба да дозволи могућност да је дете извршило неочекивано добар увид који обрађивачу измиче. Дакле, у омогућавању целовитог и потпуног приступа делу и (нарочито) ликовима, интегралан приступ подразумева активну улогу детета, које са своје стране може да прошири видике обрађивача, или макар да га подсети на нешто што је у свом детињству имао, а потом изгубио у властитом преобликовању у озбиљног одраслог човека.

Дело и ликови су интересантни по себи, а деца су радознала и љубопитљива по себи. Дакле, сви предуслови за истински доживљај дела и ликова су већ присутни. Шта је потребно да се сврха интерпретативне обраде реализује? Једноставно – да и сам интерпретатор буде интересантан и занимљив, без пре-наглашавања властите улоге. Ма колико дело и јунаци тог дела били интересантни, обрађивач мора да постигне властиту интересантност и пријемчивост дечјој пажњи и спознаји. Не сме, при том, преузимати улогу главног јунака и наводити дете искључиво на властити доживљај и тумачење, иако је његов задатак „да ученицима пренесе личну емоцију и узбуђење које је у њему изазвало читање текста” (Stakić, 2014: 40). Вантекстовна стварност, чињенице и околности повезане са животом писца и његовим стваралаштвом могу бити интересантне и погодне да ученика – реципијента заинтересују за читање, да га привуку одређеном делу и ликовима. Ипак, у каснијој обради дела примат свакако

треба дати самоме делу и јунацима који живе свој литерарни живот, неусловљен одређеним детаљима из пишчевог живота и времена у којем је живео и стварао. Исто важи и кад је одређено дело доживело своју екранизацију, позоришну поставку, радио-драмско извођење, анимацију... Интерпретаторска изражајност, усредсређеност на дело, неусиљеност и благонаклон однос према деци главна су оруђа којима предавач обрађује „њиву” дечјег познања, трудећи се да семе посејано са страница књижевног дела не почне да трули, већ да се прими и развије у благодатно биље. Свака биљчица напредује сопственим темпом и иште посебно заливање, негу и одбрану од штеточина. Деца истог узраста се међу собом разликују по типу и карактеру. Управљајући се према одређењу да „типос означава печат сила, а карактер физиономију бесмртне личности” (Нам-ваš, 1999: 143), на дечју душу треба гледати као на најмање променљив чинилац (изузимајући, наравно, одређена обољења и преживљене тешке трауме). Зато су имагинативност, интуитивност и иманентност приступа у најтешњој вези управо са душом детета и његовим емоционалним сазнањем. Подсетимо да је Барух де Спиноза највиши облик спознаје идентификовао управо у интуитивном сазнању, наводећи да је деци често очигледно нешто о чему одрасли треба претходно добро да размисле како би утврдили чињенично стање и нашли решење.

Интерпретација подразумева и анализу и синтезу. Понекад се у анализи оде изван видокруга и интересовања ученика, тако да интерпретација постане заморна и нејасна. Обрађивач не сме да заборави да иманентност интерпретативног приступа не значи да дело и ликове поистовети са властитим представама. Најбоље би било када би на ученике и себе гледао као на промислом скупљену дружину која треба да изврши одважан и вишим смислом испуњен заједнички подухват. Тај подухват јесте заједничка спознаја истине и лепоте које исијавају из самог дела и ликова главних јунака. Дела, у овом случају приче, и њихови јунаци најчешће су натопљени посебном истином и лепотом, како у појединим сегментима, тако и у делу у целини. Праве вредности дела, карактер и емоције ликова, читав имагинативни свет који је писац створио треба да се спознају увидом у ту вишу стварност, пре него у вантекстовну стварност, јер управо тако се стиче оригинално и лично мишљење, и то као „негација зависности мишљења од социјалне свакидашњице” (Berđajev, 2002: 89). Иманентност приступа одређеном делу и његовим јунацима свакако није у опреци са могућношћу упоредне анализе са другим делима и ликовима тих дела, као што ни интуитиван приступ не даје превагу ирационалним елементима, већ омогућава да се укаже достојно поштовање могућностима дечјег наслућивања и изворним емоцијама детета. Задовољство увида у тренутке суштинске спознаје детета мора да осети сваки интерпретатор приликом обраде дела и ликова.

На предозираност дидактичко-методичке апаратуре треба гледати као на велику опасност, јер она никако не сме постати основ за иманентно тумачење и интерпретацију књижевног дела и ликова, већ треба да има инспиративну и упућујућу функцију, без могућности да однесе превагу над књижевним делом, као

што „она никада не може бити супститут за уметничко дело, нити у себи поседује оно са чиме се ученик може идентификовати” (Milovanović, 2016: 225). Друга опасност састоји се у томе што апаратура често тежи да објективира дело и јунаке, и да намеће објективирани доживљаје у поступку шаблонизоване анализе, иако је за сваки доживљај управо неопходна субјективност.

Напред наведено применићемо у својеврсном показном поступку обраде ликова којима је књижевни живот удахнут у приповестима *Себични џин* (*Себични див*), *Прича о дечаку и Месецу* и *Босоноги и небо*. Прва од њих, која се обично жанровски сврстава у ауторску бајку, погодна је посебно зато што за њен пуни доживљај није неопходно упознавање са вантекстовном стварношћу, животом и делом аутора Оскара Вајлда, друштвено-историјским контекстом, временским оквиром... Покушаћемо да укажемо на предности приступа за који се залажемо у односу на одређену дидактичко-методичку апаратуру, садржану у читанкама за трећи разред издавача Логос (Stanković Sošo i Kostić, 2022) и издавача Едука (Jović i Jović, 2020), са напоменом да је превод различит, па чак и наслов: у читанци Логоса је *Себични џин*, а у Едукиној читанци *Себични див*. Вративши се после дужег избивања, Џин (Див) је отерао децу из свог врта, којим су након тога завладали Снег, Мраз, Северац и Град у име господарице Зиме. Потајним повратком деце у врт природа се поново пробудила. Џин (Див), сада већ разнежени покајник, поможе сићушном малиши да се попне на дрво које одмах процвета и у крошњу прими распеване птице; због малишановог нестанка касније је дуго туговао. Стар и немоћан, једног зимског јутра примети процветало и плодовима украшено дрво, и оног истог малишана под његовом крошњом, чији су дланови и стопала сада били прободени клиновима. Дечак са „ранама љубави” одведе Џина (Дива) у свој врт који се зове Рај. Тако је Џин (Див), „обасјан радошћу сазнања”, „од злог себичњака постао добра особа испуњена љубављу и врлином” (Milovanović, 2022: 317).

У Едукиној читанци сваку од шест страница ове приповести прати обиле питања, уз очигледну намеру да се деци омогући развој моћи запажања, уочавања детаља и аналогног закључивања. Ипак, потпуним ослањањем на овакву апаратуру не постиже се јединство аналитичко-синтетичког приступа, односно даје се превага интердисциплинарном, истраживачком и интерактивном приступу. Тек на крају аутори Читанке постављају суштинска питања (*Ко је тајанствени дечак? Где он одводи Дива? Према хришћанском веровању, какве душе после смрти одлазе у Рај? Шта нам то говори о Диву? Како се он променио?*), с тим што одређени захтеви нису примерени узрасту, односно добра намера је могла да се постигне другачијом формулацијом (Размисли зашто је писац одлучио да у везу доведе тајанственог дечака из приче и Исуса Христа. Објасни зашто Див пред дететом пада на колена.). Обрађивачу остаје да деци приближи основне поставке хришћанства, и укаже им на истовремено мукотрпан и леп пут који пролази личност Дива и његова душа, узимајући у обзир да су деца тог узраста у стању да интуитивно спознају основне вредности овог дела и да сагледају у целини промену Дивове личности, те да им је блиска околност да се исти

малишан после много година, непромењен, појављује у Дивовој башти. Занимљив је имагинативни приступ у приложеној апаратури, где се тражи уживљавање ученика у другачију ситуацију, у којој је Див „дарежљив и великодушан”, док деца ломе гране, кидају цвеће и остављају отпатке у његовој башти. Но, ту постоји опасност да се осавремењивањем не изгуби оно што је срж предметног текста, и да се онај „малецки”, истовремено беспомоћни и свемоћни дечак, потпуно занемари, односно изгуби из другачије постављене приповести. А баш ту немоћ и свемоћ обрађивач треба да приближи деци, јер то захтева како иманентност, тако и истинитост у приступу делу и главним ликовима.

У Логосовој читанци за трећи разред бајку *Себични џин* прати објашњење мање познатих речи у већем обиму у односу на претходно наведену читанку. У делу апаратуре под називом „Разговарамо” дата су мање оптерећујућа питања и захтеви, с тим што је једно питање и те како проблематично (*Шта је Џин урадио да би оправдао своје лоше поступке према деци?*) Вероватно је намера аутора читанке била да укажу на мотив искупљења, али су уместо тога поставили потпуно неодогавајуће питање. И овде се од деце тражи „накнадна” креативност у смислу довршења приче на властити начин и цртања најупечатљивијег догађаја. Међутим, ни једном једином речју се не поставља питање, нити се даје објашњење кога представља уплакани (а на крају приче насмејани) сићушни малишан. Као да га у делу није ни било! Тако су, нажалост, занемарени главна садржина и поуке текста, па целовитост приступа и потпуност објашњења леже искључиво на обрађивачу.

Износећи дидактичко-методичке импликације, у претходним радовима смо препоручили коришћење књижевних текстова у виду избора из стваралаштва Бранка В. Радичевића, јер је реч о аутору који „у себи ништи све што подсећа на сујету, и уједно мири креативност свога духа са народним изворима” (Milovanović, 2017: 154). У прилог реченом свакако може да послужи и *Прича о дечак и Месецу*, садржана у обе наведене читанке за трећи разред. У пратећој апаратури Едукине читанке већ пословично се поставља велики број питања и захтева, па поново указујемо на опасност од предозираниости, објективације и шаблонизације. Чуди да је, и поред свих примењених аналитичких поступака, изостало објашњење појма „слуга” у вези са паметним момчетом, малим Радочицом. Обрађивач заиста има пред собом широк дијапазон могућих поступака у приступу делу и главним ликовима, уз сагледавање главних мотива заједно са ученицима. Прича је богата емоцијама, мотивима, лежерном духовитошћу која провејава и у приказима тешких тренутака које трпи малишан, у функцији наговештаја бољих дана. Има ли шта срамотније од тврдичлука и пакости? Има ли узвишенијег позвања од сатирања беде по свету? На то обрађивач треба да укаже ученицима, да их подстакне на размишљање у том правцу, да их духовно просветли и створи предуслове за даљи целовити развој. На почетку беше Реч. А Мати беше на почетку и на крају ове приповести. Када извршимо упоређење са читанком Логоса, уочавамо да је у пратећој апаратури дато објашњење појма „тврдица”, али не и појма „слуга”. Обрађивач и овде треба да неинвентивна

питања типа: шта ти се допало? ко ти се допао?, и сл. замени подстицајем дечје интуиције, имагинације и истинољубивости природне детету. Додуше, у предметној читанци има и добро постављених и одмерених питања (*Зашто су се Радојица и Месећ тако добро слагали? За чим Радојица трага у књигама? Шта је желео тиме да постигне?*), и она нису ограничавајућа са становишта могућих одговора, иако је посве јасно да ће се већином дати одговори који се у крајњем тичу победе добра над злом. Остварујући неопходну иманентност у приступу, обрађивач се може позабавити инвентивношћу и иновативношћу у мери у којој сâм бива интересантан и инспиративан, тако што ће упоредити лик себичног дива (цина) из бајке Оскара Вајлда и лик пакосног тврдице из приче Бранка В. Радичевића. Инвентивност узрокује иновативност, па би се ту могло наћи обиље проблемских поставки примерених узрасту ученика, довољно инспиративних и оригиналних, уприличених зарад крајње добробити ученика (целовит развој и богаћење личности). Примера ради, може се поставити питање: Да ли би мали Радојица могао да излечи од пакости и тврдичлука свога газду, као што су деца и сићушни малишан излечили Дива/Дина од себичности и егоизма? Да ли би му Месећ помогао у том подухвату? Такође, могла би се сценски поставити следећа ситуација: Месећ попут лустера обасјава са плафона малог Радојицу, сто и књигу отворену на њему; чује се тихо куцање на вратима; скрушено и плачући улази тврдица, носећи у руци послужавник на којем је тањир укусног јела, хлеб и чаша сока за малог Радојицу; ставља послужавник на сто поред књиге и моли малог Радојицу за опроштај; Месећ додацује: „Дуго ти је требало!”; тврдица одговара: „Признајем, али боље икад него никад!”; Месећ се поново јавља: „А што баш сада?”; тврдица ће на то: „Ти си ми показао, овај... осветлио прави пут!”; мали Радојица устаје, грли тврдицу и пољуби га у чело; Месећ благонаклоно климне главом у знак поздрава, поручи малом Радојици да настави са учењем, затим се претвори у лопту и изађе кроз прозор. Крај. Мало ли је?

Главни лик у причи *Босоноги и небо* Бранислава Црнчевића је сам по себи довољно инспиративан, маштовит и занимљив, да просто није могуће умањити те особине дидактичко-методичком апаратуром. То се уочава и на примеру постављеног текста у читанци Логоса за четврти разред (Stanković Sošo i Ćorbić, 2022), као и у читанци Едуке (Jović i Todorov, 2020). Сва деца из улице су волела Босоногог, најјачег дечака који је могао све и знао све, између осталог, да запали море, да гледа ноћну шетњу дрвећа и да пољуби небо. У пратећој апаратури Логосове читанке нема много питања и захтева, а два су просто морала бити (и јесу) постављена: *Како Босоногог доживљавају деца?* и *Зашто су деца веровала Босоногом?* Такође, дато је адекватно објашњење појма „приповедач”, са примером из текста. Апаратура садржана у Едукиној читанци има већи број питања и захтева, али је добар део постављен на исти или сличан начин као у Логосовој читанци, при чему се као главни и међусобно условљени захтеви истичу: – *Објасни зашто одрасли нису волели Босоногог*, и – *Објасни зашто су дечаки веровали Босоногом*. Ипак, инвентивношћу и иманентним приступом тексту издваја се питање: *Зашто дечаки желе да верују Босоногом?*, при чему ученици могу

да се одреде између три одговора и да означе онај који сматрају тачним. Предавач има на располагању обиље имагинативних, инспиративних, инвентивних и иновативних метода да из ученика сократовским, мајеутичким начином „извуче” њихово пробуђено изворно знање и тумачење, и да им помогне да ту спознају саопште избором адекватних речи. При том, наравно, треба оставити могућност и обиља могућих одговора, односно начина обликовања одговора истоветних по садржини. Питање из апаратуре које смо издвојили у нераскидивој је вези са пределима дечје душе и сензибилитета, има другачији квалитет и значење у односу на питање: *Зашто дечаџи верују Босоногом?*, а обрађивачу у припреми може да помогне интердисциплинаран приступ, имајући у виду додирне тачке са психологијом, психоанализом и философијом. Брана Црнчевић је ненаметљиво у тексту пружио велике могућности за широко сагледавање свих аспеката радозналост доба дечаштва, и оне посебне жеље да тајна остане тајном како стварност не би остала без имагинације, а овај свет без тежње да постане боље место. Све то обрађивач зна, или је засигурно знао у детињству, као што је свестан значаја и значења издвојеног питања. На његовом самопрегору и посвећености лежи изналажење начина на који ће ученицима помоћи да дођу до истине без скрнављења тајне, језиком разумљивим за тај узраст. Тамо где је разумевање очито, изражено у оку и посебном осмеху, свакако не треба инсистирати на ватромету речи. Остварен потпуни увид и спознаја која дотакне душу много су вреднији од начина њиховог изражавања и саопштавања.

Закључак

Обрада ликова у ма ком делу књижевности за децу сложен је и одговоран подухват којем наставник приступа савесно и са највећим степеном пажње. Посебан лични печат у интерпретацији и тумачењу дела и ликова наставник утискује тако што, с једне стране, остварује интеракцију са ученицима, а с друге, тако што комбинује одговарајуће методичке поступке на адекватан начин, остварујући целовитост приступа. Увек треба оставити могућност и простор за остварење непосредног интуитивног увида ученика у дело, особине ликова и њихове међусобне односе, па зато наставник томе треба да поклати велику пажњу, много већу него постојећој дидактичко-методичкој апаратури. Најчешће заступљена питања и захтеви који се јављају у апаратури просто наводе на одређене одговоре, чак и када је понуђено више могућих одговора, не указује се на могућност давања одговора различитих од очекиваних.

Извори

- Jović, M. i Jović, I. (2020). *Čitanka 3, čitanka za treći razred osnovne škole*. Beograd: Eduka.
- Jović, M. i Todorov, N. (2020). *Čitanka 4, čitanka za četvrti razred osnovne škole*. Beograd: Eduka.
- Stanković Šošo, N. i Kostić, M. (2020). *U svetu reči, čitanka za srpski jezik, za treći razred osnovne škole*. Beograd: Logos.
- Stanković Šošo, N. i Čorbić, S. (2021). *Beskrajne reči, čitanka za srpski jezik za četvrti razred osnovne škole*. Beograd: Logos.

Литература

- Berđajev, N. (2002). *Ja i svet objekata, duh i realnost*. Beograd: BRIMO.
- Bojanin, S. (2002). *Tajna škole*. Beograd: Samostalno izdanje Bojanin i Micić.
- Hamvaš, B. (1999). *Scienta sacra I – Duhovna baština drevnog čovečanstva*. Beograd: Dereta.
- Milovanović, B. (2012). *Književni tekstovi sa hrišćanskom tematikom u čitankama za mlađe razrede u funkciji estetskog i verskog obrazovanja* (Neobjavljena doktorska disertacija). Vranje: Učiteljski fakultet.
- Milovanović, B. (2016). Metodички поступци interpretacije književnog teksta sa hrišćanskom tematikom u čitankama za mlađe razrede osnovne škole. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta Prizren – Leposavić*, 10(9), 223–236. <https://doi.org/10.5937/zruffp11610223M>
- Milovanović, B. (2017). *Tumačenje književnog dela sa hrišćanskom tematikom u nastavi književnosti*. Leposavić: Učiteljski fakultet u Prizrenu.
- Milovanović, B. (2022). Korelativnost sadržaja nastave srpskog jezika i književnosti i verske nastave. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, 52(2), 307–324. <https://doi:10.5937/zrffp52-38239>
- Smiljković, S. (2005). *Nastava srpskog jezika i književnosti 2*. Vranje: Učiteljski fakultet.
- Stakić, M. (2014). *Metodički pristup umetničkoj pripovesti u nastavi srpskog jezika i književnosti*. Leposavić: Učiteljski fakultet.

BOŠKO LJ. MILOVANOVIĆ

University of Priština with temporary headquarters in Kosovska Mitrovica
Teacher Education Faculty, Prizren - Leposavić

**SPECIFIC PROCESSING OF CHARACTERS IN STORIES
FOR CHILDREN**

SUMMARY

In this paper, the importance of considering children's reception, their thinking and intuitive cognition as a special quality when processing characters in children's stories is emphasized. The paper emphasizes the necessity of using a comprehensive methodical approach to the processing of characters by combining 12 major interpenetrating elements that are given priority over the informative text being read and processed in class. The necessity of applying analytic-synthetic procedures is explained, by respecting the mutual connection and mutual influence of children's perception and reception. The delicacy of the processor's approach and the selection of the right measure in the interpretation and analysis of the characters in children's stories is shown in the form of possibilities that stand before the processor outside the existing didactic-methodical apparatus.

Key words: *intuitive cognition, teaching of literature, younger classes, methodical approach, analytical-synthetic procedures, reception, interpretation.*

БРАНИСЛАВ М. ЖИВАНОВИЋ*

Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет

УТОПИЈА ДЕТИЊСТВА У ПЕСНИШТВУ ОСКАРА ДАВИЧА

АПСТРАКТ: У феномену детињства Давичо је нашао клицу поетске имагинативности започете надреализмом као корену модерне поезије, којем се током читавог свог песничког развитка изнова враћао. Одан метафорисању и *немогућем* као сну о тоталитету, у тежњи да поврати *невиност речима*, Давичо остварује авангардно јединство супротности превазилазећи стварно у корист видовите маште и њене целовитости, са поверењем за све не-било и оно што тек треба да буде. Сходно томе, за потребе рада биће разматрани песма „Детињство” и дописани циклус „Детињство 1958.” у контексту утопијске свести у филозофији Ернста Блоха здруженом са феноменолошким приступом Гастона Башлара у промишљању сањарије стваралачке имагинације и песничке слике. Док песма „Детињство” покрива читав спектар тема везаних за одрастање, емоционално и телесно сазревање, сложене породичне и међуљудске односе, унутрашње ломове који прате ове процесе, дописани циклус „Детињство 1958.” наставља да у другом кругу истог проседеа обрађује мотиве, симболе и слике на начин како су ти мотиви, симболи и слике неухватљиви и мутни у каснијем, одраслом животном добу. У дописаним песмама циклуса они су артикулисани наговештајем, наслућивањем и густим језичким затамњењима који изискују учешће читалачке имагинативности да би били дописани и домаштани.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: *детињство, утопијска свест, Оскар Давичо, имагинација, сањарија, прошлост, будућност.*

* branislav.zivanovic@ff.uns.ac.rs, <https://orcid.org/0000-0002-9807-3763>

Феномен детињства заузима повлашћено место у песништву Оскара Давича. Осим тематско-мотивске равни, његова функција се најсугестивније испољава на плану језичке артикулације и метафоричког транспоновања, у чему се могу препознати важна аутопоетичка упоришта у контексту разумевања стваралачког чина који је код Давича обележен авангардним и модернистичким поетичким кретањима. Како се аутореференцијални слој детињства базира на изналажењу лексема ослобођених конвенција и семантичких распона у име *непознатог*, показаћемо како се тражена рехабилитација *невиности речи*, обележена императивом *новог*, успоставља као утопијска свест којом се спроводи превазилажење граница у корист слободе видовите маште. С тим у вези, методолошко-теоријски оквир рада чиниће филозофија Ернста Блоха (Ernst Bloch), са сврхом детектовања утопијске свести која се у хоризонту детињства објављује као добро стање свести (*еунсихија*), док ће се за потребе анализе стваралачког *cogita* мислеће имагинацијске инстанце, као највишег облика стваралачке интелигенције, послужити феноменолошки приступ Гастона Башлара (Gaston Bachelard).

У два круга песама, песми „Детињство”¹ и дописаном циклусу „Детињство 1958.”, Давичо је симулирао биће детињства као темпоралну категорију које се одвија на два различито оганализована принципа условљена организацијом текстуалне грађе. Док је песма „Детињство” организована од 16 микрофабуларних целина којима руководи хронолошки редослед догађаја и ситуација у годинама Првог светског рада, петнаест дописаних песама циклуса „Детињство 1958.”² одговара поетичком повратку на период надреалистичког писања где доминира сликовни израз и метафоричарење посредовано ониричким временом, односно свевременом тотализујућег симултанитета. Дуалност супротних чланова, као принцип Давичове тотализације којим се детињство гради у временском распону од две деценије, налази одјеке и искривљене одразе у поновљеним мотивима, симболима, сликама са временске и поетичке дистанце као лице и наличје једног поетског предмета.

Када је већ реч о вези поезији и сна, поезија се показује као један „снажно обликован сан о тоталности свега, о јединству света. И сама песма овде је чин

¹ Узимајући у обзир Давичов *захтев за тоталношћу*, склони смо да, попут Борислава Радовића (в. Давичо, 2006: 103–113), „Детињство” одредимо као песму, а не као циклус песама или поему – како се уобичајено означава – тим пре што је тенденцију за вишеделном, хетерогеном, дигресивном, нумерички фрагментарном организацијом песме Давичо показивао осим у *Песмама* (1938), *Хани* (1939/1951), и у другим збиркама објављеним током и крајем педесетих година (рецимо, сегменти „У име биља” у збирци *Флора*, 1955. и „Каирос” у збирци *Каирос*, 1959). Због тога би требало преиспитати устаљена, а ипак подељена, мишљења о „Детињству” као циклусу песама, односно поеми.

² Први пут, као нове песме, објављене су у издању *Песама* из 1958, интерполирањем у одељак „Детињство”, са римским системом означавања, обележене су парним нумерацијама појединачно насловљених песама маркираних курзивом, у напоредном ритму смењивања са 16 сегмената песме „Детињство” из 1938. године.

тотализације” (Рејчић, према: Konstantinović, 1980: 108).³ Међутим, како хтети тоталитет, значи хтети *све*, а „*hteti Sve znači ne hteti vreme*”, како примећује Константиновић, „*ono što za njega jeste još nije (ili samo potencijalno jeste)*” (Konstantinović, 1980: 14). Указујући овим на Давичов захтев за садашњом будућношћу (симултанизам), жељи за стварношћу која је у својој потенцији одговара Блоховој тези о оном *joш-не-посталом* које негира (ову) стварност у корист (оне) *нове стварности*, за Давича једине *праве* стварности која се заувек налази с друге стране ове стварности. С обзиром да сан о тоталности света поседују ствараоци код којих још увек активно делује геније детињства обележен безазленошћу и побуном, према мишљењу Константиновића, то је „*геније који преобрађава облике и биће sveta по својој волји, геније метафорићарског алхемићарства*” (Konstantinović, 1980: 9).

Будући да психоанализа фројдовске провенијенције једнако вреднује ноћни и дневни сан, да бисмо указали на проактивне снаге сна, требало би најпре направити дистинкцију између ноћног сна и будног сна/сна на јави, тј. *сања-рије*. С тим у вези је и Блохово запажање, који, правећи осврт на Фројдово схватање снова, у контексту утопијске свести, предност даје будном сну.⁴ У периоду деловања београдске групе надреалиста окупљних око алманаха *Немогуће* покренута је анкета „*Чељуст дијалектике*” која се спроводила међу члановима групе. Ова анкета деценијама касније објављена је као први том публикације *У средишту надреализма – чељуст дијалектике* коју потписује њен анкетар, члан групе, песник и Давичов блиски пријатељ Ђорђе Костић. Четрнаесто питање анкете односило се на феномен сна: „*Ako SANJATE, da li to ima uticaja na vaš život? Ako ima, nalazite li u tome jedno sredstvo protiv sudbine? Pi su snovi za vas najčistija nekoristoljubivost koja vam još ostaje?*” (Kostić, 1989: 111). Поред одговора осталих чланова групе надреалиста, према запажању Костића, у анкети „*istiцао се Davičov odgovor. Oskar je svoje snove posmatrao kao deo dnevnih događaja, i nije im pridavao neki poseban značaj. Oskar kaže: „Nema nikakvog uticaja na život: disati!”* (Kostić, 1989: 112). Изузмемо ли неколико песама из различитих етапа песничког стваралаштва Оскара Давича, можемо рећи да је у њима више реч о будној сањарији него ноћном сну и сањању.⁵ Много година касније, сумирајући искуства групе и њених чланова у својој *Do nemogućeg* (1972), Костић се о Давичовом песничком поступку изјаснио на следећи начин:

³ „Песма је чин тотализације [...] Речи су овде оно што тражи своје удруживање, своје повезивање у целину” (Konstantinović, 1980: 18).

⁴ Блох истиче да „*noćni san živi u regresiji, on ne birajući biva uvlačen u svoje slike, dnevni san projicira svoje slike u ono buduće, nipošto bez izbora, nego i pri najneoubuzdanoj snazi uobrazilje upravljivo, pomirljivo s objektivno mogućim*” (Bloch, 1981: 113).

⁵ Када се евоцира или јавља, ноћ је више амбијент или фигура него принцип у Давичовим песамама. У дописаном циклусу „*Детињство 1958.*” ноћу се бди и сања на јави, у свесном стању, контролисаном сањаријом која се бележи, док се феномен сна и сањања у Давичовим песамама јавља посредно, те кроз призоре и ситуације у којима се препознаје одјек детињства: „*Расли смо дању у башти, / ноћу у белом кревету / и уплашено се чудили свету тајни,*

Он не измишља ништа, нити симболизује, он узима речи онакве какве јесу па их повезује тако да остварује *сан* који је стварност међу овим стварима које су око нас, распоређене по одређеном узorkу. Оскар помера тај узорак и ствара *нов*. Као да је ушао у собу и почео да размешта ствари по њој на начин који не одговара људима који међу тим стварима живе. Он их не види у маћи, он их чак и не замишља, нити пројцира, већ *gradi viziju sveta preuređivanjem čitavog sveta* [...] Оскар је у то време имао осећај за *depejzman*⁶, који је био јасније исполјен но ма код kog другог у надреализму [...] Иако је изгледало да је подложан захватима *маште*, није изневераво значења речи, већ је стварности постављао тако да је од њих градио *nove stvarnosti*, па су управо оне, те *nove stvarnosti* и биле убедљиво и снажно *nadstvarne*, или како би то неко рекао надреалне или једноставно надреалистичке (Костић, 1972: 241–242, курзив Б. Ж.).

Приврженост метафори и парадоксалним конструкцијама спајањем речи према принципу јединства супротности може се разумети као Давичова потреба за променом света. Оно одговара концепту утопије и њеној парадоксалности према којој је утопија могућа тек у мери своје немогућности, односно неостваривости. На плану одговора који је млади Давичо понудио у анкети на питање о сањању, као и ревизији његовог песничког поступка, можемо приметити деловање утопијске свести која се везује за неке сегменте стварности а не за неку целину, чиме се умањује идеалистичко обележје апсолутног, али не и неконгруентност која постоји као тензија између реалности и идеала. Чак и у таквим партикуларним случајевима утопијска свест може да артикулише ирационалне или ишчашене, унутрашње, визије које задржавају елементе стварности. С обзиром да сегменти стварности помажу расветљавању пукотине између незадовољавајуће стварности и идеално замишљене другости, уделом утопијске свести елементи стварности се прерађују, рекреирају у име имагинарне другости којом се трансцендира утопијска тоталност. Увек усмерена према напред, према оном будућем, оним Блоховим *joш-не-посталим*, у тежњи за остварењем, утопија је неконгруентна са стварношћу. Прихватањем и прилагавањем реалности човек умањује удео имагинације и одбацујући илузије утопијско се губи у прозаичним

сплетака, / стрини, ујни, кујни, тетака / и страшних прича деде / о цину који под земљом, / у рупи / људе једе [...] У сан би нам се горко прикрала / два страшна, рутава, гвоздена кепеца / и дебелим гласом строго питала / ко нам је казао како тата и мама, / како тата и мама... / без срама... / како се праве деца?”). Осим рутавих кепеца који ће се поново наћи у песми „Одвајање” из дописаног циклуса „Детињство 1958.”, ехо кошмарне слике „дина под земљом”, којом су вероватно због својих несташлука застрашивана деца, добиће свој израз у петоделној песми „Баш-Челик”, пролошкој песми збирке *Хана* (1951). Ослањајући се на истоимену народну приповетку, Баш-Челик у песми представља суму страхова, имагинирајући пошаст неслагљивих размера. У осталим случајевима, и када се као троп јавља у наслову или у тексту песме, сан у Давичовој поезији нема карактер догађајности, он не приповеда, није регресиван и подређен сликама које ствара, већ пројектује слике које су контролисане и усмерене на оно будуће.

⁶ Кићеност у изразу (прим. аут.).

кретањима стварности. Уколико прихватимо да се налазимо у раздобљу *унутрашње утопије* (Kalanj, 2004: 18), прихватање ствари сагледавањем онаквим какве оне јесу „не искључује сан о томе какве би могле бити” (Kalanj, 2004: 10).

Имајући у виду Луиса Мамфорда (Lewis Mumford) који у одношењу према стварности разликује *експистичку утопију* и *утопију реконструкције* (Mumford, 2009: 19–29), треба нагласити да су у својој првобитној тежњи савремене форме утопијске мисли у овако поједностављеној подели увек *реконструктивне*. Опоравак стварности у интересу другачије и боље стварности имплицира *нови поредак* који се одвија у координатама рационално-егзистенцијалног, насупротив утопијама бега које се свode на одвајање од актуелне стварности (у чему можемо видети политички став појединца или групе). Међутим, оно што је за оба вида утопијског значајно јесте да се обе утопије заснивају у замисли пре него што крену својој реализацији. А будући „*da je utopija epistemološka a ne ontološka stvar*”, речима Дарка Сувина (Darko Suvin), „*utopija se ne može ostvariti ili ne ostvariti; ona se može samo zamišljati kao kontrast i/ili aršin*” (Suvin, 2019: 51). Тако се у свом конструкцијском, односно реконструкцијском карактеру који тежи промени тренутног стања, о утопијама промишља са становишта историје као амбивалентним феноменима, будући да утопија у свом идејном облику може да понуди план који ће приликом покушаја конкретизације, услед људског фактора, изгубити обележје најбољег и постати тамни сценарио екстремно извитоперених или первертованих жеља. У зависности од употребе утопијских алата и нацрта за бољу сутрашњицу, утопија се може указати као сан о бољем животу и бољем свету или као кошмар и најцрња дистопија. Тако се оно најбоље у вези са утопијом, односно утопијском свешћу, тиче визија у којој долази до мешања партикуларности стварности у име неког другог, бољег света.

Како нам је за потребе тумачења стваралачке имагинације и визија које производе разноврсне песничке слике неопходан теоријски оквир који ће подупрети Блохов концепт утопијског, феноменолошки приступ француског филозофа Гастона Башлара учинио нам се вишеструко сврсисходном за мапирање утопијских елемената у Давичовом песничком изразу.⁷ Наиме, *сањарија* представља ониричку активност која има илуминарну вредност *освешћења* субјекта, будући да у њој остаје извесно „свјетлуцање свијести“, која значи „*porast svijesti, rojačavanje svjetlosti, snaženje psihičke koherentnosti*” (Bachelard, 1982: 29). Укрштајући се са Блоховим утопијским концептом, песничка сањарија код Башлара остварује функцију иреалног која путем имагинације враћа поверење у свет и

⁷ Према Башларовом схватању, феноменолошка метода се свodi на то да „*naglašava njihovo izvorno dejstvo da se domogne samog bića njihove originalnosti i da tako izvuče korist od izuzetne psihičke produktivnosti koja pripada imaginaciji*” (Bachelard, 1982: 27). „*Pokušavajući da profinimo sticanje svijesti o jeziku na nivou pjesama, stičemo utisak da čovjeka dotičemo novim govorom, govorom koji se ne ograničava na izražavanje ideja ili osjećanja, nego koji pokušava da stekne budućnost. Reklo bi se da poetska slika, u svojoj novini, otvara budućnost jezika*” (Bachelard, 1982: 27, курсив Б. Ж.).

могућност постојања других светова.⁸ За разлику од ноћног сна који је у вези са пасивним стањем, песничка сањарија подразумева активно стање, неодвојиво од бдења и чина писања. Будући да нас сањарија ослобађа захтева реалног у којој смо принуђени да егзистирамо, сањарија асимилује реалност у име имагинарног који је обогаћује, проширује и превазилази, стварајући слике којом песничка свест оперише на плану текста песме.

Утопијска свест феномена детињства у Давичовом песништву артикулисана је тежњом да се песнички говор врати првобитном облику изрицања света као његовом откривању. Оно се код Давича јавило као потреба за *невиношћу речи* и могућности да се речима невиност поврати довођењем овешталих лексема у спојеве са другим лексемама, што је у надреалистичкој вербалној заиграности⁹ резултирало непредвидљивим решењима базираним на слободним, спонтаним асоцијацијама. Узимајући у обзир песму „Детињство” и дописани циклус „Детињство 1958.”, као две варијације мање-више исте песничке ствари, приметимо да се у дописаном циклусу „Детињство 1958.” кондензовани говор ониричке песничке слике поставља насупротив реалистичној наративизацији успомена из ратног детињства присутног у песми „Детињство”, чија документарна вредност фингира механизам аутобиографије¹⁰ која се пише са временском дис-

⁸ „Она је отварање према једном lijepom svijetu, према lijepim svijetovima. Ја од нје добија једно *не-ја* које богати ја: *моје не-ја*” (Bachelard, 1982: 38).

⁹ У аутопоетичком есеју *Једно преподне у кухињи поетике* Давичо ће за свој стваралачки поступак написати да је „саздан на истоветној и аналогној дејој игри”, када тежећи „*нај-ређим комбинацијама речи*”, од њихових шлогираних слогова почињу полазне игре” (Davičo, 1969a: 250).

¹⁰ Према мишљењу одређених тумача Давичових *Песама из 1938.* да је „циклус „Детињство” по жанровским карактеристикама аутобиографија” (Mikić, 2013: 346), у два погледа се не можемо сложити са таквим ставом. Прво, да је „Детињство” „циклус” песама (в. фусноту 1); друго, да је посреди „аутобиографија”. Наиме, иако несумњиво располаже биографским елементима, у конфесионално интонираним стиховима, треба бити опрезан са таквим закључцима и рачунати са песниковом псеудоидентификацијом исказаном у аутопоетичком есеју *Једно преподне у кухињи поетике* (1967), где Давичо управо указује на ту могућност књижевноуметничког обликовања „једног од мојих стотину аутобиографских детињстава (чијом сам псеудоаутентичном количином успео да за небудале девалвирам сентиментални значај и уопште значај мог стваног детињства, нестварног као сва што су)” (Davičo, 1969a: 330), док би аутобиографску грађу ваљало тражити на другом месту: „Родно место – Још једна варијанта приватног власништва: аутобиографија”, „Исповест без биографије”, као и друге текстове садржане у 20. књизи сабраних дела из 1969. године: *Homec* (Davičo, 1969b). Другачије речено, у књижевноуметничком обликовању текста који располаже елементима биографије, зарад стварања ефекта веродостојности аутор није у обавези да говори „истину”. Према томе, пре бисмо могли рећи да се Оскар Давичо за потребе песничког обликовања нарације у песми „Детињство” послужио поступком митобиографизма, аутофикцијом или конфабулацијом – моделом фикционализовања властите биографије, сећања на детињство и догађаје из ране и касније младости кроз тенденциозно симплификовану приповедачку визуру која тражи посебну спретност за изабрани сужени фокус. Чак и поред скица из

танцом од догађаја уздајући се у снагу сећања. Тако дописани циклус „Детињство 1958.” у поетичком смислу представља враћање детињству као антрополошком извору и поетичком начелу започетог још раном надреалистичком збирком *Анатомија* (1930), где се налази рађање, почетак, тј. заматак једне поетике у свом *растењу*.¹¹ Давичо истиче важност одржавања додира са властитим детињством, односно дететом у себи, јер стање детета код Оскара Давича има изразито стваралачку конотативну вредност.¹² Везу између детињства као „мјени доба” и продуктивности која је својствена њеним итерацијама наглашава и Блох, будући да дечја свест не искривљује сан и не цензурише, већ представља простор слободе:

Ja se vraća onomu ja iz djetinjstva, tako se najprije pojavljuje potpuno necenzurisani svijet nagona iz djetinjeg doba ili bolje rečeno: kao u detinje doba. Tako Freud naglašava: „Svaka želja iz sna infantilnog je porijekla, svi snovi rade s infantilnom građom, s djetinjastim duševnim uzbuđenjima i mehanizmima”¹³ (Bloch, 1981: 90).

Песме дописаног циклуса „Детињство 1958.” показују како захваљујући раду имагинације, одређене успомене, првобитно илустроване у песми „Детињство”, попримају вредност материје за касније комплексније сањарије у језику, која не фабулира него кондензује. Тако ћемо приметити као феноменологија перцепције бива супституисана феноменологијом имагинације. Захваљујући

шабачког детињства у којима евоцира догађаје из породичног миљеа, Давичо у есејима, интервјуима, белешкама, у циљу поетичког разјашњења или илустрације, конструише једну врсту нарације која у својим појединостима неоспорно корелира са одређеним сегментима песме „Детињство”, али која још увек не подразумева аутобиографско писање колико поигравање са биографским елементима у другачијој обради и са другачијом сврхом (О особеностима аутобиографског писања видети: Веки, 2013).

¹¹ Она ће своју функцију, посредством аутоцитатности, највише остварити у поетички сродним песничким збиркама које је Давичо објављивао током половине и крајем педесетих година прошлог века (то је експлицитније спроведено у збирци *Флора*, 1955. (в. Andonovska, 2013). У значајном броју песама дописаног циклуса „Детињство 1958.” налазимо одјек слика, мотива и симбола из *Анатомије*, чију нам упоредну анализу простор рада не дозвољава.

¹² „Да би се осетила потреба за саопштавањем себе, треба остати дете. То не значи остарити на нивоу дечјег света окруженог искеженим, претећим тајнама. Значи бити способан да их сам правиш, тј. откриваш чак и у обичној и свакодневној супи с резаницама преко увелих драгих груди” (Давичо, 1969а: 211).

¹³ Поставаку да дневни снови припадају само деци и неодраслом Ја, Блох ће накнадно демантовати, искористивши прилику да упути критику Фројдовој тези као „usko i do temelja pogrešno” stanovište, ističući da nosioca dnevnih snova „ispunjava svjesna, trajno svjesna, iako različito gradirana volja za bolji život” jer „junakom dnevnih snova uvijek je odrasla vlastita osoba” (Bloch, 1981: 103). Да ослика бољи свет, дневни сан не подлеже икаквој цензури морализаторског ега као у ноћном сну, већ подлеже утопијско наглашеном егу који гради себе и свет око себе.

ониризму који се сећа, Давичова имагинација освежава меморију илустрацијама које указују на трајање и постојаност детињства кроз сањарију о личној историји у надреалистичком језичком посредовању које укида математичко време (Хронос) у корист ониричког времена (Каирос) одређеног жељом. Песничко време сједињује прошлост и будућност у садашњости писања као презенту сањарије вишестепеноване имагинације која чини да старо оживи у новом кроз детињство слика које исијавају свежином лексичких спојева образујући нова (млада) значења. Отуд за разумевање Давичових стихова важно место заузима детаљ као јединица значења, који својом минијатуром склапа савез са првотним, универзалним испољавајући снагу почела.

Накнадним писањем које се одвија у различитим периодима живота, у тежњи да реконструише биће детињства из „ослободилачких самоћа”, Давичо прибегава поетској анализи којом враћа првобитне привилегије имагинације. Будући да је меморија „polje psiholoških ruševina, staretinarnica uspomena”, како запажа Башлар, „detinjstvo mora biti re-imaginirano re-imaginirajući ga” (Bachelard, 1982: 124). Слике везане за деčју свест која их је створила и слике које је деčја машта могла да створи, те, најзад, слике за које нам, посредујући деčји говор, песник сугерише да их је створило дете које је он некада био, сведоче како Давичо ониризмом ослобађа вредности прошлог. Рачунајући на детињство које се налази у свима нама, песник детињства остварује комуникацију са читалачком инстанцом посредством ониричких слика деčјих сањарија за коју те слике представљају „manifestације непреkinutog detinjstva” (Bachelard, 1982: 125).

Овим нам феноменолошки приступ омогућава да увидимо поетски потенцијал и квалитет деčјег ониризма који у свом песништву заступа Оскар Давичо. Тај потенцијал препознат у прошлости детињства потентан је будућношћу захваљујући сликама сањарије која се у њима налази као заматак будућег *ја* песме.¹⁴ Указујући на важност размишљања о почетку и недокучивим дубинама сањарије које чине да се таквим размишљањима почетак превазиђе, Башлар детињство једначи са „бунаром бића”, тим, како каже, „jednim od najvažnijih slika ljudske duše” (Bachelard, 1982: 140). Делећи схватање о детињству као принципу дубоког живота који је функцијом психологије дубина „uvijek usaglašen za nove početke” (Bachelard, 1982: 150), поменути *архетип*¹⁵ можемо пронаћи у

¹⁴ У вези са тим је индикативна песма „Време у саксији”: „Банем ли из сна у дан / ништа се не помери, / сви остајемо исти. / Не говорим о страху / у мраку што се намеће / детињем крвотоку / подељеном на једно / и друго. // Залупе се врата дана / а ја се однекуд вратим. / Међ роговима ноћи / продужујем да се будим: / померим само цреп жеља / па даље дигнутих крила / над буђењем што ме наставља, / мислим да је стигла будућност.”

¹⁵ Архетип бунара има упориште у детињству Давичове поетике, постулиране у *Анатомји*, у слици субјекта наднесеног над „кишницом и у барама” (која се, како можемо видети даље у раду, евоцира у песми „Одвајање): „Ljulja me još odmalena lik moj u kišnici i u barama; okeanski sad se nosi i nadire tako. Sanjao sam se uvek samo kao lik iz vode i hodao sam u snu samo po drhtanju vode kad tajanstveno pogled teče začuđen, opletен чežњјивим лиšћем и оштрим зрасима” (Davičo, 1979: 49).

Давичовој песми „Одвајање“ из дописаног циклуса „Детињство 1958.”, коју за потребе аргументације дајемо у целости:

Једно пре подне дугачко као авлија
јесам. И једно црно буре с небом
из ког ноћу излазе рутава кепеци.
Откидају ми главу и котрљају чак на брдо:
тамо се лопте играју месеци.

Ознојен као једно цело пре подне растем
Што брже да досегнем
Обе винуте обрве снова.
Оне се већ протежу на воденом стубу
Украшеном звездом од чипке и корова.

А јесам још земља, још локва, још камен из праћке
затегнуте до руба бурета. Из све се снаге
надносим над кишницу,
где једна глава, пала у кљуса, више не уме да увуче
исплажен језик модар свуд по мом лицу.

Одједном препознам на њему кепеце голе.
С једне им главе пада лишће на другу што нагло
одоздо исплута:
као да се бацила кроз прозор облака у сусрет мени
тек стиглом исто с далеког пута.

О спасти себе испалог из ока у воду
што шири кругове без појаса за спасавање
из ове оазе.
О спасти тај сусрет са собом...
Посрћући преко рубова суза кепеци одлазе.

„Пре подне”, са којим се субјект песме „Одвајање” идентификује, одговара добу дана живота кроз које проговара детињство, односно песничко доба. Детињство преузима својства песничког развоја, оно обухвата период сазревања стила и поетике јер детињство за Давича представља првотни динамизам речи који је носилац њихове невиности. Оппросторивање временске категорије детињства спроводи се спајањем темпоралне и спацијалне категорије посредством „авлије” која се уводи сликом као поредбени члан временске димензије појачане придевом „дугачко”. Згуснута слика „црног бурета с небом” указује на присуство воде као растуће огледалне површине која удваја (временски и просторно) удаљене супротстављене планове и релације посредством слике рутавих кепеца

раније присутних у 1. сегменту песме „Детињство” („У сан би нам се горко при-
крала / два страшна, рутава, гвоздена кепеца”). Како вода има значење свежине,
виталности, у средишњем, трећем, стиху последње строфе имплицира утопију
посредством „оазе”, довођењем у тесну везу са детињством као *aqua humana*,
сакупљене у виду кишнице успомена/искуства над којима се садашњи/одрасли
субјект песме надноси, тј. огледа. Добијајући вредност ониричке супстанце, вода
доприноси да успомене избијају из слика која се увећавају и преплављују субјекта
песме присутном у глаголу „растем”. Захваљујући удвостручавању, овај глагол
постаће одјек завршне строфе из поменутог првог сегмента песме „Детињство”,
која у драматургији овог дела песме долази након увођења кошмарне дечје слике
са кепецима:

Расли смо журно
без даха
јурећи лествама дана
гоњени немиром страха
и молили се и чекали пуни наде
да нам што пре,
да нам једном
никну брковези и брада
у знак да ивер не пада
далеко од кладе.

Поетичка важност глагола *растем* у контексту песме „Одвајање” поја-
чана је чијеницом да га песник употребаљава у презенту првог лица једнине, у
свом несвршеном виду, док га у песми „Детињство” користи у глаголском
облику перфекта у првом лицу плурала, у свршеном облику, којим и отпочиње
песма: „Расли смо између гувернанти, хризантема, / чоколаде, пољубаца, мамин-
ног мираза / и тате који се вазда на нешто одлучно спрема.” Употребом глагола
растем у оба песничка текста испољена је тежња детињства чији ентузијазам се
открива у оном што жели да постане, дакле, које зрачи оним *joш-не-посталим*
утопијске свести. Оно што ремети могућност развоја јавља се призором са кепе-
цима као лиминалним ентитетима или стадијуму развика. У основи кепеца
можемо видети двоструку фигуру, оксиморон или парадокс, којом се импли-
цира страх од неразвијеног, недовршеног или спутаног детињства, односно
деградирајуће, неразвијене одраслости која плени гротеском и карикатуром.¹⁶
Међутим, оно се кроз „сусрет са собом”, као моменту самоидентификације, пре-
вазилази, јер у стању будне сањарије сањара „ništa ne progoni, barem ne оно што

¹⁶ Како Блох запажа, „gotovo svaka utopija, bilo medicinska, socijalna ili tehnička, ima svoje para-
noične karikature” (Bloch, 1981: 107).

sebi ne bi doborvoljno nametnuo sam dnevni sanjač i što ne bi mogao opozvati” (Bloch, 1981: 101).

Удаљавање или боље речено *одвајање* од прошлости детињства кроз суочавање са одређеним призорима чини да психизам мешавине меморије и имагинације проговори кондензованијим, гушћим сликама које се у егзистенцији песничког субјекта ослобођеног/одвојеног од догађајних ситуација издвајају као поетски есенцијализам. С обзиром да код Давича нису у питању само призори који се својим перцептивним сензибилитетом обрађају искључиво чулу вида, већ су у питању дифузне, полисензоријалне чулне сензације перманентне психичке вредности, ониризам помаже да се успоменама поново доживи детињство, врате слике, боје, мириси, али и да се оно домашта, па чак и измисли или изнова створи за себе. У дописаном циклусу „Детињство 1958.” наилазимо на богатство слика које за разлику од успомена из песме „Детињство” располажу са више слободе. С обзиром да располаже предностима *писане сањарије* која својом функцијом превазилази оно што је доживео, уносећи детињство имагинације у свој песнички израз, Давичо „*pomera granicu između istorije i legende, odnosno između memorije i imaginacije*” (Bachelard, 1982: 149). Стога се одвајање из наслова песме може разумети као поетичко одвајање/суочавање, реалистичког од/и надреалистичког поступка, рационалног у корист ирационалног, ноћног сна од будних снова, што се као лајтмотив јавља у основи многих песама дописаног циклуса „Детињство 1958.”,¹⁷ чиме, најзад, песма „Одвајање” може бити окарактерисана као програмска.

Мноштво слика везаних за детињство или оних помоћу којих детињство проговара у Давичовом песништву потврђује тезу о детињству које се налази дубоко укоренењено у животу сваког човека, као могућност нових почетака. Будући да све што има обележје првобитности активира архетип детињства, указује на то да се детињство као архетип почетка налази у сржи сваког живота као носилац психичке снаге које је, према Јунгу, носилац сваки архетип као извор поетских слика. Према Башларовом схватању архетип представља залиху ентузијазма који потпомаже поверење у свет и стварање свог света, док феноменолошка чињеница говори да је у вредности архетипа детињство *комуникабилно* (Bachelard, 1982: 153). Иако ноћни сан приповеда а дневни сан имагинира слике, дневни снови су комуникативни јер „*želje što se u njima slikaju zanimaju svakoga. Naslikane želje tu ujedno uspostavljaju svoj vanjski lik, u jednom bolje planiranom svijetu ili također u estetski potenciranomu, u kojem nema razočaranja*” (Bloch, 1981: 107). Као што смо могли да приметимо, Давичо се не бави догађајима из детињства, већ настоји да приближи живот без догађаја довођењем у присуство успомене на једно стање из које се оглашава дечја заиграна свест која преображава ствари. У својој утопијској ахроности овим ониричким сликама

¹⁷ У питању су песме „Време у саксији”, „Млечњак”, „Простор прве језе”, „Несигурност”, „Одмањен од маме”, „Звиждук”, „У огледалу”, „Осећање”, „Сазнање”, „Нагон”, „Зелена ватра”, „Суочење”.

управља Блохов „часовник без руку” јер ти евоцирани „*trenuci bez časovnika još uvijek su u nama*” (Bachelard, 1982: 157), о чему говори и почетна строфа песме „Звиждук” из дописаног циклуса „Детињство 1958.”:

Знам, сунце је брже од будилника, иако је ноћ сва од кише.
Али онај који не спава бржи је од свих заједно.
Мој сан ми не даје да спавам, буди ме у себи
И ја, пун слепих неких кучића, видим што хоћу да видим.

Динамичност метафоре овако онирички будног и увек активног Давичовог језичког деловања носи свест у спречи са ван-свесним из чијег сукоба налог за тоталитетом налази своје испуњење. Серије спонтаних асоцијација обележене овим налогом ступају у односе са речима градећи веће, мање или више протежне стиховне и реченичне спојеве у којима расејане речи делују слободно, остварујући релације које песничком језику до тада нису биле познате. Лишене доминације према другим речима, речи теже песми као *тотуму* сачињеном од делова целине коју речи властитом потенцијом носе као своју могућност. Тако речи слуте будућност коју дозивају кроз повратак целине посредством остварујућег јединства. Зато свака реч за Давича поседује способност да буде централна и свака има подједнаку важност и своје место у песми, односно наду да баш она може да изговори целину (Давићо, 1969а: 332). Пледирајући на њихову истовремену вишезначност, односно вишесмисленост, песма никада нема један одређени смисао и средиште, већ је у свом богатству вербалне дисперзије полицентрична и полисемична. Настојање да се целина попут *изгубљеног раја* поново заснује кроз јединство речи Давичо је изразио тежњом о повратку *невиности речима*, коју су речи током историје и одрасле фазе услед силне употребе изгубиле. Посредством симулиране феноменологије дечје перцепције света која рашчлањује речи у жељи да разуме реланост, Давичо рехабилитује изгубљено јединство/целину стваљањем речи у до тада непознате, тј. *немогуће* односе, чиме се њихова невиност враћа са открићем *новине* на плану значења и свежини слике коју образују њихови спојеви (Давићо, 1969а: 197–233). Ослобађањем од конвенција и наслеђених аспеката говора, Давичо се препушта сањарији лексичке раскоши у асоцијативним низовима слика којима управља утопијска воља стваралачког *cogita* као сила и хтење сваке уметности (в. Bloch, 1982).

Поверење у речи код Давича се остварује поверењем у метафору, док поверење у метафору представља поверење у јединство. Консеквентно томе, присутно је поверење у свет, што произилази из метафорисања којим се врши уједињавање чињеница стварности и њихово преображавање негацијом у име једног другачијег, *новог* света. Резултат таквог сукоба је песма као чињеница утопијске свести и једна врста специфичног знања које нас у том хтењу ка напред, које жели више, превазилази визионарством слике којом песма плени захтевом за тоталношћу. У таквом поступку имагинацијских кратања Давичо се труди да приступа по начелу дечје заиграности, у спонтаним заносима језика

вођених рационалном свешћу која уобличава, звуковно и значењски руководи песмом. Тако се у контексту авангардне поетике детињство у Давичовом песништву јавља више као став него тема. Оно се тиче периода надреалистичког деловања и стратегије писања коју Давичо никада није напустио. Иако се о себи о том периоду деловања до краја живота изјашњавао као о једногодишњем надреалисти, ову изузетно важну етапу Давичовог стваралаштва треба посматрати као *песничко детињство*, које је, обележено утопијском свешћу, одредило оно потоње у његовом песничком стваралаштву.

Литература

- Andonovska, B. (2013). Rituali preživljavanja nadrealizma: od *Anatomije do Flore* Oskara Daviča. U J. Delić i D. Hamović (ur.): *Pesnička poetika Oskara Daviča* (str. 209–236). Beograd – Šabac: Institut za književnost i umetnost – Šabačka biblioteka.
- Bachelard, G. (1982). *Poetika sanjarije*. Sarajevo: Veselin Masleša.
- Beki, E. (2013). Dečije pismo u čitanju odraslih. *Gradac*, 191, 192, 193 (80–88).
- Bloch, E. (1981). *Princip nade* (1–3). Zagreb: Naprijed.
- Bloch, E. (1982). *Duh utopije*. Beograd: Bigz.
- Davičo, O. (1958). *Pesme*. Beograd: Srpska književna zadruga.
- Davičo, O. (1969a). *Poezija, otpori i neotpori*. Beograd – Sarajevo: Prosveta – Svjetlost.
- Davičo, O. (1969b). *Notes*. Beograd – Sarajevo: Prosveta – Svjetlost.
- Davičo, O. (1979). *Pesme. Hana*. Izabrana poezija. Beograd: Prosveta.
- Davičo, O. (2006). *Detinjstvo i druge pesme*. Beograd: Čigoja.
- Kalanj, R., Rothstein, E., Muschamp, H. i Marty, M. E. (2004). *Utopijske vizije*. Zagreb: Jesenski – Turk.
- Konstantinović, R. (1980). *Davičo*. Beograd: Rad.
- Kostić, Đ. (1972). *Do nemogućeg*. Beograd: Nolit.
- Kostić, Đ. (1989). *U središtu nadrealizma: čeljust dijalektike*. Beograd: Biblioteka grada Beograda.
- Mamford, L. (2009). *Priča o utopijama*. Čačak: Gradac.
- Mikić, R. (2013). Dva modela lirske autobiografije – Oskar Davičo i Branislav Petrović. U J. Delić i D. Hamović (ur.): *Pesnička poetika Oskara Daviča* (str. 339–362). Beograd – Šabac: Institut za književnost i umetnost – Šabačka biblioteka.
- Suvin, D. (2019). O komunizmu, naučnoj fantastici i utopiji: Blagoevgradske teze. *Književna istorija*, LI(2), 167, 41–64.

BRANISLAV M. ŽIVANOVIĆ

University of Novi Sad, Faculty of Philosophy

**THE UTOPIA OF CHILDHOOD IN THE POETRY
OF OSKAR DAVIČO**

SUMMARY

In the phenomenon of childhood, Davičo found the germ of poetic imaginativeness initiated by surrealism as the root of modern poetry, to which he repeatedly returned throughout his poetic development. Devoted to metaphor and the impossible as a dream of totality, striving to restore *innocence to words*, Davičo achieves avant-garde unity of opposites, surpassing the real in the name of visionary imagination and its integrity, with faith in all that is not yet and what is to come. Accordingly, for the purposes of this paper, the poem "Detinjstvo" and the added cycle "Detinjstvo 1958" will be considered within the context of utopian consciousness in Ernst Bloch's philosophy, combined with Gaston Bachelard's phenomenological approach, in reflecting on the daydreaming creative imagination and poetic image. While the poem "Detinjstvo" covers a wide range of themes related to growing up, emotional and physical maturation, complex family and interpersonal relationships, and the internal conflicts accompanying these processes, the added cycle "Detinjstvo 1958" continues in a second round of the same procedure to explore motifs, symbols, and images in the way these motifs, symbols and images are elusive and hazy in later, adult life. In the poems of the added cycle, they are articulated by suggestion, intimation, and dense linguistic obscurities that require the participation of the reader's imagination to be interpreted and understood.

Key words: *childhood, utopian consciousness, Oskar Davičo, imagination, daydreaming, past, future.*

JOVANKA D. DENKOVA*

“Goce Delčev” University, Faculty of Philology
Štip, R. North Macedonia

**THE NOVEL “ANIKA DECIDED TO PLAY”
BY MARIA PETROVSKA –
SCHOOL FOR LIFE**

ABSTRACT: In this scientific article we will talk about the novel “Anika decided to play” by the young Macedonian author Marija Petrovska. In fact, the novel will only be our starting point to talk about the optimistic-vitalistic character of children's literature. For this purpose, through the character of the heroine – Anika, and her attitude towards life, her determination to achieve some things in life, for example, to learn to play, in which she succeeds, we will try to show the influence of the altruistic and positivist attitude to the world that surrounds the child. Of course, for this purpose, it is indispensable to show the importance of the close ones, relatives, parents, on the formation of these sides of the child's personality, a child who will become a worthy adult tomorrow.

KEY WORDS: *literature for children, mirroring, emotional intelligence, life goals, Marija Petrovska.*

* jovanka.denkova@ugd.edu.mk, <https://orcid.org/0009-0005-9449-1529>

Introduction

“Anika decided to play” by Marija Petrovska is a children's book that invites young readers into the colorful world of Anika, a witty protagonist who embarks on a journey of self-discovery through the power of decision. Set against a backdrop of play and adventure, this children's novel celebrates the meaning of choice and the joy found in embracing new experiences. Through beautiful storytelling, through eighteen short stories and engaging illustrations, the book captures the essence of children's curiosity, resilience and the magic of imagination. Anika's decision to play the synthesizer serves as a catalyst for learning, self-confidence, and exploring new possibilities, encouraging children to follow their instincts and seize moments of excitement.

This captivating story is a testament to the importance of empowerment, courage and the beauty of stepping into the unknown. It aims to inspire young minds to embrace their own decisions, embrace playfulness, and discover the wonders that await when they choose to embark on their own adventures. With its vivid narrative, the novel promises to ignite the imagination and leave a lasting impression on its readers, inviting them to join Anika in a world where every decision holds the promise of discovery and joy. Numerous studies in developmental psychology and literary theory form the basis for an interdisciplinary framework based on three premises: (1) reading books can support empathy if it fosters in-group/out-group identification and minimizes in-group/out-bias from the group; (2) identification with characters who are different from readers is the most valuable contribution of children's stories to cognitive empathy; and (3) the quality of the language positions children's storybooks as an exceptional, but not exclusive, form of fictional narratives for building empathy (Kucirkova, 2019: 1).

This children's book follows the story of Anika, an eleven-year-old girl, who makes the decision to pursue music (playing the synthesizer and singing) despite initial hesitations or uncertainties. The narrative revolves around Anika's journey of self-discovery and the importance of making choices. The book emphasizes the importance of determination, courage and decision-making power in a child's life. Anika's decision to play may represent a broader theme of overcoming obstacles, embracing new experiences, or stepping out of one's comfort zone. Through vivid illustrations and a relatable story, the book aims to encourage young readers to take initiative, be adventurous and embrace opportunities for fun and learning. The story is likely to inspire children to trust their instincts, make choices that bring them joy, and highlight the beauty of imagination and creativity in play. The novel can serve as an encouraging and enjoyable read for children, encouraging them to accept their decisions and the experiences that come with them.

The story begins in the real setting of Anika's family, in which she, as the only child, is the center of attention of her parents Marjan and Hristina: “Anika is an ordinary eleven-year-old girl with many desires. Her favorite activity, when she finishes her duties at school and at home is to imagine. Anika imagines her wishes, or rather their realization, down to the smallest details” (Petrovska, 2019: 5).

The story then unfolds in a vibrant, imaginative world, inviting young readers on Anika's journey of self-discovery, empowerment and the joy of making choices. It's all thanks to Anika's ability to visualize her ideas and then write them down in the pink notebook: “Once Anika started writing down her thoughts in the journal and imagining miraculous events, they started to come true for her. At first, she thought that it happened by chance, but later she was convinced that her diary was really magical” (Petrovska, 2019: 5). Entering the moment of the magical, the miraculous, in fact, introduces the reader to the realm of the fantastic, for which, according to Todorov, the decisive factor is the appearance of indecision in the character/reader (Todorov, 2010). This is indicated by the phrase “she thought”, as well as the lexeme “magical” (diary!). Everything Anika writes down as a wish in her diary – comes true. Starting with the desire to play the synthesizer, which she soon gets from her neighbor Menka: “She saw her the day before playing an imaginary synthesizer in front of her friends. She said that she really enjoyed her concert, how convincingly and skilfully she performed it” (Petrovska, 2019: 5). It is music that attracts and fulfills Anika: “Music has always taken her to another world filled with feelings, magic, warmth, and pure joy untainted by the burden and worries of the day” (Petrovska, 2019: 5). It is evident from the narration that this girl has extremely tactile abilities, so when she fantasizes and imagines wishes, her room regularly smells of jasmine and music is heard.

In some of the stories from the book, we see Anika's suggestive power, which, objectively speaking, may be a coincidence, but the possibility of some help from her loved ones in realizing her wishes, which are written in her diary, should not be ruled out, and as such, available for reading. In that context, the short story “Hazelnuts” should be mentioned, where Anika's desire to taste hazelnuts is miraculously quickly realized: “The same day, her mother came home from work with a 100-gram bag of shelled hazelnuts. She thought that it might be good to make a cake with hazelnuts” (Petrovska, 2019: 7).

Noticing their child's curiosity and desire for music, her parents provide her with a proper musical education: “They hired a girl from the music school to give private lessons to Anika... Soon Anika not only learned better, with more musical embellishments, to maintain her voice longer, but to her satisfaction, she learned to play more famous songs” (Petrovska, 2019: 9). This key choice lays the groundwork for exploring imagination and creativity, emphasizing the importance of embracing new experiences. And the new experience for Anika is – the neighborhood concert in her performance, when she faces something new for her, but well known to everyone who is in front of a public performance – the fear of failure. The narrative beautifully

portrays her inner conflict before making the decision to play music: “As the time for the concert approached, Anika felt a strong excitement from which she could hardly take a breath. And what if she gets stiff, her tongue gets tied, her fingers get tangled? What if the concert doesn't work out? How will she look into the eyes of all her friends who deeply believed in her and unreservedly supported her?” (Petrovska, 2019: 10). The fear Anika feels is reflected on a physical level: “But she couldn't take a deep breath. It was as if someone had closed two thirds of her lungs and she was unable to fill them completely with air” (Petrovska, 2019: 11).

In those moments of fear of failure, which almost paralyzes her, Anika also feels shame if she fails, fear that she will betray the expectations of her friends. In those moments, when the child feels anxiety that may arise from the desire for perfectionism, the role of adults, parents, teachers is extremely important (Lightner, 2024). In Anika's case, that role will feature her favorite aunt Bibi who talks openly with her. But the most important thing about that conversation, apart from Aunt Bibi revealing to her the technique of square breathing, is that it will allow her to look at things from a different angle: “Now you're not doing the concert to show how much you've learned and what a good musician and singer you are. You do it because you want to uplift your listeners, give them cheerfulness, a good mood, music that inspires and heals... Let that feeling and that energy guide you. You can do it Ani” (Petrovska, 2019: 11–12). That moment is a real revelation for Anika, because Aunt Bibi knows her nature, her desire to constantly help others. And her positive energy will also be felt by her friend, the boy Daniel, when Anika helps him overcome his fear of wearing short sleeves even after the greatest heat: “Anika was happy that she helped her friend. But she didn't think she did anything special. She just encouraged him to see himself as a beautiful, wonderful child” (Petrovska, 2019: 15). Although our heroine Anika does not know the reason for such behavior of Daniel, from the scattered clues, the adult reader can easily discover the background of Daniel's mysterious behavior and closedness. The first such clue is the fact that is placed right at the beginning of the story about Daniel's recent moving to town: “One day, Anika met a shy boy, two years younger than her, who moved into the building near her residence” (Petrovska, 2019: 13), and then the suspicion of Daniel's mother that his behavior was a consequence of the changes in his life: “He didn't know if it happened with the change of environment and the change of teachers and friends...” (Petrovska, 2019: 14). The fact is that changing the place of residence, changing the school environment can sometimes be very stressful for children, who lose their old friends and have to make new friendships (Anderson, Leventhal, Newman, Dupéré, 2014). Readers are not told the reason for Daniel's family's move, but rather see the obvious consequences that affect his mental health. And the consequences for Daniel can be seen in his behavioral development, because the fact that his obsession with bugs, which are disgusting to most children, as well as the fact that he always wears long sleeves, i.e. "covered", indicates his inner stress, fear of the new environment, desire to hide and protect himself, etc. Hence, it can be said that the author Petrovska successfully spoke about another problem faced by parents and children who experience a family move. In that process, often the least

attention is paid to the impact that this significant life event has on children (Tiesler, Birk, Kohlböck, Koletzko, Bauer, Wichmann, 2013). Many studies address the impact that family relocation can have on children. According to them, the steps that parents/teachers must take in developing stress reduction for children who move include (a) recognizing the impact that moving has on children, (b) recognizing the signs of stress that children show, (c) ensuring as much stability as possible in children's lives, and (d) facilitating the child's adjustment to the new environment (Matter & Matter, 1988).

Anika's development in the further course of action is a development that can be followed in any child if there is adequate support and guidance. That support for Anika is her aunt Bibi, who shares her plans and wishes with her, but also teaches Anika how to have good emotional relationships with other people: “Aunt Bibi, Anika's favorite aunt, often in conversations with her, she gently and patiently directed her how to win people over. Aunt Bibi told her that what will help her a lot is mirroring people's movements” (Petrovska, 2019: 16). Thanks to those tips, Anika had the affection of both teachers and peers. Adopting and perfecting this practical skill, Anika managed to preserve old friendships with her friends (so that jealousy does not arise between them), to make new friendships, but also to get to know new cultures: “We do this unconsciously when someone really means something to us, but if we do it consciously, even with strangers, we will create a feeling of sympathy, connection, affection on the other side” (Petrovska, 2019: 16).

In fact, Aunt Bibi reveals to Anika and instructs her in the basic postulates for establishing successful communication with other people. That, to begin with, implies informal and even non-verbal communication with other people. In his study, Gabor emphasizes that these techniques can first be used in familiar situations, and then in situations in which we have felt anxiety or fear. According to him, these include: body language, hand position, facial expression, body position (leaning forward or backward), touch, eye contact, nodding in approval, etc. It is in Gabor's book that the technique of mirroring people's movements, which Aunt Bibi talks about, is mentioned (Gabor, 2011).

Science also testifies that the phenomenon of alignment is an extremely important aspect of social interaction. Hayson and Frith's study emphasizes that interactions with other group members can fundamentally shape the way we behave in the world, and conformity is a ubiquitous feature of such interactions. Alignment facilitates cultural learning, culture maintenance, and group cohesion. One example of matching they point to is the automatic mimicry of body posture, mannerisms and facial expressions during face-to-face interactions (the chameleon effect) (Hasson & Frith, 2016) something we recognized in Aunt Bibi's advice. Unconscious and automatic imitation of others' motor processes, called mimicry, is hypothesized to modulate emotional understanding through muscle feedback to the brain (McGarry & Russo, 2011). Human social behavior is complex, and the biological and neural mechanisms that underpin it remain debated. A particularly interesting social

phenomenon is our ability and tendency to synchronize with other people. Our ability to coordinate actions and goals relies on the ability to differentiate between ourselves and others, but also to integrate ourselves and others, which when disrupted can lead to disastrous consequences (Heggli, Cabral, Konvalinka, Vuust, Kringelbach, 2019).

Hence, Aunt Bibi's advice to the eleven-year-old Anika is extremely important, especially during their joint trip to Egypt, which turns out to be quite successful. On that trip, Aunt Bibi realizes her imagined professional goals and plans, but she also leads Anika in various adventures filled with wonder and excitement. Whether it's exploring that fantastically beautiful land, or befriending interesting indigenous characters like Kenna, a girl who sells handicrafts, every moment underscores the transformative power of her choices. Even when, at the invitation of the hosts, she organizes a concert, which will then be the starting point for diving into new challenges, such as recording her own album. In doing so, she again faces a moment of hesitation, considering whether to step into the unknown or stay in her comfort zone. Along the way, Anika forms friendships with the characters she meets during her adventures. These newfound relationships enrich her experiences and teach her valuable lessons about friendship, resilience, and creativity. In that context, mention should be made of Omar whom she met in Egypt and who encourages her to attend a concert in an Egyptian restaurant, but also encourages her to record an album. The motivation and support he gives her have a deeper social, but also subjective basis: “My mother had a beautiful voice and a dream to become a singer. She died with that desire. The reason is the restrictions of my country. Everything I asked about you felt like I was asking about my mother. I didn't know how to resist then. Now I know. If someone has a dream, he should live it” (Petrovska, 2019: 34).

In pursuing her dream, Anika learns important life lessons, especially the one about setting goals in life: “It's one of the most important things you need to learn to succeed in life. The school won't show you that. You won't have an *Objectives* course at university either. It's something you have to master yourself to achieve what you want... (...) If we have an accurate, detailed picture of what we want to achieve, it will be easier to get there. The problem is that most people have vague desires floating in the air rather than precise, concrete goals. Because when we know the exact goal, we can decide which small steps we will take to move towards their realization” (Petrovska, 2019: 37). Locke and Latham provide a well-developed theory of motivation for goal setting. The theory emphasizes the important relationship between goals and their achievement. Research supports the prediction that the best results are achieved when goals are specific and challenging, when they are used to evaluate performance, and when they are linked to performance feedback. According to Locke and Latham, in that case, greater commitment and acceptance of goals is ensured (Locke & Latham 1990).

It is precisely the setting of higher goals that orients Anika towards self-improvement in music, but also encourages her to motivate others around her. On the way to achieving her goals, after not getting the expected help from the famous singer,

Anika does not give up. Her talent will be recognized by a famous music composer, the uncle of her friend Petar: “One day, after the lesson, Petar came from the neighboring class and asked Anika if he could talk to her. Ani was always kind to her friends and told him that she could, that she listens to him... Ani was flattered by her friend's efforts and was surprised how he supported her so strongly even though they don't hang out that often” (Petrovska, 2019: 44). It is Anika's kind and correct behavior towards everyone around her that is the key to her success and the fact that she makes friends very easily, even when visiting exotic Egypt. She discovers the joy in embracing new experiences, the power of imagination, and the rewards that come from making choices that initially seem daunting.

Also, her empathy and emotional intelligence are at a high level, so she easily notices the unusual behavior of her cousin Lina, caused by the jealousy she feels because of Anika's successes: “Sometimes she would quietly whisper how happy Anika is and how blessed she is, how everything is going like clockwork for her ... She was bored at home that everyone was saying such nice things about Anika, and where was Lina in the whole story? Didn't she deserve praise? Didn't she deserve to be successful with all the hard work he put into doing math assignments? It wasn't fair” (Petrovska, 2019: 49). Walling et al. (2010) define jealousy as a complex of affects, behaviors, and cognitions that an individual experiences after a perceived loss or threat to self-esteem and/or loss or threat to a valued relationship by a rival. For example, a jealous individual may cognitively interpret a loved one's affectionate behavior toward a rival as betrayal and as a result feel anger and act accordingly with aggression. Conversely, if the jealous person interprets the threat as losing the relationship, they may express feelings of sadness and consequently withdraw from social interaction. Each of these potential patterns of affective, behavioral, and cognitive responses constitutes a jealousy complex and is no more or less valid than the other (Volling, Kennedy, Jackey, 2010). As can be seen from the previously quoted passage from the book, cousin Lina is jealous of Anika's success, but her jealousy is not malicious because she is a failure. She feels like a failure because of the instant attention and fame Anika, with whom they grew up, is experiencing. Otherwise, as we learn, she inherited her talent and inventiveness from her father, and she constantly yearns to use them for the good of people: “In her crazy fantasies, Lina invented smart devices that made people's lives easier. She secretly followed all the innovation shows she could find on the internet. She thought of what would be nice for people to have, and which she, with her engineering skills like her father, would be able to give them” (Petrovska, 2019: 49-50). Her behavior changes drastically, which doesn't go unnoticed by Anika, who immediately takes steps to improve their relationship: “Somehow, lately, Ani felt tension in her relationship with Lina and she didn't know what it was due to. She still loved her like a sister. Everything seemed to be fine, but something was not right. Anika could not put her finger on what... Anika began to remind herself of her own failure to realize her dreams” (Petrovska, 2019: 49). The lurking jealousy and disappointment cause changes in Lina's behavior and even in her mental health: “She was so embarrassed by Anika's success, that is, her

own failure compared to Anika, that she gave up on her studies, became more silent and withdrawn, lost her appetite and desire to go out to play” (Petrovska, 2019: 50).

Then, Anika will show her maturity and understanding: “She started to say regularly the four sentences of the ho’oponopono method: “I love you Lina, Thank you Lina, I’m sorry Lina, Forgive me Lina” (Petrovska, 2019: 50). This method originates from the territory of the United States, or rather from the understanding of the natives of the American continent, the Indian tribes, for the peaceful resolution of conflicts and the achievement of balance and harmony (Meyer, 1995). Although it may sound a little unusual and unlikely that an eleven-year-old girl knows and practices the Hawaiian method of conflict resolution, however, it is also acceptable considering the fact that Anika has her beloved Aunt Bibi as her moral support all the time, so her influence cannot be ruled out. After managing to restore friendly relations with her cousin by including her in the technical support team at the studio where she records her music album, Anika succeeds in changing Lina’s behavior: “Lina cheered up again, realizing that we all have different goals and missions in life, and that our task is to live our mission in life to the best of our ability, not someone else’s. Feeling the synergy of the team, where there was mutual help, consultation and encouragement, she realized that the success of one is never the success of only one because behind that one are many others in the shadow who help him, cheer him on, give him their technical support and knowledge” (Petrovska, 2019: 51).

As the story progresses, Anika’s journey becomes a celebration of resilience, courage, and the joy that comes from accepting one’s own decisions. The book’s conclusion leaves a feeling of fulfillment, emphasizing the positive results that come from stepping outside of one’s comfort zone and choosing to explore the world with an open heart and mind. All in all, “Anika decided to play” is a beautiful and powerful narrative that resonates with children, inspiring them to embrace their decisions, discover their passions, and find the beauty in the endless possibilities that open up when they choose to play and explore.

The story of the girl Anika in Maria Petrovska’s novel ends with Anika thinking about her journey. It embraces a newfound confidence, a sense of fulfillment, or a deeper understanding of the value of friendship, charity, humanity...

A story that leaves a lasting message

The narrative of the children’s novel “Anika decided to play” by Marija Petrovska is woven with colorful illustrations and engaging storytelling, capturing the essence of childhood wonder and the transformative impact of accepting one’s

choices. “Anika decided to play” serves as a celebration of the imagination, courage and joyful exploration that comes with entering the world of play.

In the final lines of the novel, the story gets a fulfilling denouement. Anika's decision to get involved in charity work by organizing a charity concert to help a school friend whose house burned down develops into a wonderful journey of self-discovery about the desire to help people. Her desire stems from the help and support she was given on the path of growing up and maturing, embodied in the characters of Aunt Bibi, her father, the classmate who helps her record her album, etc... The novel acquires the character of a guide through life, not only for children, but also for parents, and, in general, for all adults. The book also teaches adults how to help children develop a sense of gratitude, how to gain much-needed self-confidence in the process of growing up when they are faced with new knowledge and many challenges. The book also talks about how to cultivate in themselves that optimism and life hedonism (Kitanov & Marjanovič, 2007), characteristic of every child, without fear of the outside world in which there is a place for everyone's success.

After all, the significance of this work lies in its representation of a choice made by a child – a decision that may seem small, but has enormous importance in the story. Anika's choice serves as a catalyst, sparking a series of imaginative escapades, playful discoveries, and personal growth. This novel is not just about Anika, but symbolizes the courage to step outside the comfort zone, embrace curiosity and the willingness to explore the unknown. Anika's decision to play music is only the beginning of her deeply suggestive nature in positively influencing everyone around her. That is why, not at the end of the novel, readers will not be surprised by the fact that Anika hires a financial advisor to properly invest the money earned, after thanking her loved ones for their support: “She remembered Aunt Bibi's desire to start a school for life for all adults, children included, who wanted to learn skills to navigate life more easily... She also wanted to take her parents on a trip to Spain. Spain was her mother's favorite country, Mama Christina, and she spoke Spanish fluently... Anika also planned to buy gifts as a thank you for her friends... She thought about what she could do personally. Maybe to open a school for musical talents. To prepare the children together with other teachers for performances, to teach them solfege, to teach them to read notes, to play... To make the world a better place to live” (Petrovska, 2019: 58–59). But still, in the final sequence of the novel, it is emphasized that children are just children, and that the joy and cheerfulness of children's play should not be taken away from them too soon, or it should be burdened with worries that are too heavy for their weak shoulders. Anika will also remember that: “You are only a child once. So, she called Lina and Dani to jump on the trampoline and laugh and have fun” (Petrovska, 2019: 59). Anika, a friendly and cheerful character, represents the curious and adventurous nature of children. Through this novel, Anika learns, grows and discovers the wonders of her imagination. It encourages young readers to embrace their decisions, trust their instincts, and find joy in exploring the endless possibilities that come with making choices that may initially seem uncertain or challenging.

The author, Marija Petrovska, skilfully weaves the compelling story with vivid illustrations, creating an extraordinary and enchanting world for young readers. The book not only entertains, but also subtly gives valuable life lessons. It encourages children to trust their instincts, take risks and enjoy the magic found in playfulness and exploration.

References

- Anderson, S., Leventhal, T., Newman, S. & Dupéré, V. (2014). Residential mobility among children: A framework for child and family policy. *Cityscape: A Journal of Policy Development and Research*, 16(1), 5–36.
- Gabor, D. (2011). *How to Start a Conversation and Make Friends*, Simon and Schuster, 2011. Retrieved May 2, 2024 from <https://books.google.mk>
- Hasson, U. & Frith, C. D. (2016). Mirroring and beyond: coupled dynamics as a generalized framework for modelling social interactions. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 371(1693), 20150366. <https://doi.org/10.1098/rstb.2015.0366>
- Heggli, O. A., Cabral, J., Konvalinka, I., Vuust, P. & Kringelbach, M. L. (2019). A Kuramoto model of self-other integration across interpersonal synchronization strategies. *PLoS computational biology*, 15(10), e1007422. <https://doi.org/10.1371/journal.pcbi.1007422>
- Kitanov, B. & Marjanovič, V. (2007). *Literatura za deca i mladi*, kn. 1. Štip: Pedagoški fakultet “Goce Delcev”.
- Kucirkova, N. (2019). How could children’s storybooks promote empathy? A conceptual framework based on developmental psychology and literary theory. *Frontiers in psychology*, 10, 407755. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00121>
- Matter, D. E. & Matter, R. M. (1988). Helping young children cope with the stress of relocation: action steps for the counsellor. *Elementary School Guidance & Counseling*, 23(1), 23–29. Retrieved May 1, 2024 from <https://www.jstor.org/stable/42868837>
- McGarry, L. M. & Russo, F. A. (2011). Mirroring in dance/movement therapy: Potential mechanisms behind empathy enhancement. *The Arts in Psychotherapy*, 38(3), 178–184.
- Meyer, M. (1995). To Set Right-Ho'oponopono-A Native Hawaiian Way of Peacemaking. *Compleat Law.*, 12, 30.
- Lightner, A. D. (2024). Fear of Failure in High School Band Sight-Reading: Effects on Student and Teacher Experiences, *A Thesis Submitted*. Lynchburg, Virginia: Faculty

of the School of Music in Candidacy for the degree of Doctor of Music Education.
Retrieved May 1, 2024 from <https://digitalcommons.liberty.edu>

Locke, E. A. & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*.
Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Petrovska, M. (2019). *Anika reši da sviri*. Skopje: Akademski pečat.

Tiesler, C. M., Birk, M., Kohlböck, G., Koletzko, S., Bauer, C. P., Wichmann, H. E. &
GINIplus and LISApplus Study Groups (2013). Residential mobility and behavioural
problems in children: Results from the GINIplus and LISApplus studies. *Journal of
Public Health*, 21, 39–48.

Todorov, C. (2010). *Uvod u fantastičnu književnost*. Beograd: Službeni glasnik.

Volling, B. L., Kennedy, D. E. & Jackey, L. M. (2010). The development of sibling
jealousy. *Handbook of jealousy: Theory, research, and multidisciplinary
approaches*, 387–417.

ЈОВАНКА Д. ДЕНКОВА

Универзитет „Гоце Делчев”, Филолошки факултет, Штип
Република Северна Македонија

**РОМАН „АНИКА ЈЕ ОДЛУЧИЛА ДА СВИРА”
МАРИЈЕ ПЕТРОВСКЕ – ШКОЛА ЗА ЖИВОТ**

РЕЗИМЕ

У овом научном чланку говорићемо о роману младе македонске ауторке Марије Петровске „Аника је одлучила да свира”. У ствари, роман ће нам бити само полазиште да проговоримо о оптимистично-виталистичком карактеру књижевности за децу. У ту сврху, кроз лик јунакиње – Анике, и њен однос према животу, њену решеност да постигне неке ствари у животу, на пример да научи да свира, у чему она успева, покушаћемо да прикажемо утицај алтруистичког и позитивистички однос према свету који окружује дете. Наравно, у ту сврху неопходно је показати значај ближњих, сродника, родитеља на формирање ових страна личности детета, детета које ће сутра постати достојна одрасла особа.

Кључне речи: *књижевност за децу, угледање, емоционална интелигенција, животни циљ, Марија Петровска.*

РОБЕРТ БОЊКОВСКИ*

Шлески универзитет у Катовицама, Хуманистички факултет,
Република Пољска

ГЛАГОЛСКЕ И ПРИДЕВСКЕ ИЗВЕДЕНИЦЕ ОД ЛЕКСЕМА *ДЕТЕ (DZIECKO)* У СРПСКОМ И ПОЉСКОМ ЈЕЗИКУ

АПСТРАКТ: У раду се разматрају глаголске и придевске изведенице настале од српске именице *дете (деца)* и пољске *dziecko (dziecię)* на посредан и непосредан начин. Језичка грађа је преузета из *Речника српскога језика* (2007) и пољског *Wielki Słownik Języka Polskiego PAN (WSJP)*, који пружају за стандардни језик типичну и нормативно прихваћену лексику. Спроведена анализа глаголских и придевских изведеница насталих посредно или непосредно од српске именице *дете (деца)* и пољске *dziecko (dziecię)*, односно *dziesina* доводи до закључка да је овај скуп веома ограничен (посебно ако се узме у обзир лексичка грађа коју пружају најважнији савремени српски и пољски нормативни речници). Резултати анализе могу да буду значајна подршка при учењу српског језика код пољских студената србистике, односно пољског језика код српских студената полонистике.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: *славистика, мотивација, српски језик и пољски језик, 'дете' и 'dziecko', глаголи и придеви, суфикси и префикси.*

* robert.bonkowski@us.edu.pl, <https://orcid.org/0000-0002-8115-3222>

Уводне напомене

У контексту упоредних сагледавања специфичности учења два словенска језика – српског и пољског – наметнуло се питање глаголских и придевских изведеница насталих од српске именице *дете* (*деца*) и пољске *dziecko* (*dziecię*) на посредан и непосредан начин. Овај рад се надовезује, истовремено и допуњује, упоредну мотивациону анализу српске лексеме *дете* (односно *деца*) и пољске *dziecko* (*dziecię*), која је била спроведена у раду *Именице мотивисане речима дете и dziecko у српском и пољском језику* (Bonjkovski, 2023). Том приликом су за предмет научног разматрања били узети општа дефиниција лексемâ *дете* и *dziecko*, порекло лексемâ *дете* и *dziecko* (односно *dziecię*¹), хронологија семантичко-формалног развоја речи *дете* / *dziecko* и именичке изведенице у облику деминутива и хипокористика, аугментатива, пејоратива и експресива, као и сложенице.

Да би се допунила слика деривата насталих посредно и непосредно од лексема *дете* (односно *деца*) и *dziecko* (*dziecię*), истраживање би требало да узме у обзир и друге врсте речи, као што су придеви и глаголи. За анализу таквих облика одговарајућа језичка грађа преузета је из *Речника српскога језика* (Vujačić i sar., 2007) и пољског *Wielki Słownik Języka Polskiego PAN* (WSJP) који пружају за стандардни језик типичну и од нормативиста прихваћену лексику.

О речницима

Речник српскога језика Матице српске објављен је 2007. године у Новом Саду. Ово је публикација у којој се по први пут од штампања Вуковог речника из 1818. године (Karadžić, 1818) у једном тому врши научна анализа листе типичних српских одредница. Најновији речник српског језика настао је на основу скраћења шестотомног речника Матице српске (и Матице хрватске) (РМС, 1967–1976), који постоји у две издавачке верзије – новосадској и загребачкој (Матица хрватска је објавила само прва три тома). Сваки од шест томова садржавао је око 800 страница.

С друге стране, *Речник српскога језика*, као једнотомна (али прилично обимна) лексикографска публикација, садржи савремену српску лексику која припада стандардном језику. На 1561 страници налази се преко 85.000 речи које

¹ Ова реч, иначе данашња пољска књишка реч, функционисала је у пољском језику сасвим неутрално све до XIX века, када је њено место заузео облик *dziecko*. Облик *dziecię* је успео да мотивише различите друге пољске именичке изведенице.

се данас користе у српском језику, објашњене, акцентоване и прилагођене српским правилима писања. У предговору аутори речника истичу да у публикацију нису укључене слабо фреквентне или нефреквентне речи страног порекла. Такође је уклоњена дијалекатска лексичка компонента, као и уска термилошка (Vujić i sar., 2007: 7–10). Додатну вредност овог речника чини богат инвентар израза (фраза) који се налазе уз одговарајућу одредницу. У том смислу, овај речник надмашује све досадашње речнике српског или српскохрватског језика сличне обимности. Важно је напоменути да фразе најчешће представљају специфичност датог језика и није их лако превести на други језик. Стога је њихово значење дато у речнику од помоћи лексикографима, преводиоцима, као и читаоцима књижевних дела. Уосталом, сам речник може бити намењен свима који говоре и пишу на српском језику или га уче и проучавају, а свакако је од посебне користи ученицима, студентима, новинарима, писцима, лингвистима и страним славистима (србистима). Овај речник је доживео још једно издање у екавском облику 2011. године (Vujić i sar., 2011). Истовремено, последње издање речника који први пут садржи лексички материјал (и)јекавског изговора објављено је 2021. године (Stanić, 2021).

Пољска публикација *Wielki Słownik Języka Polskiego PAN* (Велики речник пољског језика) Пољске академије наука (Polska Akademia Nauk) представља пример речника пољског језика који се у потпуности развија и дистрибуира у електронској форми од 2009. године и доступан је бесплатно на адреси <http://wsjp.pl>. То је до сада највећи тематски речник савременог пољског језика, који је далеко надмашио друге доступне речнике. Према подацима од 15. августа 2021. године имао је 141.561 значење класификовано по тематским областима (Żmigrodzki, 2022: 155).

А како је дошло до израде тако концептуализованог речника? Наиме, крајем 2004. године Одбор за лингвистику Пољске академије наука обратио се одабраним лингвистима и институцијама са предлогом да се изради општа концепција великог речника пољског језика. Овај речник би у улози основног извора знања о пољском језику заменио већ значајно застарели *Речник пољског језика Пољске академије наука* (SJP PAN) под уредништвом Витолда Дорошевског, објављиван у периоду од 1958. до 1969. године (Doroszewski, 1958–1969).

На састанку Одбора за лингвистику Пољске академије наука 3. октобра 2005. године представљено је неколико уводних пројеката концепције речника, а као резултат дискусије формирана је речничка комисија. Концепцијски радови су се одвијали од самог почетка под окриљем Института за пољски језик Пољске академије наука, који им је пружио организациону подршку, а – у мери постојећих могућности – и стално запослење.

Годину дана касније, тачније 4. децембра 2006. године, Комисија је представила усаглашену концепцију речника на састанку Одбора за лингвистику Пољске академије наука. Најважнији принцип аутора био је да ће планирани речник бити искључиво електронски и да ће бити бесплатно доступан на

интернету. Обухватиће пољски вокабулар потврђен у текстовима почевши од 1945. године, при чему ће се у првом реду утврдити основни фонд лексема пољског језика, а касније ће се скуп одредница даље дограђивати.

Прва фаза лексикографских радова трајала је од децембра 2007. до децембра 2012. године. У овом периоду су формулисани принципи израде речника, утврђена је структура одредничког чланка, пројектован и направљен информациони систем који омогућава израду речника и обрађено је 15.000 најчешће коришћених речи пољског језика (чији је списак добијен анализом рачунарских корпуса текстова доступних 2007. године). Априла 2013. године *Велики речник пољског језика* стављен је под покровитељство Сената Републике Пољске (<https://wsjp.pl/page/historia>).

Глаголске изведенице

И *Речник српског језика* и *Велики речник пољског језика* (WSJP), у односу на глаголе, бележе само један аспектни пар глагола посредно изведених од именица *дете* и *dziecię* (*dziecko*), а у том случају директно од придева *детињи* и *dziecinny*:

срп. *детињити*,² -їм vi ‘поступати, понашати се као дете, бити детињаст’
< *детињи* + суфикс *-ити*.³

срп. *подетињити* (*се*), -їм (*се*) и *подетињити* (*се*), -ѐтїнїм (*се*) vt
‘почети се понашати као дете’ < *детињити* + префикс *по-*.⁴

² И *детињати се*.

³ Веома плодан суфикс који долази на именичке и придевске основе. Међу глаголима с придевском основном највише их припада типу *богатити*, тј. прелазних са значењем придавања нечему особине исказане придевом. За већину њих постоји и повратни облик, са значењем стицања особине (Клајн, 2003: 342–343). Српски *детињати се*, у смислу ‘понашати се као дете’, не спада у ретку групу глагола са суфиксом *-ињати* (као што су и *главињати* ‘тумарати’, ‘посртати’ или *вуцињати се* ‘вучарати се’) већ у групу на *-ити*, јер је од придева на *-ињи* (Клајн, 2003: 336).

⁴ По мишљењу Ивана Клајна ово је један од најплоднијих, ако не и најплоднији префикс у српском језику. С њим се гради изузетно велики број глагола, а значења су им разноврсна: 1/ просторно (радња која се врши по површини целог предмета, као што су глаголи *полити*, *помазати* и сл.), 2/ претварање у оно што означава именица у основи и најчешће у значењу људског бића као објекта (нпр. *посрбити*, *посинити* и сл.) итд. (Клајн, 2002: 265, 297). Овај префикс има и три важна аспектуална значења: 1/ ингресивно – као почетак радње – прелазни глаголи типа *повући*, *повести* и сл., 2/ континуативни – то је мањи број непрелазних

пољ. *dziecinnieć* vi ‘1. о човеку – под względem psychicznym i umysłowym stawać się podobnym do dziecka; 2. о гласіе – nabierać cech charakterystycznych dla dziecka – człowieka w okresie od urodzenia do młodości; 3. о systemie – stawać się mniej poważnym lub prymitywnym’⁵ < *dziecinny* + суфикс -‘eć’⁶ < *dziecię, dziecko*.

пољ. *zdziecinnieć* vt ‘1. о човеку – под względem psychicznym i umysłowym stać się podobnym do dziecka; 2. о гласіе – nabrać cech charakterystycznych dla dziecka – człowieka w okresie od urodzenia do młodości; 3. о polityce - stać się mniej poważnym lub prymitywnym’⁷ < *dziecinnieć* + префикс z-⁸ < *dziecinny* < *dziecię, dziecko*.

глагола који означавају радњу или стање извршено у малој мери (нпр. *почекати, полежати* и сл.) и 3/ чисто перфективни, а тачније финитивни – многи прелазни глаголи најразличитијег значења у који спада и *подетињити* (*ce*) (Klajn, 2002: 266-267).

⁵ 1. О човеку – падати у детињство ментално и психички; 2. о гласу – добијати карактеристике детета – човека у периоду од рођења до младости; 3. о систему – постајати мање озбиљан или примитиван (превод Р. Б.).

⁶ Овај пољски глаголски суфикс је рефлекс псл. форманта *-*ěti*.

⁷ 1. О човеку – пасти у детињство ментално и психички; 2. о гласу – добити карактеристике детета – човека у периоду од рођења до младости; о гласіе – nabrać cech charakterystycznych dla dziecka – - człowieka w okresie od urodzenia do młodości; 3. о политици – постати мање озбиљан или примитиван (превод Р. Б.).

⁸ Овај пољски префикс има различита значења, међу њима је и ‘довршење радње указане у главном глаголу’. За пољску лингвистику формант z-/s- представља етимолошке нејасноће. Наиме, данашњи префикс z-/s- се преобликовао од ранијих префикса *iz-* и *s-* (прасловенских **jizъ-* и **sъ-*), који су се рефлектовали у старопољском језику у *z-* и *s-*. Промене су се одвијале већ у старопољско доба, иако нема потврде о томе. Ева Дептухова је детаљно сагледала овај проблем (Dertuchowa, 2009). Недовољна старопољска ортографија отежава утврђивање карактера нагласка префиксних формација са z- (*s-*) (Dertuchowa, 2009: 199). У језичким споменицима имамо неконсеквентне записе, без јасних правила, а стога графичке варијанте типа *zdać* – *sdać* ‘предати’, *sbierać* – *zbierać* ‘сакупљати’, не дају основ за једноставно утврђивање (Janowska, 2020: 137).

Придевске изведенице

С више одредница можемо се суочити у скупу придева у српском и пољском језику. Пошто постоји низ различитих придевских колокација са именицама, и придеви настали од именица *дете* и *dziecię* (*dziecko*) чине већи број. Што се тиче српског језика, *Речник српскога језика* наводи шест таквих облика (или чак и осам, ако се узму у обзир такве индиректне изведенице, као што су *дечарачки*⁹ и *дечачки*¹⁰), док се у *Великом речнику пољског језика* (WSJP) наводе само три:

срп. *детињаст*, *-а*, *-о* ‘који је као дете као у детета, својствен детету, наиван, недозрео, недорастао, инфантилан, незбиљан: ~ особа, ~ поступак, ~ се понашати, ~ израз лица’ < *детињи* + суфикс *-аст*¹¹ < *дете*.

срп. *детињски*, *-а*, *-о*¹² ‘који се односи на децу, дечји, детињи; својствен деци, детињаст: ~ доба, ~ смех, ~ страх’ < *детињи* (евентуално *дете*)¹³ + суфикс *-ск(и)*¹⁴ < *дете*.

⁹ *Дечарачки*, *-а*, *-о* ‘који се односи на дечарце’ < *дечарац*, *-ра* м хип. од *дечак*, *дечко* + суфикс *-ск(и)* са фонетским променама.

¹⁰ *Дечачки*, *-а*, *-о*¹⁰ ‘који се односи на дечаке, својствен дечацима: ~ доба, ~ заљубљеност, ~ веселост’ < *дечак* + суфикс *-ск(и)* са фонетским променама.

¹¹ За разлику од пољског језика, у којем *-asty/-aty* (уп. нпр. *krzaczasty* ‘својствен грму’ < *krzak* ‘грм’, *dzieciaty* ‘који има децу’ (види ниже) < *dziecię*, *dziecko* ‘дете’) означава својство, није више плодан (Winkler-Leszczyńska, 1964), суфикс *-аст* је веома плодан у српском језику (и другим јужнословенским језицима) и претежно се спаја с именичким основама, означавајући сличност (уп. нпр. *коцкаст* < *коцка*, *јајаст* < *јаје*, *ребраст* < *ребро* и сл.) и придевским основама – тада има значење диминуције, то јест ублажавања. За неке изведенице (као што је, на пример, *детињаст*) карактеристично је да се *-аст* додаје на већ постојећи придевски суфикс (Клајн, 2003: 273–274).

¹² Уп. са српским прилогом *детињски* ‘као дете, као у детета; детињасто, наивно: ~ округло лице, ~ се смејати, ~ гледати’.

¹³ Види фусноту ниже.

¹⁴ Ово је најважнији односни суфикс у српском као и другим словенским језицима и додаје се скоро искључиво на именичке основе [види нпр. *српски* < *Србија*, *клубски* < *клуба* (и са гласовним променама нпр. *бечки* < *Беч*) и сл.]. Иако се сусрећемо са малобројним примерима изведеница са суфиксом *-ски* од основа других врста речи, ипак су оне сасвим изузетне. Такав изузетак може да представља управо анализиран облик *детињски* уколико се *-ињски* не сматра као посебан суфикс (Клајн, 2003: 297–303). Иван Клајн указује такође на

срп. *детињӣ*, *-ā*, *-ē* ‘1. својствен деци, наиван, безазлен: детиње очи, ~ смех. 2. који се односи на децу, који припада деци, дечји: ~ узраст’ < *дете* + суфикс *-ињ(ӣ)*.¹⁵

срп. *детићкӣ*, *-ā*, *-ō* ‘који се односи на детиће’ < *детић* м експр. ‘подрастао дечак, дечарац; младић, момак. 2. храбар, смео момак храбар човек, јунак’ + суфикс *-ск(ӣ)* са фонетским променама.

срп. *дечурлијскӣ*, *-ā*, *-ō* ‘који се односи на дечурлију, својствен дечурлији’ < *дечурлија* ж. зб. аугм. и пеј. од *деца*; неваљала, распуштена деца’ + суфикс *-ск(ӣ)*.

срп. *дѐч(и)јӣ*, *ā*, *-ē* ‘који се односи на децу, који припада деци; који је намењен деци; својствен деци, наиван, безазлен; незрео, неозбиљан: ~ доба, ~ узраст, ~ одећа, ~ обућа, ~ колица, ~ соба, ~ вртић, ~ смех, ~ наивност, ~ безбрижност, ~ лудорија’ < *деца* + суфикс *-(и)ј(ӣ)*.¹⁶

пољ. *dziecinny*, *-a*, *-e* ‘1. związany z dzieckiem – człowiekiem w okresie od urodzenia do młodości [1a. charakterystyczny dla dziecka (*dziecinny instynkt*); 1b. przeznaczony dla dziecka (*dziecinny rowerek*); 1c. wykonany przez dziecko (*dziecinny okrzyk*); 1d. będący częścią ciała dziecka (*dziecinny brzuch*); 1e. związany

још једну изведеницу овог типа – дѐтински – с назнаком да ово је само варијанта од *детињски* (Клајн, 2003: 305).

¹⁵ Суфикс *-ињӣ* (исто као и други сложени суфикси типа *-ањӣ*, *-ењӣ*, *-ињӣ* и *-аињӣ*) припада општем суфиксу *-њӣ* и, по Клајновој тврдњи, означава припадност, пре свега уз називе животиња, као су: *зверињи*, *пчелињи*, *осињи*, *мравињи*, *кокошињи*, *змијињи*, *гујињи* итд., као и у *детињи* (Клајн, 2003: 293–294). Овај лингвиста наглашава да *д(ј)етињи* у РМС има две дефиниције, ‘који припада деци, дечји’ и ‘што је својствено деци’, али Маретић [...] (Maretić, 1963: 373 – R. V.) истиче да може значити и припадност једном детету, што поткрепљује са цитата, из Јеванђеља по Матеју и из Вуковог Рјечника. [...] Данас су ретки или застарели други облици, као *д(ј)ечињи* ‘дечји’ (Клајн, 2003: 294).

¹⁶ Овај по облику занимљив српски придевски суфикс обично се јавља у два вида: неизмењен, при чему готово увек и варијанту *-(и)јӣ*, али с јотовањем претходног сугласника. У првобитном облику изазива јотовање, где нпр. *к > ч* (нпр. *вук > вуцји*), *г > ж* (нпр. *враг > вражји*) и *ц > ч* (нпр. *враг > вражји*) и сл. Дублети *-јӣ* и *-(и)јӣ* сматрају се једнако правилним, с тим што се краћем облику даје предност, осим после основа са завршетком на два сугласника, где се у таквим случајевима, као лакше за изговор, препоручује дужи облик суфикса (нпр. *овчји*, *врапчји* и сл., уместо *овчји*, *врапчји*...). Суфикс долази увек на именичке основе, које означавају пре свега имена животиња (нпр. *овчји*, *козји* и сл.), као што и људска и природна бића (нпр. *човечји*, *дечји*, *божји* и сл.) (Клајн, 2003: 291–292).

z okresem, kiedy ktoś był dzieckiem (*dziecinne wspomnienia*)]; 2. niedojrzały, niepoważny i nierozsądny; 3. bardzo łatwy¹⁷ < *dziecina* ‘експресивно о dziecku (niedorosłym człowieku)’¹⁸ (псл. **dětina*) + суфикс *-n(y)*¹⁹ < *dziecię*.

пољ. *dzieciaty*, *-a*, *-e* пот. žарт. ‘taki, który ma dzieci’²⁰ < *dziecię* + суфикс *-at(y)*²¹;

пољ. *dziecięcy*, *-a*, *-e* ‘зwiązаны з dzieckiem – człowiekiem в okresie од urodzenia до młodości [1a. charakterystyczny dla dziecka (*dziecięcy instynkt*); 1b. przeznaczony dla dziecka (*dziecięcy rowerek*); 1c. wykonany przez dziecko (*dziecięcy rysunek*); 1d. będący częścią ciała dziecka (*dziecięcy żołądek*); 1e. taki, в którym uczestniczą dzieci (*dziecięcy chór*); 1f. związany з okresem, kiedy ktoś był dzieckiem (*dziecięce marzenie*)]’²² < *dziecię* + суфикс *-ęc(y)* (Burkacka, 2012).

¹⁷ 1. Који се веже за дете – човека у раздобљу од рођења до младости [1a. који је карактеристичан за дете (*дечји инстинкт*); 1б. који је намењен детету (*дечји бицикл*); 1в. који је израђен дететом (*дечји узвик*); 1г. који је део тела детета (*дечји стомак*); 1д. који се веже на раздобље, када је неко био дете (*дечја сећања*)]; 2. незрео, неозбиљан и неразуман; 3. веома лак (превод Р. Б.).

¹⁸ Експресивно о детету (неодраслом човеку) (превод Р. Б.).

¹⁹ Овај придевски суфикс у пољском језику је веома плодан. Према Марији Стришевској (Maria Stryszewska), са 29,5% заузима друго место по продуктивности одређених врста придева насталих од именица, одмах након суфикса *-owy* (Stryszewska, 2020: 167–168). У пољском језику суфикс *-ni* није функционално специјализован, а његово значење се може прецизније одредити само у контексту именице. (Stryszewska, 2020: 170). У случају придева *dziecinny* суочавамо се са у упоредном употребом. Мотивишућа именица представља основу поређења, а одређена именица је у овој вези поређени члан, као што је нпр. у примерима *dziecinny instynkt* ‘дечји инстинкт’, *dziecinny rowerek* ‘дечји бицикл’ или *dziecinny brzuch* ‘дечји стомак’, као и *dziecięce wspomnienia* ‘дечје успомене’ и сл.

²⁰ *Кол. и шаљ.* такав који има децу (превод Р. Б.).

²¹ Значења која уводи суфикс су прилично разноврсна, што, наравно, проистиче из разноврсности основних речи. Највећу класу чине придеви чији се однос између именице у бази и именице која стоји споља може дефинисати као „карактерисање” (Kleszczowa, 2003: 86), што се подразумева и за придев *dzieciaty*.

²² Који се веже за дете – човека у раздобљу од рођења до младости [1a. који је карактеристичан за дете (*дечји инстинкт*); 1б. који је намењен детету (*дечји бицикл*); 1в. који је израђен дететом (*дечја слика*); 1г. који је део тела детета (*дечји желудац*); 1д. такав у којем учествује деца (*дечји хор*); 1е. који се веже на раздобље, када је неко био дете (*дечја маишта*)] (превод Р. Б.).

Закључак

Спроведена анализа глаголских и придевских изведеница насталих посредно или непосредно од српске именице *дете* (*деца*) и пољске *dziecko* (*dziecię*, односно *dziecina*) доводи до закључка да је овај скуп веома ограничен (поготово ако се узме у обзир лексичка грађа коју пружају најважнији савремени српски и пољски речници). Но, поред малог броја постојећих деривата у овој области, несумњиво се може рећи да у творби глагола и придева у српском и пољском језику учествују различити форманти (суфикси и префикси). Код српских придева мотивисаних лексемом *дете* (*деца*) ти форманти су: *-аст*, *-ск(и)* и *-ињ(и)*, док у пољском наилазимо на суфиксе: *-н(у)*, *-џс(у)* и *-ат(у)*. Такође, и у глаголским изведеницама у једнини сусрећемо се са различитим суфиксима и у српском и у пољском језику (паралелно *-ити* и *-ећ*). Значење тих глагола је у овим језицима мање-више исто (са различитим колокацијама), а и сама мотивација је непосредна (у зависности од придева). Занимљиво је, такође, што је и у српском и у пољском језику могуће направити свршени вид од глагола *детињити* и *dziecinnieć*, но са два различита префикса – у српском језику уз помоћ префикса *по-*, а у пољском с префиксом *z-* (с истим значењем). Када је реч о придевима, већи број изведеница може да се пронађе у српском језику (у зависности од значења, од шест до осам примера), док их у пољском језику има само три. Такође треба приметити да два главна речника (и српски и пољски) још увек не примећују појаву нових изведеница које су све чешће у јавној комуникацијској употреби, као што су нпр. пољ. *dzieciobójczy* ‘*дете-/децеубилачки’ или *dzieciocentryczny* ‘*дете-/децецентричан’. Несумњиво је, и оне ће постати пуноправне одреднице у речницима.

ПОПИС СКРАЋЕНИЦА

аугм.	аугментативно значење
ж.	женски род
зб.	збирна именица
кол.	колоквијално
пеј.	пејоративно значење
пољ.	пољски језик
псл.	прасловенски језик
срп.	српски језик
шаљ.	шаљиво
vi	несвршени вид
vt	свршени вид

Литература

- Bonjkovski, R. (2023). Imenice motivisane rečima *dete* i *dziecko* u srpskom i poljskom jeziku. U S. Marinković (ur.): *Savremeno predškolsko vaspitanje i obrazovanje – tendencije, izazovi i mogućnosti* (str. 247–258). Užice: Pedagoški fakultet.
- Burkacka, I. (2012). *Kombinatoryka sufiksalna w polskiej derywacji odrzeczownikowej*. Warszawa: Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego.
- Deptuchowa, E. (2009). Leksemy z przedrostkowym z–w „Słowniku staropolskim”. *Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego*, LXV, 199–212.
- Doroszewski, W. (1958–1969). *Słownik języka polskiego*, t. I–XI. Warszawa: T. I–IV (1958–1962). Państwowe Wydawnictwo „Wiedza Powszechna”, T. V–XI (1963–1969), Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

- Janowska, A. (2020). Problemy opisu staropolskiej derywacji czasownikowej. *LingVaria*, 1, 135–144.
- Karadžić, V. Stefanović (1818). *Srpski rječnik istolkovan njemačkim i latinskim riječma*. Skupio ga i na svijet izdao Vuk Stefanović. Beč: Štamparija Jermenskog manastira.
- Klajn, I. (2002). *Tvorba reči u savremenom srpskom jeziku*. Deo 1, *Slaganje i prefiksacija*. Beograd – Novi Sad: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva – Institut za srpski jezik SANU – Matica srpska.
- Klajn, I. (2003). *Tvorba reči u savremenom srpskom jeziku*. Deo 2, *Sufiksacija i konverzija*. Beograd – Novi Sad: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva – Institut za srpski jezik SANU – Matica srpska.
- Kleszczowa, K. (2003). *Staropolskie derywaty przymiotnikowe i ich perspektywiczna ewolucja*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Maretić, T. (1963). *Gramatika hrvatskoga ili srpskoga književnog jezika*. Za štampu priredili Mate Hraste i Pavle Rogić. Zagreb: Matica hrvatska.
- RMS = *Rečnik srpskohrvatskog književnog jezika*, I–VI. Novi Sad: Matica srpska, 1967–1976.
- Stanić, D. (2021). Srpski jezik 'govori' i na ijekavici. *Vidovdan*, 14. 12. 2021. Retrieved March 22, 2024 from <http://www.vidovdan.org/kultura/srpski-jezik-govori-i-na-ijekavici/>
- Stryszewska, M. (2020). Przymiotniki odrzeczownikowe z sufiksem -ny/-ный/-en w j. polskim, rosyjskim, macedońskim. U S. Mizerová & L. Plesník (Eds.): *Slavica Iuvenum XXI. Sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference Slavica Iuvenum 2020* (pp. 167–176). Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta.
- SJP PAN = Słownik Języka Polskiego PAN*.
- Vujanić, M., Gortan-Premk, D., Dešić, M., Dragičević, R., Nikolić, M., Nogo, Lj., Pavković, V., Ramić, N., Stijović, R., Tešić, M. i Fekete, E. (2007). *Rečnik srpskoga jezika*. Novi Sad: Matica srpska.
- Winkler-Leszczynska, I. (1964). *Sufiksy przymiotnikowe -ity, -isty, -aty, -asty w języku polskim na tle ogólnosłowiańskim*. Wrocław – Warszawa – Kraków: Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich.
- WSJP = *Wielki Słownik Języka Polskiego PAN*. Retrieved from March 14 to April 31, 2024 from <http://www.wsjp.pl/>
- Žmigrodzki, P. (2022). Wielki słownik języka polskiego PAN jako słownik tematyczny. *Studia Językoznawcze. Synchroniczne i diachroniczne aspekty badań polszczyzny*, 21, 153–166.

ROBERT BOŃKOWSKI

University of Silesia in Katowice, Faculty of Humanities,
Republic of Poland

**VERBAL AND ADJECTIVAL DERIVATIVES
OF THE LEXEME *DETE* (*DZIECKO*)
IN SERBIAN AND POLISH**

SUMMARY

The paper discusses verbs and adjectives derived from the Serbian noun "dete" (deca) and the Polish noun "dziecko" (dziecię) in both indirect and direct ways. The linguistic data is taken from the Serbian dictionary *Rečnik srpskog jezika* and the Polish dictionary *Wielki Słownik Języka Polskiego PAN* (WSJP), which provide standard language and normatively accepted vocabulary. The analysis of the verbal and adjectival derivatives formed either indirectly or directly from the Serbian noun *child* (children) and the Polish noun *dziecko* (*dziecię*, respectively *dziecina*) leads to the conclusion that this set of words is very limited (especially considering the lexical data provided by the most important normative dictionaries of contemporary Serbian and Polish).

Key words: *Slavic studies, motivation, Serbian and Polish, 'deme' and 'dziecko', verbs and adjectives, suffixes and prefixes.*

САША С. ЧОРБОЛОКОВИЋ*

Универзитет „Сингидунум”, Београд

НАТАША П. КЉАЈИЋ*

Основна школа „Бранко Радичевић”, Бољевци – Прогар

ДИДАКТИЧКЕ ИГРЕ У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

АПСТРАКТ: Савремена настава српског језика треба да буде радозналост, подстиче интерактивност, активно стицање знања, сараднички однос и оспособи ученике за практичну примену наученог. Један од начина којим се то може постићи је коришћењем дидактичких игара. Оне су погодне за рад у непосредној, али и онлајн настави јер се лако могу претворити у дигитални формат путем бројних дигиталних алата (Kahoot, Quizizz, Mentimeter, Wordwall и сл). У раду се представљају неки од примера (*састави пар, праволисна јелка, праволисно дрво, асоцијација...*), који су се показали као сврсисходни и применљиви за утврђивање и увежбавање обрађених наставних садржаја из Српског језика у стварном и онлајн окружењу. Путем ових игара остварује се успешна међупредметна корелација између Српског језика и Дигиталног света, кооперативно учење, а код ученика је поред веће мотивисаности приметан когнитивни и друштвени развој и трајније и функционалније знање.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: *дидактичке игре, настава, Српски језик, Дигитални свет, кооперативно учење.*

* scorbolokovic@singidunum.ac.rs, <https://orcid.org/0009-0002-3767-2313>

* natasenjka1208@gmail.com

У в о д

Игра је својствена сваком детету. Она подстиче његов емоционални, социјални и интелектуални развој. С друге стране, и настава која има елементе игре буди радозналост, подстиче интерактивност и активно стицање знања које ће се касније примењивати у пракси. То потврђују бројне игре и квизови у настави српског језика и књижевности (Lompar, Živanović, Kljajić, Marković, Nikić, Čorboloković, 2014; Lompar, Živanović, Kljajić, Marković, Nikić, Čorboloković, 2017; Lompar, Živanović, Kljajić, Nikić, Čorboloković, 2023) које доприносе достизању знања, откривању властитих потенцијала и развоју самоодговорности и креативности ученика (Rodgers, 2003). Зато децу треба активно и на време оспособити за стваралачко мишљење, сопствено експериментисање и истраживање: „Да би дете нешто разумело, мора да га само конструира, да га поново измисли” (Ријаже, 1968: 43). Експериментисање и истраживање путем примене игре у настави „тима излази из уских граница уметности и културе, као и науке, иде трагом креативних заната или примењених вештина, али и линијом изналажења нових ефикаснијих путева решавања ситуационих проблема на основу стварносних предлога” (Kljajić, 2020: 174).

Игра је важна и у контексту савремених технологија и уопште света који се брзо мења, јер сваки учесник у игри постаје компетентнији, комуникативнији и кооперативнији у решавању различитих изазова и спремнији за целоживотно учење и неминовне промене и прилагођавања која се од свих очекују. Савремене технологије су донеле бројне нове могућности употребе дигиталних алата за квизове и уопште учење што је умногоме осавременило начин рада и наставу учинило динамичнијом, занимљивијом, а атмосферу на часу учинило пријатнијом.

Предмет овог рада су дидактичке игре у млађим разредима основне школе. Основни циљ рада је разматрање могућности употребе дидактичких игара у дигиталном формату на часовима српског језика и књижевности. Задаци рада су: показати како се најлакше садржај дидактичких игара може претворити у дигитални, испитати које су игре за то најпогодније, као и који су дигитални алати ефикасни и функционални за креирање квизова у настави, навести предности и уочена ограничења и недостатке употребе изабраних дигиталних алата на часовима и кооперативног учења међу ученицима.

Појам и значај дидактичких игара

Дидактичке игре су предмет интересовања многих наших дидактичара (Каменов, 2009; Трнавац и сар., 1991) и саставни су део савремене концепције образовања. Под термином *дидактичке игре* се подразумевају оне игре које су подређене неким специјалним васпитно-образовним задацима, као што су интелектуални развој, развој психомоторике, социјално-моралне особине, дисциплина или уопште социјализација детета (Трнавац и сар., 1991: 10). За све све њих поред општих својстава игара важе и одређене специфичности: унапред утврђена јасна правила и елементи учења. Учење тиме постаје забавно, а за знањем се трага. Игра је као својеврсни задатак који ученици треба да реше. Због тога ове игре имају приметан утицај на обликовање логичког мишљења и менталних процеса значајних у процесу учења и наставе (памћење, опажање, резоновање, меморисање и апстраховање). Дидактичке игре „подстичу ученике да у настави и самообразовној делатности обављају поједине мисаоне радње које су неопходне за правилно формирање појмова, успешну истраживачку делатност и поуздано закључивање” (Nikolić, 1999: 76). Осим тога, учи се (и подучава) спонтано, узгредно и ненамерно, а ученици то чине мотивисано, радознали су и настоје да што више сазнају (Каменов, 2009:117).

Садржај дидактичких игара је условљен наставним програмом, а тежина узрастом и способностима ученика. Класификације се разликују у зависности од постављених критеријума. Љубица Концић (Трнавац и сар., 1991: 20) наводи језичко-литерарне игре као најчешће дидактичке игре у настави матерњег језика, а по формално-садржинском критеријуму издваја пет основних група: игре гласовима, слоговима и речима; књижевне игре; игре граматичким формама и правилима; игре значењима и знањем и логичке игре: ребуси као посебна врста игара.

У нашим традиционалним методичким уџбеницима ретко се помиње игра у настави, а још ређе издваја као засебни сегмент (Milatović, 2013: 401–404). Вук Милатовић у својој методици издваја 26 игара: преметаљке, читање палиндрома, читање реченице као палиндрома, састављање речи од задатих слова, састављање реченице од задатих слова, уланчавање, ребуси, укрштене речи, испуњалке, допуњалке, брзалице, замисли и одговори духовито, измишљање нових речи, лавиринти, риме, игре асоцијација, ономотопејске игре, игре деминутивима, игре аугментативима, игре синонимима, језиколоми, игре значењима, игре речима супротног значења, поремећен ред речи у реченици, загонетке, питалице. Шипка (Šipka, 2007: 229–254) описује бројне дидактичке игре (*скривалице, питалице, преметаљке, ланац, домино, Црни Пера, граматички рели*) и даје конкретне примере за њихову употребу у настави. Од новије литературе треба издвојити приручник *Igre u nastavi srpskog jezika i književnosti* (Lompar i

сар., 2023), који је цео посвећен играма у настави. Приручник садржи 49 игара које су намењене усвајању, утврђивању или систематизацији градива из српског језика у старијим разредима основне школе. Игре су груписане најпре према подобластима Језик, Књижевност и Језичка култура, а онда су у оквиру сваке од њих издвојене и кључне теме. Иако је приручник намењен за примену у старијим разредима многе игре се могу користити и у млађим разредима у датом или незнатно модификованом облику.

Како садржај дидактичких игара претворити у дигитални формат

Све дидактичке игре засноване на спаривању, утврђивању тачног одговора, сврставању примера у одговарајућу групу се врло лако могу претворити у дигитални формат, тј. њихов садржај се лако може убацивати у неки од шаблона бројних дигиталних алата за креирање квизова (Kahoot¹, Quizizz...), који имају и бесплатну верзију. За разлику од дидактичких игара, дигитални алати омогућавају да се текстуални део питања лако повеже и обогати видео-снимцима и сликама, што онда питања чини изазовнијим и интересантнијим за решавање. Време за одговор се може ограничити, а осим добре интернет везе, као важног предуслова, ови квизови не захтевају посебне услове за реализацију. Није увек неопходно да сви ученици имају паметне телефоне и рачунаре јер се квизови могу играти групно. Ради што боље евалуације и самоевалуације (повратне информације о самом квизу) и успешности ученика у њима постоји статистичка обрада сваког одговора. На основу ње може се извести добра анализа, а чиме се и значајно може унапредити начин рада и сам процес учења. Квизови се могу решавати у реалном времену на часу, као домаћи задатак, пре нове наставне јединице, могу служити за увежбавање савладаног градива или циљано само за оне делове које ученици нису довољно савладали. Поред језичких и дигиталних компетенција, педагошко знање наставника је врло важно да би се постигли зацртани циљеви и исходи. Када се наставници одлуче да користе неки од ових алата, најпре треба да размотре узраст и личност ученика, потом да је лудичка компонента усмерена на садржај и наставно градиво и да свака активност мора бити са јасним правилима да ученици немају било каквих потешкоћа приликом учествовања у квизу (Veljković Michos, 2017: 513). У наставку представљамо упоредо неколико игара из споменутог приручника и повезујемо их са дигиталним алатима који се успешно могу користити у настави.

¹ О овом алату као добром дидактичком средству и из угла наставника и учења в. шире у раду Маје Вељковић Михос (Veljković Michos, 2017: 511–516).

*Табела 1. Упоредни приказ дидактичких игара
и дигиталних алата*

Дидактичка игра	Дигитални алат
<p><u>Правописна јелка</u></p> <p>Новогодишње поруке (правописно тачно и нетачно написане) исписане су на украсима и налазе се помешане на наставниковом столу. Сваки ученик извлачи по једну. Прво је прочита и размисли да ли је тачно или нетачно написана. Ако је порука тачно написана, украс ће ставити на зелени део јелке. Уколико је порука са неком грешком, прво је треба препознати, саопштити, исправити, па тек онда ставити на црвени део јелке.</p>	<p>Сви дигитални алати² који имају могућност креирања питања алтернативног (true or false) или вишеструког избора (checkbox; multiple choice) могу ове игре претворити у питања.</p> <p>(нпр. Kahoot, Quizizz, Wordwall, Socrative, JeopardyLab, Quizlet...).</p>
<p><u>Правописно дрво</u></p> <p>Примери глаголских облика налазе се одштампани на листовима. На припремљена два дрвета (дрво писмености и дрво неписмености) ученици ће прво обојити лист у зелено (ако је тачно написан) или наранџасто/браон (уколико је нетачан) и окачити на одређено дрво.</p>	<p>Понекад се концепт игре не мора променити јер постоје и онлајн алати за креирање мапа ума попут MindOnMap, MindMup, EdrawMind, или бројни AI generator мапе ума из текста попут ConceptMap.AI, Taskade, GitMind и слично.</p>
<p><u>Избаци уљеза</u></p> <p>Цедуљице на којима се налази с једне стране наслов књижевног дела, а са друге појмови с њим у вези од којих је један уљез. Задатак је препознати и навести тај сувишни појам.</p>	

² Постоји доста приручника у којима су објашњени алати који се могу искористити у креирању квизова и упитника (В. шире у: Paušić i Stojanović, 2021: 27–376).

Дидактичка игра

Дигитални алат

Састави пар

Припремити картице са примерима и називима врста речи; реченичних чланова и њиховим називима; примерима глаголских времена и њихових назива; књижевних ликова и дела; књижевних дела и аутора... Сваки ученик извлачи једну картицу и онда следи спаривање.

Сви дигитални алати који имају могућност креирања питања спаривања (повезивања) могу ову игру претворити у питања (puzzle).

(нпр. Kahoot, Quizizz, Wordwall...).

Асоцијација

Уместо цртања и попуњавања поља, све се може у убацити у шаблон који се може преузети.³

Питања алтернативног и вишеструког избора у квизовима

Питања двоструког или вишеструког избора веома су присутна у дигиталним квизовима, а кореспондирају са радним наложима који се могу пронаћи у уџбеницима за млађе разреде. Како су таква питања присутна и на завршном испиту на крају другог циклуса основног образовања и васпитања, пожељно је да се дају на часовима језика и књижевности. Игровни налог притом треба да уважи узрасна интересовања млађих основаца (цртани филмови, дечје игре, песме за децу, спорт), чиме се они додатно мотивишу за игру. Даћемо неколико примера из наставе језика који то могу илустровати:

1. Међу насловима цртаних филмова пронађи онај који садржи заједничку именицу.

(а) „Том и Џери”

(б) „Трнова Ружица”

(в) „Пингвини са Мадагаскара”

(г) „Душко Дугоушко”

³ Упутство за креирање асоцијација у ПП презентацији доступно на <https://www.youtube.com/watch?v=lQPDYHTAUlg>

Радни налог везан је за цртане филмове које ученици радо гледају, а у низу властитих именица које означавају имена (Том, Џери, Трнова Ружица, Душко Дугоушко) и географски појам, уметнута је заједничка именица *пин-гвини*. Дистрактор у овом питању везан је за заједничке именице које се пишу малим словом, али како се овде налази на почетку назива цртаног филма, написана је великим словом. Тиме се садржаји морфологије (подврста именица) повезују са правописном нормом (писање назива уметничких дела).

2. У ком називу песама за децу учаваш прошло време?

- (а) „Мама воли бебу” (б) „Магаренце Њако”
(в) „Ивин воз” (г) „Миш је добио грип”

Ученици четвртог разреда још увек радо памте песме за децу које су слушали у предшколском узрасту, али су у међувремену научили и да разликују прошло, садашње и будуће време, које ће у петом разреду термилошки везати за појмове *презент*, *перфекат* и *футур I*.

Повезивање са животном стварношћу делатно је и у настави књижевности. У четвртом разреду се обрађује избор из „Песама о мајци” Бранка В. Радичевића, а једна од песама које су интерпретативном фокусу је и песма „Кад мати меси медањак”⁴

3. Ана и њена мама правиле су колаче. Рецепт им је била једна песма, а у колач су ставиле ванилу, цимет и мед. Ту песму написао је:

- (а) Душан Радовић; (б) Бранко Радичевић;
(в) Бранко В. Радичевић; (г) Милован Данојлић.

Песници који су одабрани обрађују се у трећем и четвртом разреду, а помињање романтичарског песника Бранка Радичевића, кога ученици упознају путем обраде песме „Циц” („Рибарчета сан”) неопходан је дистрактор у односу на његовог имењака и презимењака, који је живео и стварао у 20. веку.

⁴ До школске 2018/2019. ова песма била је у обавезном програму за пети разред основне школе, а важећим Програмом наставе и учења збирка *Песме о мајци* смештена је у допунски избор. Како је овај наслов доступан по школским библиотекама, наставници често бирају управо да обрађују ово дело.

Повезивање два књижевна дела такође се може реализовати путем питања вишеструког избора. То је посебно погодно кроз повезивања односу међу ликовима:

4. Ако је сирото ждребе јахао Марко Краљевић, ко је јахао Белу Гриву?

- | | |
|-------------|------------|
| (а) Антонио | (б) Ђузепе |
| (в) Еузебио | (г) Фолко |

Како ученици у 4. разреду обрађују *Књигу за Марка* Светлане Велмар Јанковић, у поставци питања свесно није дато име коња (Шарац), како би се поред обрађених епских песама („Марко Краљевић и орао”, „Марко Краљевић и бег Костадин”) ученици усмерили на овај наслов. Тачан одговор дат је на последњем месту, а претходно су дата имена епизодних ликова. Овде је акценат на пажљивом читању радног налога до краја, јер је непажљиво читање питања са понуђеним одговорима приметно и у разредној и у предметној настави Српског језика и књижевности.

Како ученици доста времена проводе шаљући поруке или дописујући се на друштвеним мрежама, професори разредне наставе све више запајају да ученици не користе дијакритике приликом писања латиничних слова. Да би се та појава спречила, још од другог разреда основне школе када се учи писање латинице, потребно је кроз прикладне задатке мотивисати ученике да правилно пишу српску латиницу. Следећи задатак може бити пример како осмислити игровну активност:

5. Пред тобом су примери „ошишане латинице”. Уколико би слова била правилно написана, један од примера би био надимак властитог имена. Пронађи га.

- | | |
|----------|----------|
| (а) CICA | (б) SALA |
| (в) MISA | (г) KOZA |

6. Наслов романа ЛЕСИ СЕ ВРАЋА КУЋИ садржи три реченична члана:

- (а) субјекат–предикат–објекат;
- (б) субјекат–предикат–прилошка одредба.

Овим питањем повезан је наслов обрађеног књижевног дела у оквиру домаће лектире са садржајима наставе језика, а како је он обликован као реченица, ученици треба да запазе које реченичне чланове садржи и по ком редоследу су они распоређени.

7. Прочитај следећу тврдњу, па потом одговори да ли је тачна или нетачна

Лична имена ВУК, ЛАВ се пишу великим почетним словом, за разлику од назива животиња ВУК, ЛАВ који се пишу малим почетним словом:

(а) тачно; (б) нетачно.

Настава правописа веома је погодна за питања двоструког избора јер се кроз њих запажа разлика између правописно исправног и неисправног писаног изражавања. У овом примеру даје се дистинкција између заједничких имена која означавају животиње од антропонима. Слично би се могло осмислити питање и са именима Дуња и Вишња, насталим по аналогiji од назива воћа.

8. Ако бисмо изјаву ЈА ТО ХОЋУ И МОГУ написали правилно у одричном облику, она би била:

(а) Ја то нећу и немогу. (б) Ја то нећу и не могу.

Писање речце не је једна од најчешћих правописних грешака у комуникацији, нарочито у вези са глаголима зато је погодан пример у коме би били сједињени и правило и изузеци њеног писања са глаголима како би ученици на време стекли функционално знање и развили критичко мишљење према написаном.

9. На питање ВЕРОВАТНО СИ КОД КУЋЕ? Милош је одговорио да ради, али није правилно написао. Како је требало да напише свој одговор и избегне било какву забуну?

(а) Не радим. (б) Не, радим.

Савремену комуникацију прати одсуство интерпункцијских знакова, а њихова употреба је ретка, само у одређеним ситуацијама, неретко са присутним грешкама. Због тога би примери обавезне употребе који би изостављањем довели до бројних двосмислености, недоумица требало да буду и саставни део питања у квизу.

10. Који наслов песме садржи придев и именицу?

(а) „Прва љубав”

(б) „Песма о цвету”

(в) „Пауково дело”

(г) „Молитва за маму”

И овим питањем повезују се обрађени књижевноуметнички текстови са наставом језика (морфологија), где се од ученика тражи да запазе обрађене врсте именских речи у наслову. Током игре ученике наставник може питати ученике да наведу имена аутора и књижевну врсту. Оваква питања погодна су и за тестове знања управо због успостављање унутарпредметне корелације⁵.

Игра асоцијација

Игру асоцијације је најлакше претворити у дигитални формат, тј. сав садржај само укуцати у поља дигиталног шаблона. Овај начин реализације је одличан, једини недостатак је што наставник не може да контролише отварање поља, па се игра може брзо завршити (Lompar i sar., 2014: 13). Асоцијацијама могу бити обухваћене кључни појмови из наставног програма из језика и књижевности. Даћемо у наставку по два примера за свако од поменутих наставних области:

А	Б	В	Г
Љубиш	„Јежева кућица”	Француска	Тања
„Ма шта ми рече!”	Хашани	Облачак и маслачак	Звездара
Љути гусари	Мачак Тоша	Јесења пијаца	„Весела балада о плачу”
Згодна школа	„Болесник на три спрата”	„Како спавају трамваји”	виолина
Љубивоје Ршумовић	Бранко Ћопић	Милован Данојлић	Драгомир Ђорђевић

песник

При креирању ове асоцијације узета су четири аутора из обавезног програма, а у колонама су дата места у којима су се родили или живели, потом

⁵ О међупредметној и унутарпредметној повезаности у питањима в. шире у Nikić i Čorboloković, 2015.

наслови збирки песама, ликови, мотиви или наслови песама са којима су се ученици могли сусрести на часовима обраде њихове поезије. Неки подаци усвајају се анализом песничке збирке или одабране песме у обавезном програму, а неке ученици могу прочитати у биографијама аутора испод текста песме у читанци или на крају лектирског издања.

А	Б	В	Г
ратни	размена	фудбал	пријатељ
црно-бели	продавац	острво	кућица
цртани	купац	краљица	чувар
биоскоп	новац	Лондон	љубимац
филм	продаја	Енглеска	пас

Леси се враћа кући

Кроз ову асоцијацију ученици ће обновити кључне појмове везане за роман *Леси се враћа кући*, који читају као домаћу лектуру. Појмови су везани за место радње (Енглеска), мотив продаје пса који је условио растанак Леси и дечака Џоа Караклоа, а како је по делу 1943. године снимљен и истоимени филм у режији Фреда М. Вилкокса,⁶ у наставној пракси се често врши поређење романа и његове филмске адаптације.

А	Б	В	Г
обавештење	црквена	радња	породица
упитна	хитна	стање	екипа
мисао	речи	збивање	библиотека
потврдна и одрична	државна	време	почасни
реченица	служба	глагол	члан

предикат

⁶ Доступно на: https://www.youtube.com/watch?v=7ZsL7_2KFeM

Служба речи је једна од захтевнијих целина у синтакси млађих разреда коју треба усвојити. Решавањем ове асоцијације ученици ће лако обновити који је главни члан реченице и врсту речи која је у његовом саставу, а истовремено још једног разграничити термине служба и врста речи који се мешају, а некад и поистовећују.

А	Б	В	Г
камила	купатило	стари	резултат
пустиња	ваљак	Италија	сума
двори	локомотива	Лацио	укупно
црни	погон	Колосеум	сабирање
Арапи	парни	Рим	збир
број			

Ова асоцијација из језика (морфологија) пружа могућност међупредметне корелације Српског језика, Математике и Природе и друштва. Уједно кроз њено решавање ученици могу обновити и подврсте бројева и начин њиховог писања.

Могућности примене игара у настави српског језика

У млађим разредима основне школе језичко-литерарне игре у дигиталном формату могу се имплементирати на часовима Српског језика у следећим наставним поступањима:

- у уводном делу часа када наставник жели да привуче пажњу ученика;
- за групне облике рада на часу;
- за домаће задатке;
- у оквиру допунске наставе за ученике који показују потпуну незаинтересованост за матерњи језик;
- у оквиру додатне наставе за рад са талентованим ученицима и ученицима који лако испуњавају своје редовне обавезе;

- у току припреме за квиз-такмичења (одељенска, школска, општинска, окружна...)
- на рекреативној настави;
- у оквиру рада школске библиотеке (Трнавац i sar., 1991: 18).

У књижевности ученици се повезују и естетски укључују у свет разумевања наставног садржаја и рецепције кључних интегративних фактора уметничког дела, његовог књижевноисторијског предтекста, тематско-мотивске посебности, композиционог и жанровског устројства, као и његових кључних идејних порука. У настави језика примена игре погодна је за усвајање граматичких категорија променљивих речи, усвајање службе речи, реченица по значењу и саставу, као и увежбавања правописне норме. Стога су језичке игре намењене за подстицање развоја језичких компетенција⁷, али и ефикасног и адекватног реаговања у различитим областима друштвеног живота. Применом језичко-литерарних игара богати се ученичко познавање матерњег језика и врши „функционални утицај на формирање логичког мишљења, мисаоних и интелектуалних способности, у складу са принципима развоја логичког мишљења” (Трнавац i sar., 1991: 21).

Примена дигиталне игре у настави Српског језика оснажује и оне ученике са нешто слабијим постигнућем да се ангажују у оквиру тимова, а даровити ученици могу учествовати у изради радних налога, сугеришући наставнику које наставне садржаје да укључе у игру (аутори и дела, књижевни ликови) и обликовању радних налога. Такође, ученици са развијеном језичком културом могу бити водитељи квиза, а потребно је ангажовати и ученике који ће пратити регуларност такмичења, бити *помоћ пријатеља / помоћ публике*. Тимски рад развија сарадњу и вршњачке односе, а уз знање, квизови на часовима матерњег језика тестирају брзину, спретност и домишљатост ученика да у кратком временском интервалу дају тачан одговор. Осим тога, дигитални квизови развијају дигиталне компетенције ученика и успоставља се корелацијско-интеграцијска настава са предметом Дигитални свет, који представља основу информатичке писмености и увод у наставу Информатике и рачунарства у старијим разредима основне школе.

⁷ Појмом *језичка компетенција* Љубица Кондић означава учениково језичко понашање сходно одређеној ситуацији и у складу са карактеристикама дате ситуације и са степеном сазнања о језику и његовој употребној вредности: „Бити језички компетентан у условима школског живота, значи понашати се у складу са правилима школског живота и захтјевима говорења у школским ситуацијама (нпр. обраћања наставнику за помоћ, комуникације у току испитивања или неvezаног разговора на школском ходнику)” (Трнавац i sar., 1991: 16). Дакле, језичка компетенција, поред лингвистичке интелигенције, састоји се и од и елементарне социјалне и емоционалне интелигенције.

Закључак

У раду су разматране дидактичке игре у настави Српског језика у млађим разредима основне школе. Најпогодније језичко-литерарне игре чији се садржај врло лако може претворити у дигитални формат су оне које засноване на спаривању, утврђивању тачног одговора, сврставању примера у одговарајућу групу. То су игре састави пар, правописно дрво, јелка, асоцијације... Њихов садржај се лако може убацивати у неки од шаблона бројних дигиталних алата за креирање квизова (Kahoot, Quizizz...). То омогућавају и олакшавају питања двоструког, вишеструког избора и спаривања. Када је реч о асоцијацијама, ту се само садржај који би се уписивао у унапред нацртане табеле на табли уноси ПП презентацију, унапред направљени електронски шаблон. Сви заједно доносе бројне предности наставном процесу: прилагођени су свим узрастима, атрактивног су изгледа и засновани су на идеји учења кроз игру, једноставни су за рад и имају своју бесплатну верзију.

Игровни налози (и радни налози у питањима) су погодни за уградњу унутарпредметних (језик – књижевност – језичка култура – вештина читања и разумевања текста) и међупредметних (Српски језик – Свет око нас – Ликовна култура – Музичка култура – Верска настава) корелација, али и неопходних дистрактора који изоштаравају ум и траже од ученика појачану концентрацију. Игре су пример кооперативног учења јер су ученици у интеракцији што подстиче договор, сарадњу, размену мишљења, али боље резултате учења. Значајне су јер унапређују самопоштовање, самоконтролу и асертивност.

Како би биле ваљано реализоване у настави Српског језика и књижевности у млађим разредима основне школе, игровни налози морају бити веома пажљиво и промишљено склопљени како би одржали пажњу ученика, уважили њихова интересовања, потребе и могућности, испунили зацртане наставне циљеве и поштовали наставне принципе. Одмереност, поступност и прилагођеност игре наставним циљевима и групи играча морају бити присутни како би се игровни налози ваљано користили за лакше и брже меморисање наставних садржаја.

Дидактичке игре се могу примењивати и у настави језика и књижевности, подједнако успешно, али је битна мера и функционалност приликом избора и примене. Погодне су за све категорије ученика и све врсте наставе. Оне подстичу наставнике да истражују нове могућности у настави и тако обогаћују методiku наставе новим и добрим примерима који су у складу са временом и интересовањима нових генерација ученика.

Литература

- Kamenov, E. (2009). *Dečja igra*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Kljajić, N. (2023). Kreiranje i primena igrovnih naloga u nastavi književnosti u starijim razredima osnovne škole. *Singilogos*, (3)1, 294–309.
- Lompar, V., Živanović, J., Kljajić, N., Marković, M., Nikić, B. i Čorboloković, S. (2014). *Asocijacije u nastavi srpskog jezika i književnosti*. Beograd: Klett.
- Lompar, V., Živanović, J., Kljajić, N., Marković, M., Nikić, B. i Čorboloković, S. (2017). *Kvizovi u nastavi srpskog jezika i književnosti*. Beograd: Klett.
- Lompar, V., Živanović, J., Kljajić, N., Nikić, B. i Čorboloković, S. (2023). *Igre u nastavi srpskog jezika i književnosti*. Beograd: Klett.
- Milatović, V. (2013). *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti u mlađim razredima osnovne škole*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Nikić, B. i Čorboloković, S. (2015). Jednostavni kviz u nastavi gramatike u starijim razredima osnovne škole. *Književnost i jezik*, 62(3–4), 363–375.
- Nikolić, M. (1999). *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Paraušić, A. i Stojanović, M. (2021). *Upravljanje alatima za onlaj učenje: vodič za nastavnike*. Beograd: CEPORA – Centar za pozitivan razvoj dece i omladine.
- Pijaže, Ž. (1968). *Psihologija inteligencije*. Beograd: Nolit.
- Roders, P. (2013). *Interaktivna nastava*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Šipka, M. (2007). *Zamiljiva gramatika*. Novi Sad: Prometej.
- Trnavac, N., Kondžić, Lj., Mozetić, O., Jukić, R., Kragujević, G. i Stojanović, G. (1991). *Didaktičke igre*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva – Pedagoška akademija za obrazovanje učitelja.
- Veljković Michos, M. (2017). Gamification in Foreign Language Teaching: Do You Kahoot?. U M. Stanišić (Eds.): *Sinteza 2017: International Scientific Conference on Information Technology and Data Related*, 21. april 2017. Beograd (pp. 511–516). Beograd: Univerzitet Singidunum.

SAŠA S. ČORBOLOKOVIĆ

University „Singidunum”, Belgrade

NATAŠA P. KLJAJIĆ

Primary school „Branko Radičević”, Boljevci – Progar

**DIDACTIC GAMES IN TEACHING SERBIAN: A CASE OF YOUNGER
GRADES OF PRIMARY SCHOOL**

SUMMARY

Contemporary language teaching practices aim to provoke and foster curiosity, interaction, active acquisition, critical and creative thinking thus enabling students to put it all in practice. Didactic games could be very helpful in this regard – and what makes them even more convenient is the fact that they could be used in both online and face-to-face educational scenarios, as many of them can easily go digital, with the support of digital tools, such as Kahoot, Quizziz, Mentimeter, Wordwall, etc. The paper displays some cases, used both in online and face-to-face Serbian classes – that proved to be a success in the activities of practice and/or revision (e.g., Associations, Spelling tree, Matching, etc.). Such activities do not only support the correlation between the courses of Serbian and Digital World, but also result in the increased levels of student motivation, i.e., cognitive and social development and awareness of the acquired concepts.

Key words: *Didactic games, teaching, Serbian, Digital World, cooperative learning.*

Научни скуп
ДЕТЕ, КУЛТУРА, ОБРАЗОВАЊЕ
Педагошки факултет у Ужицу
25. октобар 2024.



ISBN 978-86-6191-086-9
DOI 10.46793/DKO24.15SJ
УДК 37.091.3-028.31::51
(497.6PC+497.11+497.16)
Оригинални научни чланак
стр. 233–248

СЛАВИША В. ЈЕЊИЋ*

Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет

СЊЕЖАНА В. КЕВИЋ-ЗРНИЋ*

Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет

ТАЊА СТАНКОВИЋ-ЈАНКОВИЋ*

Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет

КОМПАРАТИВНИ ПРИКАЗ ПРОГРАМА НАСТАВЕ МАТЕМАТИКЕ НА ПОЧЕТКУ ОСНОВНОГ ОБРАЗОВАЊА У РЕПУБЛИЦИ СРПСКОЈ, СРБИЈИ И ЦРНОЈ ГОРИ

АПСТРАКТ: Сарадња између Републике Српске, Србије и Црне Горе има историјски контекст, а видљива је у привредној, друштвеној, спортској, и посебно образовној дјелатности. Резултат такве сарадње одражава се на релативну уједначеност појединих наставних програма на свим нивоима школовања. Аутори су у овом раду усмјерили пажњу на сличности и разлике наставних програма разредне наставе математике. Представљени су резултати анализе наставних програма математике у прве двије године разредне наставе у образовним системима наведених држава. Реализовано је компаративно истраживање које је имало за циљ да се сагледају сличности и разлике наставних програма са аспекта општих и посебних циљева, очекиваних исхода учења и наставних тема. Јединице анализе у проведеном истраживању су наставни програми за разредну наставу математике за узраст седам и осам

* slavisa.jenic@ff.unibl.org, <https://orcid.org/0009-0003-2945-7143>

* snjezana.kevic-zrnica@ff.unibl.org, <https://orcid.org/0009-0000-1404-108X>

* tanja.stankovic-jankovic@ff.unibl.org, <https://orcid.org/0009-0004-8369-8543>

година, у наведеним образовним системима. Стога су као индикатори истраживања анализирани циљеви учења, исходи учења наведени у наставним програмима, број и назив наставних тема. Показало се да постоје разлике: у дефинисању циљева, у програмским садржајима, те у дефинисању и броју постављених исхода.

КЉУЧНЕ РИЈЕЧИ: *компаративна истраживања, наставни програм, математика у разредној настави, Блумова таксономија.*

Уводна разматрања

Часови разредне наставе математике се у највећем броју образовних система реализују свакодневно. Математика као наука је динамична у развоју што од методике наставе математике захтијева стална проучавања и истраживања која ће настави математике дати жељену ефикасност. „Потребно је константно праћење садржаја и исхода учења како би се било у корак са временом. Без обзира што се одабрани наставни садржаји перманентно осавремењавају, они су у сталном заостатку за математиком као науком, па и за свакодневним потребама у реалном животу” (Pinter Krekić, 2012: 157). Поред експерименталних и емпиријских истраживања, за наставу математике значајну значајну улогу имају и компаративна истраживања. Посебно мјесто у истраживању математичког образовања заузимају међународне студије. Ове студије су, по својој суштини, компаративне природе (Repišti, 2017). Савремене информационе технологије омогућавају да компаративна истраживања буду успјешна и релативно лако проводива. Захваљујући доступности званичних докумената и наставних планова и програма на интернет страницама могуће је сагледати или компарирати циљеве и садржаје учења, очекиване исходе, наставне теме и слично у свим наставним предметима. Сахлберг констатује да новије националне стратегије образовања и смјернице образовне политике често наводе заједничка обиљежја посебно успјешних васпитно-образовних система као пожељне критерије унапређивања (Sahlberg, 2012). Неспорна је потреба праћења успјешних, али за васпитање и образовање је једнако важна и анализа циљева, програма, и организације наставе у окружењу. Испитивање циљева васпитања и образовања представља једно од фундаменталних питања педагошке науке (Milutinović, 2008; према: Maksimović, 2017).

Компаративна анализа наставних садржаја корисна је ради унапређења наставних програма, садржаја учења и дефинисања очекиваних исхода у складу са узрастом ученика. Но, ово је једнако важно и за развој компетенција учитеља. Методичке компетенције учитеља обухватају два важна аспекта – садржаје (шта) и начине наставног рада (како) (Jenjić i Skopljak, 2023). Компаративним

проучавањем сазнају се садржаји, односно шта је предмет учења у другим образовним системима. „Компаративна истраживања у педагогији могу бити веома обухватна и зато се рађају одређене дилеме: да ли се бавити детаљним проучавањем малог броја аспеката образовања или истраживањем обухватити што више питања, без дубоког залажења у суштину појаве којом се бавимо” (Maksimović, 2010: 572). У овом раду обухваћен је мањи, али вриједан број питања. Презентована је компарација циљева учења математике у почетним разредима основне школе у Републици Српској, Србији и Црној Гори. Треба нагласити да основно образовање у Србији траје осам година, а у Црној Гори и Републици Српској оно је деветогодишње. Стога смо, ради уједначавања компарираних грађе анализирали наставне програме за први и други разред у Србији, односно други и трећи разред у Републици Српској и Црној Гори. Даље, пажњу смо усмјерили на циљеве учења дефинисане у наставним програмима, наставне теме, садржаје и исходе учења. У дискусији су представљене сличности и разлике у наставним програмима наведених земаља.

У циљу унапређења квалитете наставе уводе се образовни стандарди. „Образовни стандарди прецизније дефинишу шта је потребно да би се остварио напредак, и тако помажу наставницима у оцењивању ученичких постигнућа” *Образовни стандарди за крај обавезног образовања за наставни предмет Математика* (2010: 9). Стандарди се постављају на три нивоа: основни ниво – са претпоставком да ће најмање 80% ученика постићи овај ниво, средњи ниво – очекивање је да ће постићи 50% ученика и напредни ниво – 25% ученика. При томе, познато је да су образовни стандарди са извесним модификацијама засновани на Блумовој таксономији циљева васпитања и образовања у когнитивном подручју (Stojanović i Malinović-Jovanović, 2014). Извјесно и сигурно је да се исходи учења у наставним програмима могу класификовати према когнитивним нивоима у складу са Блумовом таксономијом. С тим у вези урађена је и анализа исхода учења према наведеној таксономији. Анализирани програми разредне наставе математике мање или више омогућавају развој когнитивних процеса – памћење и разумијевање обрађених наставних садржаја, примјену стечених знања, анализу (растављање цјелине на дијелове), вредновање рада и стварање у настави математике.

Циљеви учења математике у наставним програмима

За сваку своју активност човјек поставља (писано или замишљено) одређени циљ. У настави је то посебно значајно. То је општа смјерница за успјешну реализацију наставе. Циљ означава очекивано, замишљено будуће стање које желимо постићи одређеним активностима и средствима (садржајима). Циљевима исказујемо формулацију очекиваних промјена које ће настати код ученика

(појединца) након што овлада садржајима који су обухваћени у одређеном циклусу школовања (Varošanec, 2004). Циљеви наставе наставног предмета могу да се дефинишу за сваки разред појединачно, по тријадама, или општи циљ једног образовног циклуса (на примјер, за основну школу, средњу школу).

За сваки наставни предмет и разред наставни програми у Републици Српској појединачно су наведени на сајту Републичког педагошког завода Републике Српске. Општи циљеви за прву тријаду су јединствени у сваком разреду, али се по разредима издвајају и посебни циљеви који су складу са садржајима учења. За разлику од наставног програма у Републици Српској, у програму учења математике у Србији циљ наставе математике је исти од првог до четвртог разреда и нису издвојени посебни циљеви (*Pravilnik o programu nastave i učenja za drugi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja*, 2021 – „Sl. glasnik RS – Prosvetni glasnik”, br. 16/2018, 3/2019 и 5/2021).

Завод за школство Црне Горе објавио је документ *Предметни програм математика – од првог до деветог разреда* (2017). И овдје, као и у програму у Републици Србији, дефинисан је јединствен циљ наставе математике за све разреде основне школе. Нису издвојени посебни циљеви. Ради прегледности, у сљедећој табели приказани су циљеви наставе математике у основним школама анализираних наставних система. За Републику Српску наведени су општи циљеви за прву тријаду, јер они обухватају први, други и трећи разред.

Табела 1. Циљеви наставе математике у Републици Српској,
Србији и Црној Гори

Образовни систем	Циљеви према наставним програмима
Република Српска	Општи циљеви прве тријаде за наставни предмет Математика: <ul style="list-style-type: none">– подстицање и развијање способности опажања и посматрања;– развијање свијести о математичком језику као начину комуникације;– подстицање и развијање способности за самосталан, кооперативан и истраживачки рад, стварање позитивног става према раду и одговорности у раду;– развијање мотивације за учење и интересовања за математичке садржаје;

Образовни систем	Циљеви према наставним програмима
	<ul style="list-style-type: none"> – развијање и подстицање прецизности, јасности, упорности и истрајности у раду; – подстицање конкретног и развијање апстрактног начина мишљења и размишљања; – развијање способности памћења математичких чињеница и релација; – повезивање раније стеченог знања и искуства са новим математичким садржајима; – подстицање индивидуалних склоности за математичке садржаје; – примјењивање стеченог знања из математичких садржаја у свакодневним животним ситуацијама.
Србија	<p>Циљ учења Математике је да ученик, овладавајући математичким концептима, знањима и вештинама, развије основе апстрактног и критичког мишљења, позитивне ставове према математици, способност комуникације математичким језиком и писмом и примени стечена знања и вештине у даљем школовању и решавању проблема из свакодневног живота, као и да формира основ за даљи развој математичких појмова</p>
Црна Гора	<p>Циљеви наставе Математика остварују се кроз реализацију и достизање сазнајних и процесних циљева. <i>Сазнајни циљеви</i> обухватају знања која ће ученик стећи кроз усвајање математичких садржаја датих у програмима, док <i>процесни циљеви</i> обухватају вјештине и вриједности које се развијају током и у процесу учења.</p>

Прва разлика која се уочава јесте да су Србији и Црној Гори циљеви дефинисани као цјелине, а у програму Републике Српске циљ је наведен у десет теза. Даље, запажено је да се циљеви у Црној Гори дијеле на сазнајне и процесне, а то у осталим анализираним наставним програмима није присутно. Даљом анализом наставних програма видљиво је да се реализацијом наставних садржаја

постављени циљеви могу остварити. Стога, у наставку приказујемо наставне теме и садржаје учења у настави математике за сва три проучавана наставна система.

Наставне теме и садржаји учења

Разредна настава математике у Републици Српској реализује се са пет часова на седмичном нивоу. У правилу то је један час дневно, или на годишњем нивоу 180 часова. Исто вриједи и у Републици Србији. Међутим, у наставном програму у Црној Гори планира се 4 часа математике на седмичном нивоу, или 136 часова на нивоу школске године. Подсјетимо ли се да основно образовање у Србији траје осам година, а у Српској и Црној Гори девет година, може се направити и мало поређење изучавања математичких садржаја у првом разреду у системима са деветогодишњим основним образовањем. Наиме, у оквиру предметног подручја *Моја околина* реализују се теме Предмети и бића у простору и односи међу њима (10 сати), Линија и област (6 сати), Скупови (8 сати), Природни бројеви до 10 и 0 (16 сати) (*Nastavni program za I razred za predmetno područje Moja okolina*, 2023). Ово су недвосмислено математички садржаји у предметном подручју које у називу нема ријеч математика, а наставни предмет математика појављује се у другом разреду. Ово није случај у Црној Гори. Тачније, већ у првом разреду уводи се наставни предмет Математика у којем се обрађују: Сналажење у околини, Тијела и фигуре, Линије, Скуп као објекат дјечијег посматрања, Природни бројеви до 20 и нула и на крају, Мјерење. Овим поређењем уочава се да ученици првог разреда (узраст шест година) у Црној Гори много више изучавају математичке садржаје у односу на ученике у Српској, а ако посматрамо календарски узраст и у односу на ученике из Србије. Вјероватно је то један од разлога зашто је мањи број часова математике на седмичном нивоу у свим разредима млађег основношколског узраста. Компариране су и наставне теме и садржаји учења у сљедећа два разреда у програмима математике наведених држава. Ученици су истог узраста, али због календарских разлика у упису у школу, наводи се и њихов узраст.

Други разред (узраст седам година), *Република Српска* – садржаји наставе математике у другом разреду подијељени су у три области: Геометрија, Природни бројеви до 100 и Мјере и мјерења. Област геометрија подијељена је у три наставне теме: Предмети и бића у простору и односи међу њима (10 часова); Линија и област (7 часова) и Класификација предмета према својствима (7 часова). Област Природни бројеви до 100 подијељена је на сљедеће теме: Скупови и операције са скуповима (9 часова); Прва десетица (40 часова); Друга десетица (65 часова); и Прва стотина (30 часова). Област Мјерење и мјере се састоји од једне теме, која има истовјетан назив: Мјерење и мјере, за коју се планира 12 часова.

Први разред (узраст седам година), *Република Србија* – у Наставном програму за наставу математике налазе се три наставне теме: Геометрија (планира се 27 часова) обухвата положај, величину и облик предмета, линије. Наставна тема Бројеви (планом је предвиђено 146 часова) садржи три цјелине: Природни бројеви до 10 и нула, сабирање и одузимање до 10; Природни бројеви до 20, сабирање и одузимање до 20; и на крају, Природни бројеви до 100, сабирање и одузимање до 100 (без преласка десетице). За садржаје наставне теме Мерење и мере предвиђено је 7 часова. У *Правилнику о програму наставе и учења за други разред основног образовања и васпитања* предложен је редослијед реализације наставних тема. Међутим, у дијелу који се односи на наставу математике наведено је да је пожељно комбиновати алгебарске и геометријске садржаје, а да је предложена подјела тема и редослиједа реализације наведена као примјер (*Pravilnik o programu nastave i učenja za drugi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja*, 2021 – „Sl. glasnik RS – Prosvetni glasnik”, br. 16/2018, 3/2019 и 5/2021).

Други разред (узраст седам година), *Црна Гора* – у документу *Предметни програм Математике од првог до деветог разреда основне школе* у Црној Гори налазимо, умјесто назива наставних тема, Образовно-васпитне исходе. То су: Оријентација у простору и односи; Просторни облици и односи; Природни бројеви до 100 и нула; Мјерење и Табеларно и графичко приказивање података. У овом документу није наведен број часова по образовно-васпитним исходима, али су истакнути исходи учења, садржаји/појмови којим ученици треба да овладају и активност учења. Заједничко у сваком наставном програму јесте да ученици узраста од седам година овладавају бројевима до 100, рачунским операцијама сабирања и одузимања у скупу бројева до 100. Такође, упознају основне геометријске појмове, мјере и мјерења. Запажа се разлика у планираном броју часова по наставним темама, подјели тема на мање цјелине. За разлику од Републике Српске и Србије, наставне теме у Црној Гори се дефинишу као образовно-васпитни исходи.

Трећи разред (узраст осам година), *Република Српска* – као и у другом разреду, и на овом нивоу садржаји наставе математике подијељени су на области, а оне на наставне теме. Прва област јесте Геометрија (10 часова) и за сваку од тема (Линија и област и Геометријска тијела и фигуре) додијељено је по 5 часова. Област Природни бројеви до 100 (156 часова) обухвата сљедеће наставне теме: Прва стотина (12 часова), Сабирање и одузимање бројева до 100 (54 часа) и Множење и дијељење бројева до 100 (90 часова). Трећа област која обухвата и истоимену наставну тему јесте Мјерење и мјере и за њу се планира 14 наставних часова.

Други разред (узраст осам година), *Србија* – наставни програм за наставу математике у другом разреду основне школе у Србији садржи три наставне теме. То су: Бројеви (145 часова); Геометрија (22 часа) и Мерење и мере (13

часова). У оквиру наставне теме Бројеви ученици ће овладати сабирањем и одузимањем бројева прве стотине, римским цифрама I, V, X, L, C, множењем и дијелењем, разломцима облика $1/n$, редослиједом рачунских операција итд.

Трећи разред (узраст осам година), *Црна Гора* – први образовно-васпитни исход за наставу математике у трећем разреду у основним школама Црне Горе јесте Цртање дужи, праве, полуправе, правог угла, квадрата и правоугаоника. Ученици описују геометријске фигуре и тијела, користе се геометријским прибором приликом цртања, мјери дужине линија итд. Слиједи други образовно-васпитни исход Мјерење, а на овом нивоу школовања овладава се мјерама за дужину и вријеме. Трећи образовно-васпитни исход јесте Природни бројеви до 1000 и нула гдје ученици треба да разумију природне бројеве до 1000 и нулу, сабирање и одузимање у овом скупу бројева, пореде бројеве, рјешавају текстуалне задатке... Након тога, долази образовно-васпитни исход Множење и дијелење до 100 у оквиру којег се обрађују појмови чинилац, производ, дјеленик, дјелилац, количник, овладава таблицом множења и дијелења до 100, врши множење и дијелење бројева до 100 и друге активности. На крају трећег разреда је образовно-васпитни исход 5 – Табеларно и графичко приказивање података. Очекује се да ће ученик моћи да прикупи, класификује и прикаже податке, али и да са графичког приказа прочита одређене податке.

Анализа очекиваних исхода учења према Блумовој таксономији

Анализирани су и представљени исходи учења кроз призму Блумове таксономије у когнитивном подручју. Има смисла да се, према овој таксономији, у посебној студији направи анализа задатака у уџбеницима. Могуће је направити паралелу између математичких задатака и исхода учења у настави математике, тако да се математички задаци разврстају у различите нивое којима би се одговарајући исходи учења могли остварити у складу са Блумовом таксономијом (Јурић, Мишурас, Вежић, 2019). Отуд потреба да се сагледа у којој мјери исходи учења у постојећим наставним плановима и програмима омогућавају подстицање различитих нивоа знања: препознавање, разумијевање, примјену, анализу, синтезу, евалуацију.

У сљедећој табели класификовани су исходи учења из наставних програма Републике Српске (РС), Србије (С) и Црне Горе (ЦГ). У класификацији су коришћени активни глаголи који описују нивое знања (према: Dragičević i Dželalija, 2016; Irvine, 2021; Јурић, Мишурас, Вежић, 2019). Приказано класификовање је резултат детаљне анализе и свеобухватне процјене аутора овог рада.

Табела 2. Класификација очекиваних исхода према
 активним глаголима из Блумове таксономије

Исходи учења	Активни глаголи „Ученик ће моћи...” (према: Dragičević i Dželalija, 2016; Irvine, 2021; Jurić, Mišurac, Vežić, 2019)	Узраст ученика					
		Седам година			Осам година		
		РС	С	ЦГ	РС	С	ЦГ
ПРЕПО- ЗНАВАЊЕ	дефинисати, идентификовати, препознати, означити, набројати, именовати, поредати, поновити, репродуковати, изрећи, одабрати, испричати, навести, исказати, сјетити се, запамтити	19	4	9	19	9	14
РАЗУМИЈЕ- ВАЊЕ	описати, објаснити, расправити, дати примјер, груписати, схватити, лоцирати, тумачити, сврстати, класификовати, претворити, одбранити, разликовати, издвојити, процијенити, извести, закључити, предвидјети, сажети, превести, преобликовати, смјестити, показати	29	4	10	17	5	12
ПРИМЈЕНА	примијенити, извршити, израчунати, одабрати, прилагодити, ријешити, открити, демонстрирати, показати, баратати, припремити, користити, произвести, употријебити, произвести, оперисати, повезати, илустровати, скицирати	18	8	7	46	8	15

Исходи учења	<u>Активни глаголи</u> „Ученик ће моћи...” (према: Dragičević i Dželalija, 2016; Irvine, 2021; Jurić, Mišurac, Vežić, 2019)	Узраст ученика					
		Седам година			Осам година		
		РС	С	ЦГ	РС	С	ЦГ
АНАЛИЗА	анализирати, рашчланити, скицирати, разликовати, издвојити, приказати, указати на, упоредити, ставити у однос с, класификовати, сортирати, сучелити, супротставити, прорачунати, испитати, истражити, експериментисати, провјерити	8	6	6	8	–	4
СИНТЕЗА	уредити, повезати, интегрисати, сложити, креирати, створити, саставити, развити, предложити, генерализовати, комбиновати, прикупити, сакупити, дизајнирати, генерисати, модификовати, организовати, планирати, преуредити, ускладити, написати, предложити, осмислити, конструисати, ревидирати, реконструисати, формулисати	1	–	–	1	2	2
ЕВАЛУАЦИЈА	утврдити, процијенити, предвидјети, вредновати, оцијенити, просудити, упоредити, интерпретирати, супротставити, критиковати, оправдати, одабрати, подржати, бранити, препоручити, аргументовати, потврдити	–	–	–	2	–	–

Увидом у Табелу 2 јасно је да постоји разлика у броју исхода који су класификовани према когнитивним нивоима Блумове таксономије, тачније у броју „таксативно” наведених исхода учења анализираних програма.

Запажа се да се на основу исхода више подстичу нивои који одговарају препознавању, разумијевању, примјени и анализи, а мање когнитивним нивоима синтезе и евалуације. Но, и за овај узраст могу се планирати исходи који одговарају вишим нивоима знања. У сљедећој табели приказано је колико је исхода наведено у сваком од наставних програма.

Табела 3. Број наведених исхода у наставним програмима

Узраст ученика	Држава		
	Република Српска	Србија	Црна Гора
	Укупно исхода у наставном програму		
седам година	75	22	32
осам година	93	24	47

Велики број исхода у наставном плану и програму може бити мач са двије оштрице. С једне стране, униформише и уско усмјерава учитеља, док, с друге стране, помаже да се избјегне лутање. Но, „лутање” је понекад пожељно, јер нас може довести до креативних идеја и рјешења. Уочене разлике у броју исхода у наставним програмима не значе већи или мањи квалитет наставног процеса. Да би се у потпуности схватиле разлике, али и сличности, потребно је анализирати и препоруке учитељима за реализацију наставног процеса, те уважити специфичности васпитно-образовних система, циљ васпитања и циљ сваког наставног програма.

Закључна разматрања

Сложићемо се да приступи настави природних наука зависе од дефинисања циљева образовања у овој области и резултата у виду исхода, стандарда или компетенција, на основу којих се препознаје њихова оствареност (Trivić,

Komlenović, Jančić, 2013). Циљ усмјерава наставну дјелатност, даје смјернице учитељима и наставницима, помаже у тражењу одговора на питања: Шта (шта ћемо да радимо?) Како (како ћемо да радимо?) Колико (колико ћемо да радимо?) итд.

Представљена анализа циљева наставе математике, наставних тема и садржаја учења у Републици Српској, Србији и Црној Гори показује да међу њима постоје одређене сличности, али и суштинске разлике. Прва видљива разлика јесте у одређивању циљева наставе математике. Друго што се запажа јесте разлика у трајању основног образовања, у Србији осам, у а Српској и Црној Гори девет година. На основу тако конципираног трајања основног образовања примјећују се и разлике у садржајима учења математичких појмова. Тако се у првом разреду у Црној Гори упознају природни бројеви до 20 и нула, а у Републици Српској бројеви прве десетице. Такође, раде се и рачунске операције у наведеним скуповима бројева. У Републици Србији се природни бројеви до 100 и рачунске операције сабирања и одузимања обрађују у првом разреду.

Ученици трећег разреда (осам година) у Црној Гори упознају природне бројеве до 1000, а у Републици Српској упознају бројеве до 100. У овом узрасту ученици се упознају и са рачунским операцијама множење и дијелење. Тачније, упознаје се таблица множења и дијелења, док овим појмовима ученици у Србији овладавају у другом разреду основне школе. Остаје дилема, који од наведених приступа је ефикаснији за ученике у настави, и да ли се може радити на уједначавању садржаја учења у настави математике у свакој од наведених држава/ентитета. Ово даље имплицира потребу истраживања одговарајућим тестовима знања међу ученицима. У наставном програму математике у Црној Гори у другом и трећем разреду (за ученике од седам и осам година старости) налазе се теме Табеларно и графичко приказивање података, а ово ученици из Србије и Републике Српске не изучавају у овом узрасту. Евидентне су и друге разлике, али има и доста заједничког у анализираним наставним програмима. Ученици у прва два/три разреда основне школе упознају најважније геометријске појмове, мјере, мјерења, линије, просторне облике и односе итд. Примјећује се и доста сличности у дидактичко-методичким препорукама за учење математичких садржаја. Проведена анализа наставних програма показује да постоји значајна сличност између садржаја учења математике у Србији и Републици Српској. Одговарајућа сличност, али и значајно веће разлике запажене су у Црној Гори у односу на претходно два наведена образовна система.

У сваком од анализираних наставних програма, и препорукама или упутствима за реализацију наставе, указује се на потребу да ученици на различите начине приступају учењу, што би значило и мање поучавања или објашњавања од стране наставника. У таквој разредној настави математике ученици ће више учити, истраживати, откривати, рјешавати проблеме, радити, а наставници мање предавати, приказивати, поучавати. У настави утемељеној на конструктивистичким начелима наставник ће бити организатор, сарадник, модератор, а мање предавач (Matijević, 2014). Препоруке или упутства за реализацију наставе

су важан саставни дио наставних програма које учитељи треба да проуче и примјењују у раду.

Констатоване су разлике у дефинисању и броју исхода учења. Ипак, сличности постоје у хијерархији когнитивних нивоа које налазимо у Блумовој таксономији. Највећи број исхода у програмима почетне наставе математике одговара препознавању, разумијевању, примјени и анализи, а мањи број је на когнитивним нивоима синтезе и евалуације. Ово је разумљиво, имајући у виду чињеницу да се ради о ученицима који тек почињу да уче математичке садржаје.

Општи закључак је да у анализираним програмима који се примјењују у Србији, Републици Српској и Црној Гори постоје разлике: у дефинисању циљева, у самим програмским садржајима, али и у дефинисању и броју постављених исхода. С друге стране, уочене су и сличности међу овим програмима, а односе се на проучавање најважнијих геометријских појмова, мјера, мјерења, линија, просторних облика и односа, те на дидактичко-методичке препоруке за учење математичких садржаја. Такође, уочене су и сличности у нивоима примјене Блумове таксономије приком одређивања исхода учења.

На крају, треба имати у виду да се у новије вријеме наставници све чешће опредељују за креирање образовних материјала у мултимедијалној форми, а у литератури већ проналазимо нову димензију Блумове дигиталне таксономије (Stanković, 2021). Имамо ли капацитета да исходе учења, разврстане по нивоима у складу са Блумовом таксономијом, у наставним плановима и програмима наставног предмета Математика ускладимо са свим оним што нам доносе дигиталне технологије? Пракса, а и нова истраживања на том пољу, могу дати одговоре на ово и остала питања везана за унапређење наставе математике. Компаративна истраживања јесу значајна, али би поред истих ваљало радити истраживања међу наставницима/учитељима, методичарима. Анкетања и интервјуи међу истим могу допринијети унапређењу наставних програма. И коначно, пожељно би било урадити компарацију наставних програма и у другим наставним системима овог говорног подручја.

Литература

- Dragičević, T. i Dželalija, M. (2016). *Kako napisati ishode učenja? Za profesore informatike, tehnike, biologije, kemije, fizike i matematike*. Split: Prirodoslovno-matematički fakultet.
- Irvine, J. (2021). Taxonomies in Education: Overview, Comparison, and Future Directions. *Journal of Education and Development*, 5(2), 1–25. Retrieved March 11, 2024 from <http://journal.julypress.com/index.php/jed>
- Jenjić, S. i Skopljak, M. (2023). *Metodičko oblikovanje matematičkih sadržaja u razrednoj nastavi*. Istočno Novo Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Jurić, J., Mišurac, I. i Vežić, I. (2019). Struktura zadataka prema Bloomovoj taksonomiji u udžbenicima iz matematike za razrednu nastavu. *Školski vjesnik*, 68(2), 469–487.
- Maksimović, A. (2010). Specifičnosti komparativnih istraživanja u pedagogiji. *Pedagoška stvarnost*, 56(7–8), 569–579.
- Maksimović, A. (2017). Određivanje ciljeva, zadataka i ishoda nastavnog časa iz perspektive nastavnika. *Inovacije u nastavi*, 30(2), 98–113. <https://doi.org/10.5937/inovacije1702098M>
- Matijević, M. (2014). Učitelji, nastavnici i pedagozi između ciljeva i evaluacije u nastavi. *Pedagogijska istraživanja*, 11(1). Retrieved March 16, 2024 from <https://hrcak.srce.hr/139573>
- Nastavni program za I razred za predmetno područje Moja okolina* (2023). Republički pedagoški zavod Republike Srpske. Retrieved February 2, 2024 from <https://www.rpz-rs.org/>
- Obrazovni standardi za kraj obaveznog obrazovanja za nastavni predmet matematika*. (2010). Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije – Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.
- Pinter Krekić, V. (2012). Komparativna analiza nastave matematike u Republici Srbiji i u nekim zemljama Evrope. *Metodički aspekti nastave matematike II*. Jagodina: Fakultet pedagoških nauka.
- Pravilnik o programu nastave i učenja za drugi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja* (2021). "Sl. glasnik RS – Prosvetni glasnik", br. 16/2018, 3/2019 i 5/2021. Retrieved March 20, 2024 from http://demo.paragraf.rs/demo/combined/Old/t/2021_06/Pg_005_2021_001.htm
- Predmetni program matematika – od prvog do devetog razreda* (2017). Zavod za školstvo Crne Gore. Retrieved March 30, 2024 from <https://wapi.gov.me/download/aa3628f5-4134-49df-81d8-0bf1399e073b?version=1.0>

- Repiđi, S. (2017). Neki pristupi istraživanju matematiđkog obrazovanja. *Istrađivanje matematiđkog obrazovanja*, 17(9), 1–14. <https://doi.org/10.7251/IMO1702001R>
- Sahlberg, P. (2012). *Lekcije iz Finske*. Zagreb: Školska knjiga.
- Stankoviđ, S. D. (2021). Sistemi za upravljanje uđenjem u svetlu Blumove taksonomije vaspitno-obrazovnih ciljeva i zadataka u kognitivnom podruđu. *Pedagogija*, LXXVI(1–2), 21–31.
- Stojanoviđ, S. i Malinoviđ-Jovanoviđ, N. (2014). Kompetencije nastavnika za primenu obrazovnih standarda. U R. Nikoliđ (ur.): *Nastava i uđenje – savremeni pristupi i perspective* (str. 155–166). Uđice: Uđiteljski fakultet.
- Triviđ, D., Komlenoviđ, Đ. i Janđiđ, R. (2013). Stvaralađtvo, inicijativa i saradnja u nastavi prirodnih nauka. U Đ. Komlenoviđ i J. Šefer (ur.): *Stvaralađtvo, inicijativa i saradnja u nastavnim predmetima III deo* (str. 79–105). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Varošanec, S. (2004). *Metodika nastave matematike II dio*. Sveuđilište u Zagrebu: PMF-Matematiđki odjel. Retrieved March 22, 2024 from <https://pdfcoffee.com/metodika-matematike-pdf-free.html>

SLAVIŠA V. JENJIĆ

University of Banja Luka, Faculty of Philosophy

SNJEŽANA V. KEVIĆ-ZRNIĆ

University of Banja Luka, Faculty of Philosophy

TANJA STANKOVIĆ-JANKOVIĆ

University of Banja Luka, Faculty of Philosophy

**COMPARATIVE OVERVIEW OF ELEMENTARY MATHEMATICS
CURRICULA AT THE BEGINNING OF PRIMARY EDUCATION
IN THE REPUBLIC OF SRPSKA, SERBIA,
AND MONTENEGRO**

SUMMARY

The cooperation between the Republic of Srpska, Serbia, and Montenegro has a historical context and is evident in economic, social, sports, and particularly educational activities. The result of such cooperation is reflected in the relative uniformity of certain curricula at all levels of education. This paper focuses on the similarities and differences in the mathematics curricula for early elementary education. The analysis covers the mathematics curricula for the first two years of elementary education within the educational systems of the abovementioned countries. A comparative multi-study was conducted to examine the similarities and differences in the curricula concerning general and specific goals, expected learning outcomes, and teaching topics. The units of analysis in this research are the mathematics curricula for the first, second, and third grades in the specified educational systems. Consequently, the study analyzed the learning objectives, learning outcomes listed in the curricula, as well as the number and titles of teaching topics. The results of the analysis, along with some implications and recommendations, are presented in the concluding considerations of the paper.

Key words: *comparative studies, curriculum, elementary school mathematics, Bloom's taxonomy.*

DANIEL DOZ*

University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenia

DARJO FELDA*

University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenia

MARA COTIĆ*

University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenia

PROBLEM-SOLVING IN MATHEMATICS AND THE ROLE OF STUDENTS’ ATTITUDES

ABSTRACT: Problem-solving in mathematics is of paramount importance, and modern mathematics curricula tend to include problem-solving tasks in students’ curricula from primary schools onwards. Nevertheless, students’ attitudes toward problem-solving in mathematics are a relatively underexplored topic, especially in primary schools. Research has highlighted the importance of students’ attitudes toward problem-solving in mathematics: students with a more positive attitude toward problem-solving in mathematics have higher attainments in mathematics. Students’ motivation, particularly intrinsic motivation, plays a pivotal role in influencing their problem-solving abilities and achievements in mathematics.

KEY WORDS: *attitudes, mathematics, primary school, problem-solving.*

* daniel.do@pef.upr.si, <https://orcid.org/0000-0002-6942-6937>

* darjo.felda@pef.upr.si, <https://orcid.org/0000-0002-8588-0654>

* mara.cotic@pef.upr.si, <https://orcid.org/0000-0002-4958-4858>

Introduction

Problem-solving occupies a fundamental role in mathematics education (Doorman et al., 2007). It offers students valuable opportunities to immerse themselves in meaningful and real-world mathematical concepts and ideas (English & Gainsburg, 2015; Jurdak, 2006). Through the process of problem-solving, students can cultivate their mathematical reasoning, critical thinking, and analytical skills (Belecina & Ocampo Jr., 2018). This educational approach equips students with the ability to frame problems, identify pertinent information, and employ suitable strategies and techniques for their solutions. Moreover, problem-solving nurtures active self-regulated learning, as students take ownership of their learning journey (Muis, 2008). Teachers can harness the power of problem-solving in mathematics education to establish a student-centered and inquiry-based learning environment, fostering creativity, curiosity, and collaboration (Divrik, Pilten, Tas, 2020). Furthermore, problem-solving contributes to the development of a positive attitude towards mathematics (Funkhouser, 1993), and enhances students' understanding of its applicability across various life domains.

Teaching mathematics problem-solving entails promoting students' comprehension and learning of mathematics (Al, Akhter, Khan, 2010). This pedagogical approach involves presenting students with challenges that necessitate their engaging in mathematical thinking and reasoning to reach solutions (Francisco & Maher, 2005). Problem-solving instruction encourages the application of higher-order thinking skills like analysis, synthesis, evaluation, and creativity to explore and investigate mathematical concepts and relationships (Widana, Parwata, Sukendra, 2018). Furthermore, it fosters the development of metacognitive and emotional competencies (Lai, Zhu, Chen, Li, 2015). Students learn to monitor their thinking processes and emotions and to persist and persevere when faced with obstacles.

In the early stages of mathematics education, problem-solving takes on particular significance (Van Bommel & Palmér, 2018). Through problem-solving, children enhance their critical thinking abilities and acquire mathematical knowledge applicable in real-life situations (Lambert, 2000). Research shows that incorporating problem-solving activities in early math education can improve children's conceptual understanding, boost their problem-solving skills, and enhance their motivation and interest in mathematics (Cheung & Kwan, 2021). Therefore, it becomes imperative to integrate problem-solving into early math education to equip children with the essential skills and knowledge for future academic success (Van Bommel & Palmér, 2018).

In addition to mathematical knowledge, which is essential for efficiently solving mathematical problems, several other factors are necessary for successful problem-solving in mathematics. The literature consistently demonstrates that

students' motivation plays a vital role in predicting their problem-solving abilities (Gasco & Villarroel, 2014; Hutajulu, Wijaya, Hidayat, 2019; Urhahne, 2021). Therefore, having proper motivation for problem-solving is crucial for effectively solving mathematical problems.

Another key element recognized for effective problem-solving is the role of teachers. Teachers' attitudes toward problem-solving (Chirinda & Barmby, 2018; Yorulmaz, Uysal, Çokçaliskan, 2021), their beliefs regarding national programs (Handal, 2003; Handal & Herrington, 2003), and their knowledge about it (Chapman, 2015) may influence their willingness to teach mathematical problem-solving.

In the context of Slovenian education, it is noteworthy that the national mathematics curriculum for primary school, as outlined by Žakelj et al. (2011), emphasizes several goals related to problem-solving. This includes the development of reasoning, generalization, abstraction, investigation, and problem-solving skills among pupils.

As mentioned above, several factors are believed to influence students' achievements in problem-solving tasks, among which are their attitudes toward problem-solving. Previous studies have demonstrated that students' attitudes toward mathematics are correlated with their problem-solving skills (Marchiş, 2013). Therefore, maintaining a positive attitude toward mathematics helps students achieve better results in problem-solving tasks. However, despite these relationships, the topic of students' attitudes toward problem-solving remains an open question. In the present paper, we will present some insights from the international literature concerning the relationship between problem-solving in mathematics and motivation.

Problem-solving in mathematics

Problem-solving is a fundamental aspect of mathematics that goes beyond the mere application of procedures and algorithms (English & Gainsburg, 2015; Jurdak, 2006). It is a cognitive process that involves critical thinking, analysis, and creativity to find solutions to mathematical challenges (Belecina & Ocampo Jr., 2018; Francisco & Maher, 2005; Widana et al., 2018). Problem-solving involves engaging in mathematical tasks that can present intellectual challenges, contributing to the enhancement of students' comprehension and development in mathematics (Lambert, 2000). In this sense, a problem is a task or an activity that requires students to go beyond the mere application of memorized rules and methods (Hiebert et al., 1996). According to Polya (1945), four steps are required when solving a problem: (1) understanding the problem; (2) devising a plan, (3) carrying it out; and (4) looking back at the process and the correctness of the results. Mathematical problem-solving

often involves breaking down complex issues into manageable components, identifying relevant information, and applying appropriate mathematical techniques (Singer & Voica, 2013).

In mathematics education, fostering problem-solving skills is considered essential for developing students' mathematical proficiency (Van Bommel & Palmér, 2018) and preparing them for real-world applications (Lambert, 2000). Through problem-solving activities, students not only deepen their understanding of mathematical concepts (Căprioară, 2015), but also enhance their ability to approach novel problems (cf. Silver, 1997). Effective problem-solving in mathematics requires the application of logical reasoning (Nunes et al., 2007), strategic thinking (Domínguez-González & Delgado-Martín, 2022), spatial processing (Yu et al., 2022), and perseverance (DiNapoli & Miller, 2022). To develop students' competencies and skills to effectively solve problems in mathematics, educators often design tasks that encourage students to explore multiple solution pathways (Goldin, 2000), fostering a deeper connection with mathematical concepts and promoting a growth mindset towards challenges.

Given the aforementioned significance of problem-solving in mathematics and science, particularly as a competence essential for addressing real-life challenges, it is crucial to incorporate its teaching from the early years of primary school (cf. Kozel, Cotič & Žakelj, 2020). Globally, various national programs have integrated problem-solving into their mathematics curricula. Examining the national mathematics programs for primary schools in Slovenia (Žakelj et al., 2011) reveals that emphasis is placed on teachers introducing students to real-world problems and assisting them in developing mathematical reasoning and problem-solving skills. Research has emphasized the importance of solving contextual problems that are related to real-life problems (Manfreda Kolar & Hodnik, 2021).

Students' attitudes toward problem-solving in mathematics

In this research, the construct of attitudes toward mathematics problem-solving is defined as a pattern of beliefs and emotions associated with problem-solving in mathematics (cf. Zan & Di Martino, 2007). Research has shown that students' opinions and attitudes toward mathematics problem-solving play a pivotal role in their overall engagement (Bature, Atweh, Oreoluwa, 2020) and performance (Nicolaidou & Philippou, 2003) in this critical aspect of mathematical learning. Individual attitudes toward problem-solving can significantly impact a student's willingness to embrace challenges and persist through mathematical difficulties (cf. Öztürk, Akkan & Kaplan, 2020). Positive attitudes may lead to increased motivation, self-efficacy,

and a proactive approach to problem-solving (Hoffman, 2010). On the contrary, negative attitudes may result in anxiety, avoidance, or a fixed mindset, hindering a student's ability to tackle mathematical problems with confidence (Hoffman, 2010). Research has shown that a solid foundation in mathematics is crucial for effective problem-solving (Tambychik & Meerah, 2010). This implies that students with lower mathematics abilities tend to struggle with solving mathematical problems. However, it is important to note that students' motivation also significantly influences their problem-solving achievements (Gasco & Villarroel, 2014; Hutajulu et al., 2019; Urhahne, 2021). A robust motivation is a critical aspect that should be taken into consideration when approaching problem-solving tasks in mathematics.

Additionally, teachers and educators play a crucial role in shaping students' attitudes by fostering a supportive and encouraging learning environment that emphasizes the value of problem-solving as a tool for critical thinking and understanding the real-world applications of mathematics (Bature et al., 2020). Research has demonstrated that teachers' attitudes (Chirinda & Barmby, 2018; Yorulmaz et al., 2021), beliefs about the content of the national programs (Handal, 2003; Handal & Herrington, 2003), and their knowledge about mathematics problem-solving (Chapman, 2015) influence their willingness to teach mathematics problem-solving.

Considering the abovementioned factors that might influence students' attainments in problem-solving, understanding their opinions about problem-solving in mathematics is essential for tailoring effective instructional strategies (van Merriënboer, 2013). Gathering feedback on their experiences, challenges, and preferences in problem-solving activities allows educators to make informed decisions about curriculum design and teaching methodologies. Additionally, the importance of students' motivation in problem-solving in mathematics cannot be overstated, as it serves as a driving force behind their engagement and perseverance in tackling mathematical challenges (Williams, 2014). Motivated students are more likely to approach problem-solving tasks with enthusiasm, curiosity, and a growth mindset. Their intrinsic motivation, stemming from a genuine interest in understanding and solving mathematical problems, enhances their cognitive involvement and promotes deeper learning (cf. Agger & Koenka, 2020).

Furthermore, research has found a positive correlation between students' attitudes toward mathematics (reflecting their positive or negative sentiments about the subject) and their problem-solving skills (Duque Jr. & Tan, 2018; Marchiş, 2013). However, the connection between students' attitudes toward mathematics problem-solving and their overall mathematics achievements remains relatively unexplored. Building upon the aforementioned literature, it is reasonable to hypothesize that there exists a positive relationship between students' attitudes toward mathematics problem-solving and their academic achievements (cf. Mohd & Mahmood, 2011). Exploring this research question is nevertheless important to have a better understanding of the factors that might contribute to students' (un)success.

Additionally, the previously mentioned research primarily explored students' attitudes toward problem-solving in high schools; therefore, there is a lack of research that investigates the above question among primary school pupils.

An additional issue is the absence of questionnaires concerning students' attitudes toward mathematics problem-solving. While some research studies have utilized standardized scales, these instruments have primarily been applied to samples of high school students (e.g., Mason, 2003). Therefore, there is a necessity to develop a questionnaire that can comprehensively address primary school pupils' (especially very young ones') attitudes toward mathematics problem-solving.

Conclusions and future directions

The literature consistently emphasizes the paramount importance of problem-solving in mathematics (Belecina & Ocampo Jr., 2018; Doorman et al., 2007; Divrik et al., 2020; English & Gainsburg, 2015; Jurdak, 2006). It is widely acknowledged that problem-solving skills should be cultivated from the early stages of mathematics learning (Van Bommel & Palmér, 2018). However, while research has predominantly focused on the integration of problem-solving into regular mathematics lessons (Ali et al., 2010; Francisco & Maher, 2005; Widana et al., 2018), and national programs have been shaped to include its teaching (Žakelj et al., 2011), there has been relative neglect of pupils' attitudes towards problem-solving.

In particular, despite research demonstrating that pupils' attitudes toward mathematics can influence their problem-solving performance (Marchiş, 2013), it remains unclear whether this relationship is bidirectional. Consequently, it is uncertain whether attitudes towards problem-solving in mathematics affect pupils' overall performance in mathematics. Addressing this question is crucial as it may offer educators and policymakers valuable insights into how pupils perceive problem-solving and how to effectively implement it within national programs. Furthermore, it is essential to investigate this research question among primary school pupils since their attitudes toward problem-solving in mathematics could persist into higher levels of education and career choices (cf. Wiebe, Unfried, Faber, 2018).

Regarding the role of pupils' motivation, the literature has confirmed that pupils need to be motivated before tackling mathematics problems (Gasco & Villarroel, 2014; Hutajulu et al., 2019; Urhahne, 2021). Improperly motivated or unmotivated pupils tend to perform poorly on problem-solving tasks and develop a more negative attitude toward mathematics problem-solving. This can potentially have a detrimental impact on their future career choices, as observed in prior research (cf. Wiebe et al., 2018), potentially dissuading pupils from pursuing STEM-related fields. Therefore, the results suggest that teachers should motivate their pupils before

introducing them to problem-solving tasks. This motivation could involve presenting pupils with real-world problems (English & Gainsburg, 2015; Jurdak, 2006) and engaging them in solving these problems. By doing so, pupils might become more interested in problem-solving, thereby enhancing not only their knowledge and understanding of mathematics (Ali et al., 2010; Francisco & Maher, 2005), but also fostering their overall interest in mathematics (Cheung & Kwan, 2021).

Therefore, teachers should actively promote mathematical learning through problem-solving and provide support to their pupils throughout the problem-solving process (Chapman, 2015; Chirinda & Barmby, 2018; Yorulmaz et al., 2021). However, as indicated by prior studies, teachers should also possess a positive attitude toward problem-solving in mathematics themselves (Chirinda & Barmby, 2018; Yorulmaz et al., 2021), believe that national programs play a significant role in developing problem-solving skills (cf. Handal, 2003; Handal & Herrington, 2003), and possess adequate knowledge about mathematics (Chapman, 2015). Specifically, inadequately prepared teachers may hinder the development of pupils' problem-solving skills.

Policymakers should continue to integrate problem-solving into national mathematics curricula. Emphasizing problem-solving as a core component of mathematics education can help ensure its consistent implementation across schools (cf. Žakelj et al., 2011). Additionally, supporting teachers in adopting effective problem-solving pedagogy is essential for improving pupils' outcomes.

References

- Agger, C. A. & Koenka, A. C. (2020). Does attending a deeper learning school promote student motivation, engagement, perseverance, and achievement?. *Psychology in the Schools*, 57(4), 627–645. <https://doi.org/10.1002/pits.22347>
- Ali, R., Akhter, A. & Khan, A. (2010). Effect of using problem solving method in teaching mathematics on the achievement of mathematics students. *Asian Social Science*, 6(2), 67–72. <https://doi.org/10.5539/ass.v6n2p67>
- Bature, I. J., Atweh, B. & Oreoluwa, F. (2020). Investigating the Perception of Senior Secondary School Students on the Role of Classroom Engagement in Mathematics Problem Solving. *Journal of Research in Science, Mathematics and Technology Education*, 3(2), 73–105. <https://doi.org/10.31756/jrsmte.323>
- Belecina, R. R. & Ocampo Jr, J. M. (2018). Effecting change on students' critical thinking in problem solving. *Educare*, 10(2), 109–118. <https://doi.org/10.2121/EDU-IJES.V10I2.949.G857>
- Căprioară, D. (2015). Problem solving-purpose and means of learning mathematics in school. *Procedia-social and behavioral sciences*, 191, 1859–1864. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.332>
- Chapman, O. (2015). Mathematics teachers' knowledge for teaching problem solving. *LUMAT: International Journal on Math, Science and Technology Education*, 3(1), 19–36. <https://doi.org/10.31129/lumat.v3i1.1049>
- Cheung, S. K. & Kwan, J. L. Y. (2021). Parents' perceived goals for early mathematics learning and their relations with children's motivation to learn mathematics. *Early Childhood Research Quarterly*, 56, 90–102. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.03.003>
- Chirinda, B. & Barmby, P. (2018). South African Grade 9 mathematics teachers' views on the teaching of problem solving. *African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education*, 22(1), 114–124.
- DiNapoli, J. & Miller, E. K. (2022). Recognizing, supporting, and improving student perseverance in mathematical problem-solving: The role of conceptual thinking scaffolds. *The Journal of mathematical behavior*, 66, 100965. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2022.100965>
- Divrik, R., Pilten, P. & Tas, A. M. (2020). Effect of Inquiry-Based Learning Method Supported by Metacognitive Strategies on Fourth-Grade Students' Problem-Solving and Problem-Posing Skills: A Mixed Methods Research. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 13(2), 287–308. <https://doi.org/10.26822/ie-jee.2021.191>
- Domínguez-González, R. & Delgado-Martín, L. (2022). Arousing early strategic thinking about SDGs with real mathematics problems. *Mathematics*, 10(9), 1446. <https://doi.org/10.3390/math10091446>

- Doorman, M., Drijvers, P., Dekker, T., van den Heuvel-Panhuizen, M., de Lange, J. & Wijers, M. (2007). Problem solving as a challenge for mathematics education in The Netherlands. *ZDM*, 39, 405–418. <https://doi.org/10.1007/s11858-007-0043-2>
- Duque Jr., C. A. & Tan, D. A. (2018). Students' Mathematics Attitudes and Metacognitive Processes in Mathematical Problem Solving. *European Journal of Education Studies*, 4(11). <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.1318320>
- English, L. D. & Gainsburg, J. (2015). Problem solving in a 21st-century mathematics curriculum. *Handbook of international research in mathematics education* (pp. 325–347). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203448946>
- Francisco, J. M. & Maher, C. A. (2005). Conditions for promoting reasoning in problem solving: Insights from a longitudinal study. *The Journal of Mathematical Behavior*, 24(3–4), 361–372. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2005.09.001>
- Funkhouser, C. (1993). The influence of problem-solving software on student attitudes about mathematics. *Journal of Research on Computing in Education*, 25(3), 339–346. <https://doi.org/10.1080/08886504.1993.10782055>
- Gasco, J. & Villarroel, J. D. (2014). The motivation of secondary school students in mathematical word problem solving. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(1), 83–106. <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.32.13076>
- Goldin, G. A. (2000). Affective pathways and representation in mathematical problem solving. *Mathematical thinking and learning*, 2(3), 209–219. https://doi.org/10.1207/S15327833MTL0203_3
- Handal, B. (2003). Teachers' mathematical beliefs: A review. *The mathematics educator*, 13(2).
- Handal, B. & Herrington, A. (2003). Mathematics teachers' beliefs and curriculum reform. *Mathematics education research journal*, 15(1), 59–69. <https://doi.org/10.1007/BF03217369>
- Hiebert, J., Carpenter, T. P., Fennema, E., Fuson, K., Human, P., Murray, H., ... & Wearne, D. (1996). Problem solving as a basis for reform in curriculum and instruction: The case of mathematics. *Educational researcher*, 25(4), 12–21. <https://doi.org/10.3102/0013189X025004012>
- Hoffman, B. (2010). “I think I can, but I'm afraid to try”: The role of self-efficacy beliefs and mathematics anxiety in mathematics problem-solving efficiency. *Learning and individual differences*, 20(3), 276–283. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.02.001>
- Hutajulu, M., Wijaya, T. T. & Hidayat, W. (2019). The effect of mathematical disposition and learning motivation on problem solving: an analysis. *Infinity Journal*, 8(2), 229–238. <https://doi.org/10.22460/infinity.v8i2.p229-238>
- Jurdak, M. E. (2006). Contrasting perspectives and performance of high school students on problem solving in real world, situated, and school contexts. *Educational Studies in Mathematics*, 63, 283–301. <https://doi.org/10.1007/s10649-005-9008-y>
- Kozel, L., Cotič, M. & Žakelj, A. (2020). Kognitivno-konstruktivistični model pouka matematike v 1. triletju. *Pedagoška obzorja*, 35(2), 3–22.

- Lai, Y., Zhu, X., Chen, Y. & Li, Y. (2015). Effects of mathematics anxiety and mathematical metacognition on word problem solving in children with and without mathematical learning difficulties. *PloS one*, 10(6), e0130570. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0130570>
- Lambert, E. B. (2000). Problem-solving in the first years of school. *Australasian Journal of Early Childhood*, 25(3), 32–38. <https://doi.org/10.1177/183693910002500307>
- Manfreda Kolar, V. & Hodnik, T. (2021). Mathematical literacy from the perspective of solving contextual problems. *European Journal of Educational Research*, 10(1), 467–483. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.1.467>
- Marchiş, I. (2013). Relation between students' attitude towards mathematics and their problem solving skills. *PedActa*, 3(2), 59–66.
- Mason, L. (2003). High school students' beliefs about maths, mathematical problem solving, and their achievement in maths: A cross-sectional study. *Educational psychology*, 23(1), 73–85. <https://doi.org/10.1080/01443410303216>
- Mohd, N. & Mahmood, T. F. P. T. (2011). The effects of attitude towards problem solving in mathematics achievements. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 5(12), 1857–1862.
- Muis, K. R. (2008). Epistemic profiles and self-regulated learning: Examining relations in the context of mathematics problem solving. *Contemporary Educational Psychology*, 33(2), 177–208.
- Nicolaidou, M. & Philippou, G. (2003). Attitudes towards mathematics, self-efficacy and achievement in problem solving. In M. A. Mariotti (Eds.): *European Research in Mathematics Education III* (pp. 1–11). Italy: University of Pisa.
- Nunes, T., Bryant, P., Evans, D., Bell, D., Gardner, S., Gardner, A. & Carraher, J. (2007). The contribution of logical reasoning to the learning of mathematics in primary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 25(1), 147–166. <https://doi.org/10.1348/026151006X153127>
- Öztürk, M., Akkan, Y. & Kaplan, A. (2020). Reading comprehension, Mathematics self-efficacy perception, and Mathematics attitude as correlates of students' non-routine Mathematics problem-solving skills in Turkey. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 51(7), 1042–1058. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2019.1648893>
- Polya, G. (1945). *How to solve it*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Silver, E. A. (1997). Fostering creativity through instruction rich in mathematical problem solving and problem posing. *Zdm*, 3(29), 75–80. <https://doi.org/10.1007/s11858-997-0003-x>
- Singer, F. M. & Voica, C. (2013). A problem-solving conceptual framework and its implications in designing problem-posing tasks. *Educational studies in mathematics*, 83, 9–26. <https://doi.org/10.1007/s10649-012-9422-x>
- Tambychik, T. & Meerah, T. S. M. (2010). Students' difficulties in mathematics problem-solving: What do they say?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 8, 142–151. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.020>

- Urhahne, D. (2021). Motivation to learn and problem solving. *Educational Psychology*, 41(9), 1079–1081. <https://doi.org/10.1080/01443410.2021.1998304>
- Van Bommel, J. & Palmér, H. (2018). Problem Solving in Early Mathematics Teaching – A Way to Promote Creativity?. *Creative Education*, 9(12), 1775–1793. <https://doi.org/10.4236/ce.2018.912129>
- Van Merriënboer, J. J. G. (2013). Perspectives on problem solving and instruction. *Computers & Education*, 64, 153–160. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.11.025>
- Widana, I. W., Parwata, I. & Sukendra, I. K. (2018). Higher order thinking skills assessment towards critical thinking on mathematics lesson. *International journal of social sciences and humanities*, 2(1), 24–32. <https://dx.doi.org/10.29332/ijssh.v2n1.74>
- Wiebe, E., Unfried, A. & Faber, M. (2018). The relationship of STEM attitudes and career interest. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(10), em1580. <https://doi.org/10.29333/ejmste/92286>
- Williams, G. (2014). Optimistic problem-solving activity: enacting confidence, persistence, and perseverance. *ZDM*, 46, 407–422. <https://doi.org/10.1007/s11858-014-0586-y>
- Yorulmaz, A., Uysal, H. & Çokçaliskan, H. (2021). Pre-service primary school teachers' metacognitive awareness and beliefs about mathematical problem solving. *Journal of Research and Advances in Mathematics Education*, 6(3), 239–259. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.2004.tb17983.x>
- Yu, M., Cui, J., Wang, L., Gao, X., Cui, Z. & Zhou, X. (2022). Spatial processing rather than logical reasoning was found to be critical for mathematical problem-solving. *Learning and Individual Differences*, 100, 102230. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102230>
- Zan, R. & Di Martino, P. (2007). Attitude toward mathematics: Overcoming the positive/negative dichotomy. *The Montana Mathematics Enthusiast*, 3(1), 157–168.
- Žakelj, A., Rohler Prinčič, A., Perat, Z., Lipovec, A., Vršič, V., Repovž, B. & Bregar Umek, Z. (2011). *Učni načrt. Program osnovna šola. Matematika*. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport – Zavod RS za šolstvo.

ДАНИЕЛ ДОЗ

Универзитет у Приморској, Педагошки факултет, Копар, Словенија

ДАРЈО ФЕЛДА

Универзитет у Приморској, Педагошки факултет, Копар, Словенија

МАРА ЦОТИЧ

Универзитет у Приморској, Педагошки факултет, Копар, Словенија

**РЕШАВАЊЕ ПРОБЛЕМА У МАТЕМАТИЦИ И УЛОГА
СТАВОВА УЧЕНИКА**

РЕЗИМЕ

Решавање проблема у математици је од изузетног значаја, а модерни курикулуми из математике показују тенденцију ка укључивању задатака за решавање проблема у ученичке курикулуме од основних школа надаље. Ипак, ставови ученика према решавању проблема у математици су релативно слабо истражена тема, посебно у основним школама. Истраживања су истакла значај ставова ученика према решавању проблема у математици: ученици са позитивнијим ставом према решавању проблема у математици постижу веће успехе у математици. Мотивација ученика, посебно интринзична мотивација, игра кључну улогу у утицају на њихове способности за решавање проблема и постигнућа у математици.

Кључне речи: *математика, основна школа, решавање проблема.*

САЊА М. МАРИЧИЋ*

Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет, Ужице

МИРЈАНА М. СТАКИЋ*

Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет, Ужице

СЛИКОВНИЦА У ФУНКЦИЈИ РАЗВИЈАЊА ПРИРОДНОГ БРОЈА

АПСТРАКТ: У раду аутори указују на значај и улогу сликовнице у раду са децом предшколског узраста и посебно скрећу пажњу на улогу коју она може остварити у развијању појма природног броја. Сликоницу посматрају као интегративни елемент који представља полазну основу за активности деце и васпитача на целокупном развоју детета, и на конкретним примерима указују на могућности њене примене у раду са децом предшколског узраста. На узорку васпитача ($N = 448$) организовали су истраживање с циљем да испитају: да ли васпитачи користе сликовницу у раду на развијању појма броја; са којим циљем је користе и у ком сегменту развијања појма броја најчешће примењују. Резултати показују да васпитачи недовољно користе сликовницу у раду на развијању појма броја; да је најчешће користе са циљем мотивације за учење и као полазну основу за формирање појма броја, а мање за упознавање структуре броја и упоређивање бројева. Све то указује да су у нашој пракси потенцијали сликовнице у почетном математичком образовању недовољно искоришћени.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: *сликовница, развој говора, педагошке вредности сликовнице, почетно математичко образовање, развијање појма броја.*

* sanjamaricic10@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0464-3527>

* mirjanastakic073@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4184-3285>

У в о д

Једна од првих књига уз коју дете стиче сазнања о свету који га окружује је сликовница. Она подучава дете илустрацијом – сликом, па због тога у њој „у основи свих односа између слике и текста постоји паралелност и међузависност приповедања” (Martinović & Stričević, 2011: 50). Њена основна карактеристика „јесте кратак и сажет текст где је слика носилац текста, што дете чини и независним читаоцем с обзиром на то да не зна да чита” (Stakić & Maričić, 2019: 192). Преплитање слике и текста, тј. ликовног са језичким кодом доприноси „способности визуелизације и поспешује ангажовање читалаца са текстом” (Grundvig, 2012: 53). Због тога се сликовница и дефинише као књига која се састоји од текста и илустрација, „у којој прича зависи од интеракције између писаног текста и слике који су створени са свесном естетском намером” (Arizpe & Styles 2003: 22) или како то Ли и сарадници истичу, то је књига у којој текст и илустрације раде заједно како би испричали причу (Lee, Perger, Dunn, Sullivan, 2014).

Дете почиње да разуме слику са око 18 месеци старости, тада оно на слици препознаје, именује и појединачно набраја познате предмете, а од треће године повезује слику са текстом који му одрасла особа чита (Matić, 1986: 75). Због тога прве дечје сликовнице карактерише врло мало или потпуно одсуство текста и за дете таква сликовница „више је играчка него књига” (Dotlić i Kamenov, 1996: 317). У периоду од четврте године живота јавља се интерес за причу и пажњу детета привлаче сликовнице које представљају адаптиране текстове прича или бајки који су му драги и познати. Оно често тражи да му се таква сликовница чита и у илустрацији тражи потврду њеног текста. У таквим сликовницама важна је улога илустрација, јер у причи са сликама „слике допуњују причу, често одражавајући заплет”, па и илустрација и текст имају улогу у приповедању (Matulka, 2008: 7). Дете и само, служећи се сликом, понавља и маштом надограђује текст сликовнице. Такво прво читање без научених слова представља самоговор детета у коме се развијају машта и креативност и богати речник јер мотивише дете да „слику надогради причом, чиме се подстиче и усмера његов језички развој” (Maričić & Stakić, 2019: 299).

Дакле, сликовнице „управо због двовидности текста и слика и специфичног значаја располажу педагошким, психолошким, уметничким и језичким потенцијалом утицаја на дете” (Maričić, Maksimović, Stakić, 2018: 399). Међутим, да би представљале средство у педагошком раду, потребно је да постоји „склад текста и илустрације као два кода, преплитање и доживљај целине који произилази из њиховог високог степена корелације” (Petrović, 2014: 112).

Са педагошког аспекта тешко је издвојити само једну вредност сликовнице и посматрати је изоловано у односу на друге, јер се оне испољавају заједно

и чине јединство квалитета. Дете кроз сликовницу упознаје свет који га окружује: природу, биљке, животиње, предмете, стиче сазнања о свету, односима, правилима понашања и друго. Текстови у сликовницама „покривају садржаје свих области активности које предшколско образовање развија (покрет, језик, уметност, друштво, природа, математика)” (Batić & Haramija, 2019: 246). Оне стварају контекст који подржава, у првом реду, развој језика и писмености. То није само због тога што садрже спој текста и слике, већ и зато што ангажују децу на креативну активност и подстичу на машту (Niland, 2023). Посматрају се као средство у подстицању стваралаштва јер „могу деци пружити слободан простор за машту и стварање, омогућавајући им да кроз процес читања створе вишедимензионално значење текста” (Hashemifardnia, Namaziandost, Esfahani Rahimi, 2018: 249). Зато се и истиче да слике и ситуације представљене у сликовницама имају улогу „когнитивних кука” за дете (Lovitt & Clarke, 1992). Дете „ликове представљене у сликовници оживљава, ставља у одређене односе, даје им особине, боји их својом маштом” (Stakić & Maričić, 2019: 192). На тај начин оно богати свој речник, развија говор кроз усвајање нових појмова из матерњег језика. Прича коју дете прича на основу слике сваки пут је другачија, смештена у други контекст и обогаћена новим елементима. Са аспекта говорног развоја функционално су средство за организовање вежби артикулације и дискриминације гласова, повезивања пунозначних речи са предметношћу коју именују и богаћења речника кроз вежбе причања, описивања и препричавања. Доприносе и богаћењу речника и разумевању речи када је реч и о учењу страног језика (Hashemifardnia et al., 2018: 248). Подстичу и ликовни развој деце јер „омогућују најмлађима пролазак кроз фазу ликовног језика и визуелни осећај лепоте” (Petrović, 2014: 113), а резултати истраживања показују да и васпитачи истичу да деца креативност нарочито испољавају „кроз игре улога, причање прича и цртање” (Gnjatović, 2015: 91). Активности деце у којима се користи сликовница подстичу и тимски рад, „уживање деце у сликовницама” чини основу „за каснији развој читалачке писмености, учење о друштвеним вредностима, те успех у школи” (Batarelo Kokić, 2015: 378), а могу се користити и за „изградњу знања и учвршћивање појмова у окружењу за учење за старије ученике” (Massey, 2015: 45).

Видимо да сликовница представља важно и вредно средство које уколико се правилно употреби, може остварити бројне функције у раду са децом предшколског узраста, и нарочито допринети у области говорног развоја. Међутим, она може допринети дечјем развоју и у свим другим областима предшколског васпитања и образовања, а нарочито у области почетног математичког образовања. Сликовница се управо и посматра као средство које се „првенствено користи за подршку интегрисаном приступу у програмима раног учења” (Marston, 2010: 384). У раду сликовницу посматрамо као интегративни елемент који представља полазну основу за активности деце и васпитача на целокупном развоју детета, и скрећемо пажњу на допринос који може остварити на плану развијања појма природног броја код предшколске деце.

Бројна истраживања указују да се употребом сликовница остварују позитивни ефекти у математичком образовању (Casey, Erkut, Ceder, Mercer Young, 2008; Maričić, Maksimović, Stakić, 2018; Maričić & Stakić, 2019, 2023; Splinter, Depaere, Verschaffel, Torbeyns, 2024; Stakić & Maričić, 2019; Van den Heuvel-Panhuizen, Elia, Robitzsch, 2016; Young-Loveridge, 2004), а да посебно позитивно утиче на развијање појма природног броја (O'Rear & McNeil, 2019; Paliwal & Baroody, 2018). Стога се истиче да сликовнице „иако нису написане с циљем да подучавају математику, имају моћ да натерају децу да размишљају математички” (Van den Heuvel-Panhuizen, Van den Boogaard, Doig, 2009: 30).

Појам природног броја представља један од најважнијих појмова који се развијају у раној математици (Clements & Sarama, 2007; Jordan 2007; Van de Walle, 2003). Уколико се не ради на његовом развијању на раном узрасту, то може имати штетне последице на касније развијање овог појма и учење аритметике (Jordan, Kaplan, Locuniak, Ramineni, 2007). Међутим, постоје докази да се у оквиру предшколског васпитања и образовања не користе довољно све могућности како би се развијао појам природног броја, а да се пропуштена прилика значајно одражава на каснији успех у математици (Clements, 2001).

Значај сликовнице у процесу развијања појма природног броја је оправдан јер на предшколском узрасту „математички појмови се код деце не развијају само под утицајем мишљења, већ под утицајем практичних активности, слике, музике, а посебно говора” (Maričić i Milinković, 2023: 314). У основама програма предшколског васпитања и образовања васпитачима се сугерише да у развијању програма фокус буде усмерен ка „стварању прилика за учење као интегрисаног искуства детета кроз оно што чини (делање) и доживљава (односи), а не према унапред испланираним појединачним активностима на основу аспекта развоја или образовних области и издвојеним садржајима подучавања” (*Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – Godine uzleta*, 2018: 35–36). А оваква идеја посебно је важна када је у питању развијање појма броја и увек ваља имати у виду да „мала деца математику усвајају спонтано, током играња” (Clements, 2001: 270). То су ситуације „у којима је математички контекст потиснут у други план, а учење смештено у контекст који је деци занимљив, близак и у којима је то за њих игра” (Maričić i Milinković, 2023: 315). Управо овакав контекст може да обезбеди сликовница. И у литератури се истиче да „сликовнице пружају смислен контекст за децу да развијају своје знање о броју и бројању” (Perger & Major, 2018: 28). Њихову улогу у том процесу можемо посматрати са више аспеката. У првом реду, сликовница ствара реалну, очигледну подлогу за уочавање скупова и одређивање њихових кардиналних бројева. У процесу развијања појма природног броја мора бити доминантна активност детета која је заснована на манипулацији конкретним објектима или која је подржана неком визуелном репрезентацијом и у којој је симболика у потпуности потиснута, што, такође, обезбеђује сликовница. Поред тога, сликовница омогућава и да учење буде спонтано. Дете кроз игру усмерава пажњу на то да су бројеви присутни у

свакодневним ситуацијама и да се све може квантитативно изразити, а усмереност деце на бројеве и бројевне односе у свакодневним ситуацијама представља битну компоненту математичког развоја (McMullen, Chan, Mazzocco, Hannula-Sormunen, 2019). Дакле, активност листања и читања сликовница се лако усмерава на развијање појма природног броја и развој аритметичких вештина. Читање сликовница обезбеђује да деца учење математике доживе као спонтану слободну активност. Она развијају своје концептуално знање и флексибилну употребу појмова када се читају сликовнице у којима је математички садржај проблематизован и повезан са њиховим искуствима (Hassing-Das, Jordan, Dyson, 2015). Током листања сликовнице дете „прати ток радње изражен кроз слике и уз подршку родитеља и васпитача спонтано и ненаметљиво уочава математичке појмове који нису примарно истакнути у сегменту радње” (Maričić & Stakić, 2023: 191). Тако, на пример, сликовница *Три прасета*, настала на основу мотива бајке, ствара одличну основу за уочавање скупова од три елемента (три прасета, три кућице, троја врата за кућице...). Са друге стране, ту је и анимални јунак вук, као пример једночланог скупа, што све ствара ситуацију за упоређивање скупова и бројева (три и један). На исти начин могу се употребити и сликовнице *Вук и седам јарића* (број 7 и број 8), *Снежана и седам патуљака* (број 7 и број 8), *Црвенкапа* (број 1) и др. Илустрације представљене у сликовници вешт васпитач може да искористи и да надогради причу кроз коришћење апликација, лутака и слично и тако смести ликове у дететово окружење у вртићу. Исти ефекат могу остварити и бројне друге сликовнице. На пример, сликовница *Велике и мале животиње* у издању издавачке куће „Креативни центар” ствара одличну подлогу за уочавање једночланих скупова (један мрав, један миш, један слон, један цврчак, један мравињак, један пањ) (Слика 1). Доминантну фигуру на приказаној страни сликовнице чини слон, чија величина доминира. Управо слон и његова величина праве основу за уочавање једнакобројности овог скупа са једночланим скупом чији је елемент мрав или миш. Овакве ситуације стварају основу за развијање конзервације броја.



Слика 1. Илустрација из сликовнице *Велике и мале животиње*
(Bareti, 2022)

Оваквим приступом „дете математику учи у контексту слике и повезује је са ситуацијама које су блиске његовом окружењу, интересовањима и на тај начин ствара чврсте везе математике са контекстом, што је императив предшколског математичког образовања” (Maričić & Stakić, 2023: 195). Дете, уз вођење од стране васпитача, запажа квантитативна обележја на илустрацијама, односе међу елементима илустрације, математичка својстава и на тај начин учи да математичка својства стварности уочава у окружењу.

Посебну вредност имају и математичке сликовнице чија је основна намена да деца стичу прве представе о броју. То су сликовнице на чијим се странама приказују скупови објеката одређених кардиналних бројева, праћени текстом који приказује шта је на представљено у скупу, и на чијој страни доминира симбол броја чија је кардиналност на илустрацијама представљена. Посебна вредност ових сликовница је да омогућавају стицање комплетне представе о одређеном броју кроз јединство слике, речи и симбола. Поред тога, често се постављају и задаци, нпр. да дете пронађе одговарајући скуп одређене бројности, што га ставља у позицију истраживача и активног учесника, чиме остварује и додатни дијалог са садржајем сликовнице.

Приликом употребе сликовница у циљу развијања идеје о броју ваља имати у виду резултате истраживања који показују да се при читању сликовница појављују различите врсте нумеричког закључивања, али да је веома битна подршка васпитача која ће дати математичко значење садржају који је усмерен на причу (Björklund & Palmér, 2020). Исти став износи и Џенкинс који каже да сликовница „може да подстакне математичку дискусију, уведе и развије апстрактне појмове и доведе до релевантних и занимљивих математичких активности” (Jenkins, 2010: 28).

У којој мери ће сликовница остварити своју улогу у развијању појма природног броја зависи од васпитача који ће на овим основама да ради. Из тог разлога желели смо да испитамо како васпитачи перципирају улогу сликовнице као средства у развијању појма природног броја.

Метод истраживања

У раду смо желели да добијемо одговоре од васпитача из непосредне праксе о примени сликовнице у процесу развијања појма природног броја у предшколском математичком образовању. Истраживањем смо желели да утврдимо: (1) да ли васпитачи користе сликовницу у раду на развијању појма природног броја, (2) са којим циљем васпитачи користе сликовницу као дидактичко средство у процесу развијања појма природног броја и (3) у којем сегменту развијања појма броја сликовница има највећу примену.

Истраживање је обављено 2023. године на узорку од 448 васпитача који су у току 2022. године радили у вртићима у Републици Србији. У структури узорка доминирају васпитачи који имају академско образовање (55,36%), затим васпитачи који су завршили мастер академске студије (27,68%), а најмањи број њих има завршене струковне студије (16,96%). Половина васпитача из узорка има између 13 и 25 година радног искуства, 30,36% њих има мање од 12 година, а остатак има више од 25 година. Оваква структура узорка даје сигурнију основу за извођење закључака.

Подаци неопходни за истраживање прикупљени су анкетирањем васпитача. Анкетни упитник направљен је за потребе рада. Вредност Кронбах-алфа коефицијента ($\alpha = 0,81$) указује на добру поузданост инструмента. Испитивање је било анонимно.

Резултати истраживања и дискусија

На питање да ли користе сликовницу у раду са децом у циљу развијања појма природног броја скоро половина анкетираних васпитача (48,21%) је одговорила да је *користи* у раду, трећина њих (33,04%) се изјаснила да користе *понекад*, а петина (18,75%) да *не користе* (Табела 1).

Табела 1. Примена сликовнице у развијању појма природних бројева

	Године радног искуства			Степен стручне спреме			Укупно
	До 12 година	Од 13 до 25 год.	Више од 25 год.	Висока	Факултет	Мастер	
Користим	76 55,88%	108 48,21%	32 36,36%	32 42,11%	124 50%	60 48,39%	216 48,21%
Не користим	32 23,53%	44 19,64%	8 9,09%	12 15,79%	56 22,58%	16 12,90%	84 18,75%
Понекад користим	28 20,59%	72 32,14%	48 54,55%	32 42,11%	68 27,42%	48 38,71%	148 33,04%
Укупно	136 30,36%	224 50%	88 19,64%	76 16,96%	248 55,36%	124 27,68%	448 100%

$$\chi^2 = 29,11, df = 4, p < 0,01, \chi^2 = 10,779, df = 4, p = 0,029$$

Добијени резултати, који указују да тек половина васпитача користи сликовницу у раду са децом на развијању појма природног броја, слични су резултатима других аутора који показују да васпитачи не користе сликовницу као дидактичко средство у раду са децом у вртићу (Dickinson & Tabors, 2001; Maričić & Stakić, 2023; Pentimonti, Zucker, Justice, 2011). Анализа одговора васпитача у нашем истраживању показује да васпитачи са најмање радног искуства више виде могућности сликовнице у раду са децом на развијању појма природног броја у односу на васпитаче са више радног искуства. Са друге стране, васпитачи са најмање радног искуства представљају и најбројнију категорију испитаника која *не користи* сликовницу са овом наменом (23,53%). И степен стручне спреме испитаника утиче на коришћење сликовнице, а интересантно је да су испитаници који су завршили факултет најбројнији и у категорији оних који користе (50%), али и у категорији оних који не користе сликовницу (22,56%) у циљу развијања појма природног броја. Наведено показује да су мишљења о коришћењу сликовница са овом наменом у истој категорији испитаника подељена, па је потребно додатно испитати шта је узрок таквом стању јер он може бити и последица лоше опремљености сликовницама у установи у којој раде, али и недовољне оспособљености васпитача да је користе.

Желели смо да испитамо с којим циљем васпитачи бирају сликовницу као дидактичко средство у процесу развијања појма природног броја. Посматрали смо три сегмента: (1) мотивација за учење, (2) конкретна прилика и (3) садржај за учење и средство за утврђивање знања деце. Скоро две трећине васпитача (65,18%) највећу добробит сликовнице види у стварању позитивне *мотивације за учење*. Четвртина њих (24,11%) сликовнице посматра као дидактичко средство које својом садржајем треба да представља полазну основу коју дају контекст и илустрације за формирање појма природног броја, а само 10,71% њих сматра да сликовница служи утврђивању знања о бројевима (Табела 2).

Табела 2. Разлози одабира сликовнице у раду са децом на развијању појма природног броја

	Године радног искуства			Степен стручне спреме			Укупно
	До 12 година	Од 13 до 25 год.	Више од 25 год.	Висока	Факултет	Мастер	
Мотивација деце за учење	76 55,88%	156 69,64%	60 68,18%	44 57,89%	160 64,52%	88 70,97%	292 65,18%
Основа за формирање појма броја	44 32,35%	56 25%	8 9,09%	24 31,58%	46 22,58%	28 22,58%	108 24,11%

	Године радног искуства			Степен стручне спреме			Укупно
	До 12 година	Од 13 до 25 год.	Више од 25 год.	Висока	Факултет	Мастер	
Утврђивање	16 11,76%	12 5,36%	20 22,73%	8 10,53%	32 14,90%	8 6,45%	48 10,71%
Укупно	136 30,36%	224 50%	88 19,64%	76 16,96%	248 55,36%	124 27,68%	448 100%

$$\chi^2 = 19,622, df = 4, p = 0,00059, \chi^2 = 8,754, df = 4, p = 0,067$$

Добијени резултати показују да сликовница у првом реду, по мишљењу васпитача, има мотивациону функцију и још једном дају потврду о вредности сликовнице у процесу развијања појма природног броја на предшколском узрасту. Управо истраживања и сугеришу да су тенденције деце да се фокусирају на бројеве повезана са афективним факторима који су присутни у свакој ситуацији у којој дете наилази на бројеве или нумеричке односе (Björklund & Palmér, 2020: 4). Мотивација деце за учење на овом узрасту је веома битна, јер дете треба да стиче знања, развија вештине и навике само у ситуацијама које су спонтане и за које је лично мотивисано да учи. То потврђује да васпитачи сматрају да сликовница представља примамљив садржај за дете и да мотивише децу на учење. Међутим, пажњу привлаче и разлике у мишљењима васпитача у односу на године њиховог радног искуства и степена стручне спреме, јер су у истицању мотивационе улоге сликовница најбројнији они који имају од 13 до 25 година радног искуства (69,64%), али су истовремено они и најмалобројнији (5,36%) када је реч о примени сликовнице као средства којим се утврђује знања. Ову су функцију слабије вредновали и испитаници који су завршили мастер студије (6,45%), у односу на испитанике са завршеном високом школом (10,53%) и факултетом (14,90%). Васпитачи са завршеним мастер студијама су најбројнији и у категорији оних који издвајају мотивациону улогу сликовница (70,97%) што може бити условљено њиховим додатним образовањем.

Процес формирања појма природног броја је сложен и укључује доста елемената који доприносе његовом развијању. Ако посматрамо добробит сликовнице у том процесу, можемо га разматрати у неколико нивоа примене. Са тим циљем одабране су све фазе процеса: а) *формирање појма природног броја*; б) *упоређивање бројева*; в) *упознавање структуре бројева*. Резултати истраживања показују да највиши проценат испитаника (81,25%) сматра да се сликовница најчешће примењује у области *формирања појма природног броја* (Табела 3). Знатно нижи проценат испитаника (12,50%) мишљења је да највећу примену има у области *упоређивања бројева*, док веома низак проценат испитаника

наводи да сликовница највећу примену има у *уознавању структуре броја* (6,25%).

Табела 3. *Примена сликовнице у развијању појма природног броја*

	Године радног искуства			Степен стручне спреме			Укупно
	До 12 година	Од 13 до 25 год.	Више од 25 год.	Висока	Факултет	Мастер	
Формирање појма природног броја	100 73,53%	188 83,93%	76 86,36%	48 63,16%	200 80,65%	116 93,55%	364 81,25%
Упоредивање бројева	28 20,59%	20 8,93%	8 9,09%	20 26,32%	28 11,29%	8 6,45%	56 12,50%
Уознавање структуре бројева	8 5,88%	16 7,14%	4 4,55%	8 10,53%	20 8,06%	0 0%	28 6,25%
Укупно	136 30,36%	224 50%	88 19,64%	76 16,96%	248 55,36%	124 27,68%	448 100%

$$\chi^2 = 12,435, df = 4, p = 0,01445, \chi^2 = 32,186, df = 4, p < 0,01$$

Добијени резултати показују да васпитачи сликовницу посматрају као средство које обезбеђује реалну подлогу која обезбеђује скуп са задатим бројем елемената. Активности уознавања структуре броја захтевају надоградње страна сликовнице и контекста учења, што може бити разлог мале примене сликовнице на овом плану. У одговорима васпитача и овде се уочавају статистички значајне разлике у мишљењима. Нарочито се разлика уочава када је реч о утицају степена стручне спреме на сегмент примене сликовнице у испитивању структуре бројева, јер се запажа да нико од испитаника са завршеним мастер студијама није издвојио добробит сликовнице у овом сегменту. Васпитачи са завршеним мастер студијама су најслабије вредновали и добробит сликовнице у сегменту упоређивања бројева (6,45%), а такође се запажа да су на вредновање овог сегмента утицале и године радног искуства, па га најбоље вреднују они са најмање искуства (20,59%).

Закључак

Учење уз употребу сликовница је ефикасније од учења без њих, јер су приче представљене у текстовима значајне за децу (Bilewicz-Kuźnia, 2021: 28), па се због узбудљивог и инспиративног наративног оквира и илустрација сликовнице често користе као педагошки материјали (Björklund & Palmér, 2020: 2). У методичкој литератури се најчешће добробити од сликовница везују за област развоја говора деце, али се њихове могућности тиме не исцрпљују јер сликовнице омогућавају да дете стиче бројна знања. Циљ рада је да укаже на који начин се сликовница може искористити у раду са децом на развијању појма природног броја. У којој мери ће сликовница остварити своју улогу у овом процесу у првом реду зависи од васпитача који ће да иницира њену примену. Међутим, резултати овог истраживања показују да васпитачи не користе довољно сликовницу у развијању појма природног броја, јер мање од половине испитаних васпитача је користи у те сврхе. Када испитаници користе сликовнице, бирају их са циљем мотивације за учење, док су остале њихове могућности углавном занемарене. Када је реч о самом процесу развијања појма природног броја, васпитачи улогу сликовница перципирају само у његовом формирању (81,25%), док су други сегменти, попут упоређивања бројева и упознавања њихове структуре, такође, занемарени.

Мишљења испитаника о образложеним сегментима употребе сликовнице у развијању и формирању појма природног броја помоћу сликовнице се знатно разликују у зависности од година њиховог радног искуства и степена стручне спреме, али се не може установити да су они одлучујући фактор позитивног или негативног мишљења. Оно што се запажа јесте да су у оквиру истих категорија васпитаника одговори на иста питања прилично поларизовани, што показује утицај или личних фактора (нпр. склоност васпитача према оваквом начину рада) или материјалних фактора (нпр. опремљеност установа сликовницама), који захтевају додатна испитивања. Међутим, евидентан је раскорак између праксе и препознате и у литератури описане улоге сликовнице у почетном математичком образовању и конкретно, развијању појма природног броја. Тај раскорак захтева додатна испитивања да би се утврдило шта је узрок оваквог стања, али и популаризацију оваквог начина рада и додатну обуку васпитача у форми стручних семинара, предавања, радионица и слично.

Литература

- Arizpe, E. & Styles, M. (2003). *Children reading pictures. Interpreting visual text*. London: Routledge/Falmer.
- Bareti, S. (2022). *Velike i male životinje* [ilustracije S. Bareti; s engleskog preveo i adaptirao D. Begović]. Beograd: Kreativni centar.
- Batarelo Kokić, I. (2015). Nove razine interaktivnosti dječjih slikovnica. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 64(3), 377–398.
- Batič, J. & Haramija, D. (2019). Slikanice v prvem starostnem obdobju. In S. Čotar Konrad, B. Borota, S. Rutar, K. Drljić & G. Jelovčan (ur.): *Vzgoja in izobraževanje predšolskih otrok prvega starostnega obdobja (Early Childhood Education and Care of Children under the Age of Three)* (pp. 245–262). Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- Bilewicz-Kuźnia, B. (2021). Inspiring children’s mathematical activity through contact with a picture book. *Elementary Education in Theory and Practice*, 16, 3(61), 27–41. <https://doi.org/10.35765/eetp.2021.1661.02>
- Björklund, C. & Palmér, H. (2020). Preschoolers’ reasoning about numbers in picture books. *Mathematical Thinking and Learning*, 22(3), 95–213. <https://doi.org/10.1080/10986065.2020.1741334>
- Casey, B., Erkut, S., Ceder, I. & Mercer Young, J. (2008). Use of a storytelling context to improve girls’ and boys’ geometry skills in kindergarten. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28, 29–48.
- Clements, D. H. (2001). Mathematics in the preschool. *Teaching Children Mathematics*, 7(4), 270–275.
- Clements, D. H. & Sarama, J. (2007). Early childhood mathematics learning. In F. K. Lester (Eds.): *Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 461–555). Greenwich, C. T: Information Age Publishers.
- Dickinson, D. K. & Tabors, O. (Eds.) (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Baltimore, MD: Brooks Publishing.
- Dotlić, Lj. i Kamenov, E. (1996). *Književnost u dečjem vrtiću*. Novi Sad: Zmajeve dečje igre – Odsek za pedagogiju Filozofskog fakulteta.
- Gnjatović, D. (2015). Priče u različitim domenima dečjeg razvoja. *Istraživanja u pedagogiji*, 5(1), 81–97.
- Grundvig, V. (2012). Can picture books in the English classroom lead to increased reading comprehension? Retrieved May 20, 2024 from <http://hdl.handle.net/11250/147998>
- Hannula, M., Mattinen, A. & Lehtinen, E. (2005). Does social interaction influence 3-year-old children’s tendency to focus on numerosity? A quasi-experimental study in day care. In L. Verschaffel, E. De Corte, G. Kanselaar & M. Valcke (Eds.): *Learning environments to promote deep conceptual and strategic learning (Studia Paedagogica)*, 41 (pp. 63–80). Leuven University Press.

- Hannula, M., Räsänen, P. & Lehtinen, E. (2007). Development of counting skills: Role of spontaneous focusing on numerosity and subitizing-based enumeration. *Mathematical Thinking and Learning*, 9(1), 51–57. <https://doi.org/10.1080/10986060709336605>
- Hashemifardnia, A., Namaziandost, E. & Esfahani Rahimi, F. (2018). The Effect of Teaching Picture-books on Elementary EFL Learners' Vocabulary Learning. *ELTL (Journal of English Language Teaching and Linguistics)*, 3(3), 247–258.
- Hassinger-Das, B., Jordan, N. C. & Dyson, N. (2015). Reading stories to learn math: Mathematics vocabulary instruction for children with early numeracy difficulties. *The Elementary School Journal*, 116(2), 242–264.
- Jenkins, K. (2010). Positioning Picture Books within the Mathematics Curriculum. *Australian Primary Mathematics Classroom*, 15(2), 28–32.
- Jordan, N. C. (2007). The need for number sense. *Educational Leadership*, 65(2), 63–66.
- Jordan, N. C., Kaplan, D., Locuniak, M. N. & Ramineni, C. (2007). Predicting first-grade math achievement from developmental number sense trajectories. *Learning Disabilities Research & Practice*, 22(1), 36–46.
- Lee, K., Perger, P., Dunn, M. & O'Sullivan, J. (2014). How do you know if it is any good? The development and application of an evaluative framework to assess contemporary children's books. In V. C. X. Wang (Eds.): *Handbook of research on education and technology in a changing society* (pp. 1–15). Florida, USA: IGI Global.
- Lovitt, C. & Clarke, D. (1992). *The Mathematics Curriculum and Teaching Program (MCTP): Professional development package activity bank*, Vol. 2. Carlton, Victoria: Curriculum Development Corporation.
- Maričić, S., Maksimović, J. & Stakić, M. (2018). Use of the Picture Book in Teaching Mathematics and Serbian Language to Children with Learning Disabilities. In T. Štembeger, S. Čotar Konrad, S. Rutar & A. Zakej (Eds.): *Oblikovanje inovativnih učnih okolij (Constructing Innovative Learning Environments)* (pp. 395–413). Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- Maričić, S., Milinković, N. i Brković, M. (2023). Lutka i njena uloga u predškolskom matematičkom obrazovanju. U S. Marinković (ur.): *Savremeno predškolsko vaspitanje i obrazovanje – tendencije, izazovi i mogućnosti* (str. 313–328). Užice: Pedagoški fakultet.
- Maričić, S., Stakić, M. & Malinović-Jovanović, N. (2018). The Role of Literary Content for Children in Preschool Mathematics Education. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 14(2), 631–642. <https://doi.org/10.12973/ejmste/80627>
- Maričić, S. & Stakić, M. (2019). Learning Mathematics and Language through an Integrated Approach in Preschool Education. In S. Čotar Konrad, B. Borota, S. Rutar, K. Drljić & G. Jelovčan (ur.): *Vzgoja in izobraževanje predšolskih otrok prvega starostnega obdobja (Early Childhood Education and Care of Children under the Age of Three)* (pp. 295–309). Koper: Založba Univerze na Primorskem.

- Maričić, S. & Stakić, M. (2023). The Picture Book and its Role in Preschool Mathematics Education. *Journal of Elementary Education*, 16(2), 189–204. <https://doi.org/10.18690/rei.16.2.2843>
- Martinović, I. & Stričević, I. (2011). Slikovnica: prvi strukturirani čitateljski materijal namijenjen djetetu. *Libellarium*, IV(1), 39–63.
- Massey, S. R. (2015). The Multidimensionality of Children’s Picture Books for Upper Grades. *English Journal*, 104(5), 45–58.
- Matić, R. (1986). *Metodika razvoja govora do polaska u školu*. Beograd: Nova Prosveta.
- Matulka, D. I. (2008). *A Picture Book Primer: Understanding and Using Picture Books*. Greenwood Publishing Group.
- McMullen, J., Chan, J. YC., Mazzocco, M. M. M. & Hannula-Sormunen, M. M. (2019). Spontaneous Mathematical Focusing Tendencies in Mathematical Development and Education. In A. Norton & M. W. Alibali (Eds): *Constructing Number. Research in Mathematics Education* (pp. 69–86). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-00491-0_4
- Niland, A. (2023). Picture Books, Imagination and Play: Pathways to Positive Reading Identities for Young Children. *Education Sciences*, 13, 511. <https://doi.org/10.3390/educsci13050511>
- O’Rear, C. & McNeil, N. (2019). Improved set-size labeling mediates the effect of a counting intervention on children’s understanding of cardinality. *Developmental Science* 22(6), e12819. <https://doi.org/10.1111/desc.12819>
- Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – Godine uzleta* (2018). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 27/2018.
- Paliwal, V. & Baroody, A. (2018). How best to teach the cardinality principle?. *Early Childhood Research Quarterly*, 44, 152–160. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.03.012>
- Pentimonti, J., Zucker, T. & Justice, L. (2011). What are preschool teachers reading in the classrooms?. *Reading Psychology*, 32, 197–236.
- Perger, P. & Major, K. (2018). Counting in children’s picture books: Digging deeper. *Teachers and Curriculum*, 18(1), 27–32.
- Petrović, T. (2014). Vizuelna poetska forma (Slika, slikovnica, strip, igra znacima). *Detinjstvo*, XV(1), 110–118.
- Purpura, D., Napoli, A., Wehrspann, E. & Gold, Z. (2017). Causal connections between mathematical language and mathematical knowledge: A dialogic reading intervention. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 10(1), 116–137. <https://doi.org/10.1080/19345747.2016.1204639>
- Splinter, S. E., Depaepe, F., Verschaffel, L. & Torbeyns, J. (2024). A teacher’s choice: Preschool teachers’ selection and use of picture books for mathematics instruction. *Early Childhood Research Quarterly*, 66, 135–146. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.10.002>
- Stakić, M. & Maričić, S. (2019). Integration of Activities of Mathematical Education and Language Development in Preschool Education (Chapter 10). In J. Lepičnik

- Vodopivec, L. Jančec & T. Štemberger (Eds.): *Implicit Pedagogy for Optimized Learning in Contemporary Education* (pp. 184–204). Hershey, PA: IGI Global.
- Van den Heuvel-Panhuizen, M. & Elia, I. (2013). The role of picture books in young children’s mathematics learning. In L. D. English & J. T. Mulligan (Eds.): *Reconceptualizing early mathematics learning* (pp. 227–251). Springer.
- Van den Heuvel-Panhuizen, M., Elia, I. & Robitzsch, A. (2016). Effects of reading picture books on kindergartners’ mathematics performance. *Educational Psychology*, 36(2), 323–346. <https://doi.org/10.1080/01443410.2014.963029>
- Van den Heuvel-Panhuizen, M. & Van den Boogaard, S. (2008). Picture books as an impetus for kindergartners’ mathematical thinking. *Mathematical Thinking and Learning*, 10(4), 341–373. <https://doi.org/10.1080/10986060802425539>
- Van den Heuvel-Panhuizen, M., Van den Boogaard, S. & Doig, B. (2009). Picture books stimulate the learning of mathematics. *Australasian Journal of Early Childhood*, 34(2), 30–39. <https://doi.org/10.1177/183693910903400305>
- Van de Walle, J. A. (2003). Developing early number concepts and number sense. *Elementary and middle school mathematics: Teaching developmentally*, 5/E, 115–134.
- Young-Loveridge, J. M. (2004). Effects on early numeracy of a program using number books and games. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(1), 82–98. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2004.01.001>

SANJA M. MARIČIĆ

University of Kragujevac, Faculty of Education, Užice

MIRJANA M. STAKIĆ

University of Kragujevac, Faculty of Education, Užice

**THE ROLE OF PICTURE BOOKS IN DEVELOPING
THE CONCEPT OF NATURAL NUMBERS**

SUMMARY

In this paper, the authors point out the significance and role of the picture book in working with preschool children. In particular, they draw attention to the role the picture book can have in developing the concept of natural numbers. The authors consider the picture book to be an integral part which represents a starting point for the activities of children and preschool teachers aimed at whole child development. By using concrete examples, the authors point out the possibilities of using picture books in working with preschool children. Drawing on a sample of preschool teachers ($N = 448$), the authors conducted research with the aim of investigating: whether preschool teachers use picture books in developing the concept of natural numbers; which purposes they use them for, and in which segment of developing the natural number concept they use them most frequently. The results show that preschool teachers underuse picture books in developing the natural number concept; that they mostly use them for the purpose of increasing motivation for learning in children and also as a starting point for developing the concept of natural numbers, and less so for understanding the natural number structure and number comparison. All this suggests that the potential of picture books in initial mathematics education is underexploited in our teaching context.

Key words: *picture books, speech development, educational values of picture books, initial mathematics education, development of the natural number concept.*

ЈЕЛЕНА П. ВЕЉКОВИЋ МЕКИЋ*

Академија техничко-васпитачких струковних студија,
Ниш, Одсек Пирот

ДРАГАНА О. ДРАГУТИНОВИЋ*

Академија техничко-васпитачких струковних студија,
Ниш, Одсек Пирот

ДРАМСКЕ РАДИОНИЦЕ ЗА ДЕЦУ ПРЕДШКОЛСКОГ И МЛАЂЕГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА

АПСТРАКТ: Драмске радионице као метод рада са децом и младима присутне су у вртићима и основним школама широм света. Познато је да драмска уметност и драмске активности утичу на емоционални и интелектуални развој деце, омогућавају деци да истражују алтернативне методе у комуникацији, ослобађају их егоцентризма и треме од јавног наступа, заговарају спонтаност и индивидуалност, развијају њихову креативност и још много тога. Ипак, примећено је да драмски метод, поред свих својих позитивних ефеката, није довољно заступљен у раду васпитача и учитеља. Из тог разлога рад је усмерен ка евидентирању разноврсних драмских вежби и игара (невербалне и говорне вежбе и игре, имитације, импровизације, драматизације прича и бајки, етиде, израда маски, идејна решења за композицију представе итд.) које се могу реализовати како у вртићима тако и у наставним или ваннаставним активностима деце која похађају ниже разреде основних школа.

У раду ће бити објашњени и предуслови за стварање драмске игре, циљеви драмских радионица, улоге и задаци васпитача и учитеља у осмишљавању и организовању разноврсних драмских активности.

* jelana.veljkovic.mekic@akademijanis.edu.rs, <https://orcid.org/0009-0001-1013-8156>

* dragana.dragutinovic@akademijanis.edu.rs, <https://orcid.org/0009-0008-5021-0096>

КЉУЧНЕ РЕЧИ: *драмске радионице за децу, драмске вежбе и игре, циљеви драмских активности, васпитачи и учитељи као водитељи драмских радионица.*

У в о д

Уметности су организоване експресије идеја, осећања и искустава уобличене у слику, кроз музику, језик или покрет. Оне омогућавају емотивни и интелектуални напредак и доприносе холистичком развоју деце, те је децу потребно усмеравати ка уметностима што раније. За разлику од других уметности, драмска уметност је синкретична и њена се двострука оствареност одвија кроз књижевни текст и законитости театра. Међутим, када је реч о драмским вежбама и играма које су заступљене у предшколским установама и школама, одређене драмске активности уобичајене за целовито драмско стваралаштво које се односи на реализацију позоришне представе могу се парцијално изводити (почев од најједноставнијих вежби, какве су нпр. вежбе дисања, преко разноврсних језичких игара, имитација и импровизација, израде маски и делова сценографије, до комплекснијих етида и драматизација поетских и прозних текстова). Драмски метод је присутан у васпитању и образовању деце деценијама. Најранији почеци примене драме у образовању везују се за тзв. „Британску школу” и другу деценију XX века. Одатле се концепт креативне драме ширио даље и постао заступљен и на нашим просторима. Ипак, примећено је да драмски метод, поред свих својих позитивних ефеката, није довољно заступљен у раду васпитача и учитеља. Из тог разлога, рад је усмерен ка евидентирању драмских вежби и игара које се могу реализовати како у вртићима тако и у наставним или ваннаставним активностима деце која похађају ниже разреде основних школа. Такође, биће објашњени и предуслови за стварање драмске игре, циљеви драмских радионица, улоге и задаци васпитача и учитеља у осмишљавању и организовању разноврсних драмских активности.

Предуслови за драмско стваралаштво

Да би се развило стваралаштво предшколске деце и деце млађег школског узраста, веома је битно да се развије инстинкт веровања у драмске активности. Предшколска деца, деца узраста од друге до седме године, налазе се у *стадијуму интуитивне интелигенције* којег обележавају спонтана индивидуална осећања

и социјални односи потчињени одраслима (Ријаже, 1987: 14). С једне стране, дете није способно да само измишља и твори маштовите комбинације својствене одраслом човеку, док, с друге стране, поседује велику моћ замишљања и веровања у замишљено, што обележава његове *симболичке игре*,¹ као и рецепцијски чин гледања позоришних представа.² Висок степен идентификације са разноврсним улогама, спонтаност и природност игара *као да*, динамично гледиште при перцепцији представа,³ чине дете „рођеним уметником”,⁴ те се можемо сложити са Валоном (Wallon) када каже да „ако одрастао човек превазилази дете, дете на свој начин превазилази одраслог човека” (Valon, 1999: 49) Деца узраста од седам година и надаље имају већих ограда у односу на драмске активности, будући да дисконтинуитет између вртића и школе⁵ и у овоме има велики утицај. Школску децу је потребно уверавати да је драмска активност пре свега игра, да се започиње пристајањем на игру, да се одвија кроз игру и да се завршава њом, што предшколска деца интуитивно знају и „одигравају”. Задаци васпитача и учитеља се не разликују много: они би требало да развију осећај код деце да играње улоге представља део драмске акције; да развију смисао за коришћење простора и предмета који помажу креирању замишљеног света; да створе осећај за фикцијску прошлост и жељену будућност и за њихов утицај на садашњу драмску

¹ У симболичким играма „не постоји покушај субјекта да се подвргне стварности већ, напротив, изобличујућа асимилација стварности у 'ја'” (Ријаже, 1987: 34). Све што дете опажа, усваја и поима прожето је његовим индивидуалним склоностима и одликама, што битно одређује ток и исход свих његових стваралачких и рецепцијских игара.

² Виготски (*Выготский*) закључује да је реципрочно сиромашном искуству машта код деце сиромашнија од маште одраслог човека, с том разликом што деца више верују производима своје, можемо слободно додати, и туђе маште, но што је то случај са искуственим становиштем одраслог човека (Vigotski, 2005: 39–44).

³ Дечје посматрање представе је динамично и може се схватити као „узајамност акције посматрања и акције утисака” (Misailović, 1991: 63), тј. драмска акција која се одвија на сцени изазива реакцију у дечјем поимању и психи, те овај вид рецепцијске игре код деце има наглашено активан карактер.

⁴ Аутор капиталног дела естетике модерног театра *Музика и инсценирација* Адолф Апија (Adolphe Appia) посветио је доста простора проблемима драмске уметности за децу. За њега је уметност слична науци и моралу, она је равна љубави, чин духовне размене. Он је приметио да је код детета веома изражен дар имитације и да дете радо открива стваралачку радост у себи, али и радост у другоме. Веома битан моменат за Апију јесте спонтаност која је дар природе, зато сматра да је дете рођени уметник.

⁵ „Аналогно схватању континуитета у васпитању, дисконтинуитет у васпитању можемо дефинисати као поступање одраслих према деци без уважавања природних и развојних карактеристика детињства. У том смислу, дисконтинуитет у васпитању је последица наглашене тенденције да се на детињство гледа само из перспективе одраслих, чиме се занемарује перспектива детета” (Петровић, 2011: 48). Петровићева примећује да је дисконтинуитет између вртића и школе присутан у програмском систему, у социјалном контексту (у језику и комуникацији, у погледу дисциплине) и у организацији живота и рада (у организацији простора и времена).

ситуацију; да омогуће деци да развију свест о улози и односима који се успостављају међу учесницима у игри, што чини да остану фокусирани на драмску акцију; да утичу на то да деца схвате да је драмска акција неопходна, тј. да захтева делање драмског лика; да науче децу да је напетост у драми неопходна; да установе везу између драмске игре и животног искуства; да прате све оно што се дешава у тренутку, али да сагледавају и секундарне циљеве, тачније оно што следи по завршеној драмској активности; да сумирају утиске, да се посвете ревалоризацији и да размисле о могућим дугорочним циљевима.

Полазна тачка водитеља радионице јесте да добро познаје сву децу са којима ради, њихове склоности и интересовања, али и њихове недостатке и ограничења. Зато је потребно припремити децу и ослободити их за драмске активности, што ће се најлакше постићи уколико се игра и задовољство у игрању схвате као главни услови за исправан ток радионице. Децу би требало растеретити притиска морања, треме од јавног наступа уверивши их да су грешке допуштене, а исправке и промене могуће и лако остварљиве. „Важна је креација, не наступ” (Војовић, 2010: 10). Драмске радионице би требало да буду оквир за креативно изражавање индивидуалних афинитета учесника, при чему је потребно разумети, прихватити и уважавати све разлике. Васпитачи и учитељи у улози водитеља радионица имају битну улогу, али ограничену. Пре свега, они морају знати да нису редитељи и да не смеју претерано да утичу на процес и исход радионице. Водитељ радионице је одговоран за избор подстицаја и вежби током радионице, он је мотиватор и саиграч, а не неко ко диктира правила, коригује учеснике или намеће своја драмска решења. У неким случајевима водитељи су задужени за интерпретативну заједницу, те ће њихов задатак бити да нешто објасне, појасне, подвуку или благо усмере децу, али како исход радионица никада није унапред познат, требало би да омогуће слободу свим учесницима драматуршког процеса и да дозволе себи да и њихов хоризонт очекивања буде изневерен.

Драмске вежбе и игре

„Водити драмску радионицу значи водити једну активност развојно, игровно, стваралачки и интерактивно кроз осмишљен систем” (Krsmanović, 2009: 278). Милена Крсмановић (2009: 279–280) на примеру могућег тока једне драмске радионице објашњава структуру сачињену од три фазе. Прва фаза би подразумевала припрему, опуштање и концентрацију, као и успостављање позитивне атмосфере. У њој је потребно остварити фокус на себе и интензивирати своје искуство у одређеним преддрамским радњама. Зато се саветује да се у фази *ослобађања форме* практикују невербалне вежбе и једноставније говорне

радње и разговори којима се долази до теме. У другој фази (*ослобађање садржаја*) заступљене су вежбе и игре које ангажују све присутне и у којима је акценат на контакту и размени. У њој је важно да учесници разрађују драмске елементе као што су улоге, ситуације, конкретне и симболичке радње, драмски сукоби и односи. Трећа фаза, *фаза ослобађања значаја*, није неопходна. У њој се реализују сложенији задаци, драмске технике и стилови, док је тежиште на колективној драмској игри, али таквој да подстиче индивидуалност сваког учесника. Она може бити „одиграна” као мала драмска представа са или без публике.

Деца узраста од друге до пете године су способна за меморисање краћих садржаја и радо учествују у индивидуалним и колективним играма *као да*. Предшколска деца (6–7 година) могу да схвате специфичност драмске радње, драмског лика и дијалогске форме, те је са њима могуће извести већи број драмских вежби и игара. Школској деци у нижим разредима више није потребан посредник приликом читања и тумачења књижевних текстова, што отвара могућност за индивидуалне доживљаје и самосталне интерпретације. На свим узрастима могуће је планирати и извести са децом мање или више успешне целовите драматизације, мозаичне „приредбе” и заокружене представе, али је још захвалније и не мање изазовно упустити се у реализацију недовршених представа, тачније драмских вежби и игара које не захтевају дуготрајне и комплексне редитељске подухвате.⁶

Најједноставније драмске вежбе најчешће су невербалног типа и односе се на вежбе дисања (дисање утиче на тачну и јасну артикулацију гласова), физичке вежбе (кретање у простору и вежбе координације покрета), вежбе чула (дочаравање онога што видимо, чујемо, миришемо, окушамо и додирујемо) и вежбе дочаравања одређених емоција фацијалном експресијом и гестом. *Пантомима, Игра огледала, Крећем се као..., Погоди како се осећам, Острва, Расплету чвор, Двоглаво чудовиште, Облик-Машина* само су неке од игара које су засноване на покрету. Вежбе концентрације (типа: понављање покрета, стварање најдуже реченице, вежбе активног слушања) и игре меморије (типа: запамти предмете на столу, пронађи парове на откривалици, уочи разлике) нешто су комплексније и често комбинују покрет и реч.

Интелектуални и емотивни развој детета овог узраста зависиће умногоме од употребе говора, који ће на различите начине пратити готово све његове активности. У језичким играма дете открива експресивну и поетску функција језика, опробава своје способности и домете, открива индивидуални став и неограничене могућности за моделовање језичке грађе које ће га понекад одвести у свет родан песничком простору игре. Имајући у виду структуру језичког

⁶ Приручници *Драмске радионице* и *Драмске радионице 2* (Viktorović, 2004; 2005) садрже завидан број лепо објашњених драмских игара које могу обављати водитељи радионица у раду са децом свих узраста, као и професори са студентима.

система, најједноставније говорне игре које се могу сврстати у преддрамске радње јесу фонолошке (изговарање појединих гласова, нијансирано изговарање гласова и слогова, ономатопеја, појединачно и хорско изговарање брзалица) и лексичке игре (игре са смешним, чудним, изокренутим, непостојећим речима, загонетке, изреке, бројалице и питалице). Следе синтаксичке игре (стварамо најдужу реченицу, измишљамо узвичне и упитне реченице, стварамо риме), које су основа за сложеније игре приповедања (приповедање по сећању, приповедање на основу слика, приповедање на задату тему, мењамо крај познате приче, заједно стварамо бајку, нонсенсно приповедање).

Имитације, импровизације, етиде су игре које су примамљиве деци свих узраста и веома су разноврсне. Неке од њих су: *У туђим ципелама, Ја сам као..., Разговор близанаца, Talk Show, Чекамо у реду, На станици, Код лекара, Шта би одрасли желели да будем, Да сам краљ, Није као што изгледа* итд.

Израда костима, маски, реквизита и декора, такође може бити изазовна драмска игра за децу предшколског и школског узраста. У овим играма деца ће бити у ситуацији да пруже креативна идејна решења, да се играју са најразличитијим материјалима и да се ближе упознају са естетиком позоришне уметности.

Игре са сценском лутком могу имати различиту форму и карактер зависно од узраста деце. Јурковски (Jurkowski, 2006) запажа готово неизоставне комичне ефекте позоришта лутака и подвлачи да тродимензионална лутка и дан-данас привлачи уметнике, активирајући истраживачке поступке у погледу њеног облика и примене.

Постоји већи број приручника који може помоћи васпитачима и учитељима у реализовању предложених и у осмишљавању нових драмских активности. Приручник *Корак по корак 2* (2009) садржи велики број покретних игара с драмским елементима (*Игра мачке и миша, Игра са папирним луткама, Игра паука и муве, Игра непослушних мачића, Игра мајмуна и жалосног цара и царице* итд.), један број активности везан за драмско играње и импровизацију (*Моја прича из живота – овако ти, овако ја, шта би било кад би било; Све се то дешава – чули смо и видели и Разни људи – разне ћуди*), као и драмске радионице и игре позоришта (*Радионица за упознавање себе, Радионица за упознавање других, Радионица за лепе, добре и срећне речи, Радионица за ружне, страшине и тужне речи, Радионица за песме, Радионица за приче, Радионица за рецитовање, Радионица за глумљење*). Неке игре садрже две варијанте, за млађе и старије, што је корисна дистинкција за васпитаче и учитеље. Душица Бојовић у приручнику *Више од игре: драмски метод у раду са децом* (2010) као стимулансе који подржавају креативну драму наводи музику и плес, приче, поезију, слике и фотографије, наслове из новина, објекте, разноврсне реквизите и лутке. Велики број радионица које је осмислила и које су се нашле у овом приручнику садрже одређене књижевне текстове: песме за децу, приче, басне, бајке, драма-

тизације.⁷ Посебно користан приручник који стимулише дечје драмско стваралаштво јесте пети део едиције *Мудрост чула* (Каменов и Filipović, 2010). Аутори су посебну пажњу посветили уметности луткарства, те су у приручнику детаљно описане врсте сценских лутака и њихова израда, објашњени су принципи анимације, а приложен је и избор текстова за луткарско позориште.

На Академији техничко-васпитачких струковних студија Ниш – Одсек Пирот, у оквиру Драмског клуба, тим професора више од десет година припрема и реализује разноврсне драмске радионице са студентима и припрема позоришне представе за децу предшколског и млађег школског узраста, па и за ширу гледалачку публику. Такође, ауторке овог рада део су тима који је осмишљавао и реализовао неколико пројеката који за циљ имају промовисање драмске уметности и укључивање драмских активности у свакодневну делатност васпитача. Пројекти „Ко се боји сенке још” (Вртић „Лане”, септембар–новембар 2016), „Поглед у двориште” (Вртић „Првомајски цвет”, мај–јун 2021) и „Уметнички времеплов” (Вртић „Бамби” и просторије Академије техничко-васпитачких струковних студија у Пироту, мај 2022) подржала је и финансирала локална самоуправа града Пирота. Ауторке овог рада су са колегиницама Бојаном Николић и Емилијом Поповић приредиле приручник „Шта треба да знамо о представама за децу” (Veljković Mekić, Dragutinović, Popović, Nikolić, 2023, који је превасходно служио томе да помогне партнерима на пројекту *Culture bridging* (2022–2024), васпитачима, учитељима и наставницима Пиротског округа, да лакше приступе проблемима режије као што су рад са глумцима, израда костима, лутака, маски и сценографије и да их охрабри да истражују и користе разноврсна сценска решења.

Закључак:

Циљеви драмских радионица

Циљеви драмских радионица су многобројни: оне омогућавају деци да истражују, уобличавају и изражавају идеје, осећања и доживљаје кроз креативни импулс; упознају децу са естетским доживљајем и развијају код њих смисао за естетско просуђивање у оквиру визуелних и музичких уметности, плеса, књижевности и драме; развијају код деце природне склоности и потенцијале и упознају их са техникама којима би се изражавала у различитим уметностима; омогућавају деци да увиде проблем и да га реше на креативан начин; заговарају

⁷ Млађеновић у својој студији *У замку замки: драмски и сценски потенцијал поезије и прозе за децу* (2017) објашњава на конкретним примерима драмски и сценски потенцијал поезије и прозе за децу и тиме доноси корисну литературу за васпитаче и учитеље који су вољни да истражују просторе драматургије за децу.

индивидуални приступ и предузимљивост; ослобађају децу од негативних емоција, напетости, притиска морања, егоцентризма и заговарају спонтаност и самоизражавање; упознају децу са социјалним, глобалним и регионалним контекстом, са прошлошћу и актуелним моментом; обогаћују дечје књижевно искуство упознајући их са драмским текстовима; омогућавају деци да створе трајни мост између „као да” игре и уметности театра; омогућавају деци бољу комуникацију са другима и уводе их преко драмских игара у свет социјума; оспособљавају децу за уживљавање у одређену улогу (истовремено развијајући емпатију); креирају оптималну атмосферу у којој ће дете без ограда и слободно изражавати своје мисли и осећања, у којој се конфликти окончавају на позитиван начин и у којој се животне ситуације истражују отворено и искрено. Један од важнијих циљева је развити код деце критички моменат неопходан за процењивање естетских категорија, као и осећај за уживање у лепим уметностима.

Нарочито је битно да деца, али и васпитачи и учитељи, приступају драмским активностима без страха и бојазни. Водити креативну драмску активност је процес, док је учење кроз креативну драму учење за цео живот (Јосић *і sag.*, 2012: 11). Битно је схватити да у драмским радионицама нема подвојености међу учесницима и да оне позитивно утичу како на развој појединачних склоности и талената, тако и на групни креативни развој. Када говоримо о амбијенту или временском оквиру погодним за драмско стваралаштво, морамо признати да нема идеалних услова који би одговарали широком дијапазону драмских вежби и игара. Ово би требало схватити као предност активности које у себе укључују драмски моменат. На њега не морате никад чекати, нити га морате подробно планирати, већ га можете реализовати у тренутку и уживати у слободи и изазовности ситуације стварања.

Циљ овог рада јесте да мотивише васпитаче и учитеље да учесталије користе драмски метод у свом раду, да им укаже на литературу од значаја за извођење драмских активности, да их подсети да игра јесте примарно интересовање и спонтана активност деце кроз коју се најлакше учи и спознаје свет око нас и да их нагна на нова креативна истраживања у области драмских уметности.

Литература

- Adolf, A. (2009). *Muzika i inscenacija*. Beograd: Studio Lirica.
- Bojović, D. (2010). *Više od igre – dramski metod u radu sa decom*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Jocić, A., Dilkić, M., Škorc, B., Despotović, I., Mađarev, M., Milosavljević, S., Sablić, M., Pravdić, I., Milivojević Mađarev, M., Tucakov, S., Milojević, N., Stojanović, J., Rajšić, Z. i Subotić, D. (2012). *Vodič kroz kreativni dramski proces*. Retrieved May 1, 2024 from <https://bazaart.org.rs/wp-content/uploads/2012/04/Vodic%20kroz%20kreativni%20dramski%20proces%20sadrzaj.pdf>
- Jurkovski, H. (2006). *Metamorfoze pozorišta lutaka u XX veku*. Subotica: Otvoreni univerzitet: Međunarodni festival pozorišta za decu „Pionir”.
- Kamenov, E. i Filipović, S. (2010). *Mudrost čula. Deo 5, Dečje dramsko stvaralaštvo*. Novi Sad: Dragon.
- Krsmanović, M. (2009). Dete u igri drame i pozorišta. U S. Marinković (ur.): *Korak po korak 2* (str. 267–302). Beograd: Kreativni centar.
- Misailović, M. (1991). *Dete i pozorišna umetnost*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Mladenović, M. (2017). *U zamku zamki: dramski i scenski potencijal poezije i proze za decu*. Sombor – Novi Sad: Gradska biblioteka „Karlo Bijelicki” – Međunarodni centar književnosti za decu „Zmajeve dečje igre”.
- Pijaže, Ž. i Inhelder, B. (1978). *Intelektualni razvoj deteta*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Stanisavljević Petrović, Z. (2011). *Diskontinuitet u vaspitanju između vrtića i škole*. Niš: Filozofski fakultet.
- Valon, A. (1999). *Psihički razvoj deteta*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Veljković Mekić, J., Dragutinović, D., Popović, E. i Nikolić, B. (2023). *Šta treba da znamo o predstavama za decu*. Retrieved May 12, 2024 from <https://culturebridgingfest.com/wp-content/uploads/2024/02/%D0%9F%D0%A0%D0%98%D0%A0%D0%A3%D0%A7%D0%9D%D0%98%D0%9A.pdf>
- Vigotski, L. S. (2005). *Dečja mašta i stvaralaštvo*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Viktorović, O. (2004). *Dramska radionica*. Beograd: ZUNS.
- Viktorović, O. (2005). *Dramska radionica 2*. Beograd: ZUNS.

JELENA P. VELJKOVIĆ MEKIĆ

Academy of Technical-Educational Vocational Studies,
Niš, Department in Pirot

DRAGANA O. DRAGUTINOVIĆ

Academy of Technical-Educational Vocational Studies,
Niš, Department in Pirot

**DRAMA WORKSHOPS FOR CHILDREN OF PRESCHOOL
AND YOUNGER SCHOOL AGE**

SUMMARY

Drama workshops as a method of working with children and young people are used in kindergartens and primary schools all around the world. It is known that dramatic art and dramatic activities influence the emotional and intellectual development of children, enable them to explore alternative methods of communication, liberate them from egocentrism and public performance jitters, advocate spontaneity and individuality, develop their creativity and much more. However, it has been noticed that the dramatic method, despite all its positive effects, is underused in the work of educators and teachers. For that reason, this paper is aimed at recording various dramatic exercises and games (non-verbal and spoken exercises and games, imitations, improvisations, dramatization of stories and fairy tales, etudes, making masks, conceptual solutions for the composition of the play, etc.) that can be performed both in kindergartens and in curricular or extracurricular activities of children who attend lower grades of primary school.

The paper will also explain the prerequisites for creating a dramatic play, the goals of drama workshops, the roles and tasks of educators and teachers in designing and organizing various dramatic activities.

Key words: *drama workshops for children, drama exercises and games, goals of drama activities, preschool teachers and teachers as leaders of drama workshops.*

КРИСТИНКА И. СЕЛАКОВИЋ*

Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет, Ужице

ЈОВАНА Ј. МИЛУТИНОВИЋ*

Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет

ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНИ ПОТЕНЦИЈАЛ МУЗЕЈСКИХ ОНЛАЈН РЕСУРСА ЗА УЧЕЊЕ У СРБИЈИ

АПСТРАКТ: Време пандемије изазване новим вирусом корона (SARS-CoV-2) убрзало је развој дигиталне димензије музеја, док су се те институције нашле пред изазовима васпитно-образовног деловања у новим околностима. Предмет овог истраживања управо се односи на педагошки потенцијал дигиталног окружења и могућности онлајн учења у музејима у Србији. Испитивање се наставља на раније спроведено истраживање, с циљем да се анализирају педагошки потенцијали музејских онлајн ресурса за учење, за децу од предшколског до средњошколског узраста. Циљ је и да се анализирају промене које су настале у односу на ситуацију која је била актуелна у време пандемије корона вирусом. У првом делу рада се, путем теоријске анализе, сагледава проблематика онлајн учења у музејима и галеријама, то јест анализирају и синтетизују карактеристике онлајн образовног окружења. У другом делу рада, квантитативно и квалитативно се, према унапред формулисаним критеријумима који представљају одговарајућу комбинацију више индикатора квалитета онлајн образовног окружења, анализирају подаци прикупљени с веб-сајтова одабраних музеја и галерија у Србији. Истраживање је реализовано на узорку музеја уврштених у релевантне портале којима се обезбеђује видљивост информација о културном наслеђу и установа културе на територији Републике Србије, уз очекивања да ће резултати истраживања открити неколико технолошких,

* selakovick@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4058-7259>

* jovanajm@ff.uns.ac.rs, <https://orcid.org/0000-0002-1121-8115>

педагошких и друштвених изазова. Усредсређујући се на педагошке изазове, дискусија прикупљених података усмерена је на процену онлајн образовних активности у музејима у Србији. Закључује се да примена дигиталних алата музејима отвара нове могућности у реализацији њиховог педагошког потенцијала, уз констатацију да су музејски онлајн ресурси за учење били актуелнији током пандемије изазване корона вирусом.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: *дигиталне технологије, онлајн ресурси за учење, музејска педагогија, музеј.*

У в о д

Убрзани друштвени и технолошки развој снажно утиче на музеје који међу многим функцијама које обављају – прикупљање, чување, систематизовање, документовање, истраживање и представљање уметничко-историјске грађе – поново стављају нагласак на васпитање и образовање с намером да се учине приступачнијим, инклузивнијим и релевантнијим за друштво (Bautista, 2014; Roussou, 2010). Као институције које делују у служби развоја друштва, музеји у време савремених дигиталних и технолошких иновација развијају нове приступе за документовање, чување и излагање културног наслеђа, као и за олакшавање процеса учења, укључујући и онлајн прилике за учење.

Када је реч о васпитно-образовном деловању музеја, данас су у литератури присутне многе теорије које из различитих перспектива разјашњавају васпитно-образовне процесе и учење у музеју, при чему у савременом музејском дискурсу доминирају конструктивистичке идеје (Bautista, 2014; Hein, 2006; Hooper-Greenhill, 1999; Milutinović, 2019; Witcomb, 2006). Текуће праксе у формалном и информалном образовању утемељују се на конструктивистичким идејама које полазе од тезе да учење није једноставно усвајање знања, већ да представља процес његове активне конструкције. Знања и нова разумевања изграђују се кроз интеракцију нових идеја и искустава с већ постојећим когнитивним структурама и претходним знањем и тек тада добијају своје значење. Помак од традиционалног, „трансмисионог” модела образовања, као процеса преношења унапред изграђених облика знања, ка моделу који приоритет даје личном искуству, активном учењу и социјалним активностима усвојен је и у начину интегрисања дигиталних технологија у онлајн окружење учења (Milutinović & Selaković, 2022). Тако се данас у литератури (Bautista, 2014; Roussou, 2010) конструктивizam посматра као теоријска основа развоја информалног образовања и креирања онлајн окружења за учење у дигиталном добу.

Иако виртуелна музејска окружења не представљају новину, време пандемије вирусом корона убрзало је развој дигиталне димензије музеја и поставило пред њих нове изазове (Milutinović & Selaković, 2022). Многе технолошке иновације креирале су прилике за музеје да се прилагоде новонасталој ситуацији омогућивши им разноврсне дигиталне активности са циљем да се музејски садржаји учине доступним у било које време и с било ког места. У веома специфичном контексту пандемије, УНЕСКО (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisations, 2020) је детаљно описао пет различитих врста дигиталних активности музеја развијених с циљем грађења веза музеја с публиком: коришћење претходно дигитализованих ресурса, дигитализација планираних активности током периода затварања, повећана активност на друштвеним мрежама, посебне активности, као и стручне и научне активности организоване током таласа затварања. Тако је развој дигиталних ресурса музеја, подстакнут пандемијом, дао значајан подстицај за онлајн учење, отварајући простор за нове могућности и рефлексије у погледу унапређења образовног деловања музеја.

Педагошки аспекти музејских онлајн ресурса за учење

Развој дигиталних технологија омогућио је музејима да користе разноврсна виртуелна решења како би представили артефакте или догађаје онлајн, повећали доступност својих садржаја широј јавности и реализовали идеју инклузивности (Daniela, 2020). У том оквиру, направљен је помак у начину представљања садржаја на веб-страницама музеја: од коришћења веб-сајтова као извора информација до креирања музејских дигиталних окружења за учење. У литератури су представљене и различите класификације типова онлајн ресурса за учење, од оних који омогућавају ученицима/корисницима да рукују артефактима и активно истражују музејски садржај до оних који само условно прихватају филозофију активног учења (Sumption, 2001; Varisco & Cates, 2005). Тако, на пример, истраживање (Varisco & Cates, 2005) које се бави онлајн понудом уметничких музеја наводи следеће типове дигиталних ресурса: онлајн настава, активности учења у дигиталном окружењу, предавање/демонстрирање, онлајн изложбе, вођене туре, онлајн колекције, линкови, алати за конверзацију и електронски водичи. У литератури се указује и на то да различити типови садржаја који се сусрећу у дигиталном окружењу могу бити статичне и динамичне природе (Diaz, Hincapié, Moreno, 2015). Док садржаји статичне природе не мењају изглед, садржаји динамичне природе, као што су, на пример, анимације и видео- снимци, мењају свој изглед у току интеракције с корисником. Још једно истраживање веб-понуде институција културног наслеђа (Samaroudi, Rodriguez Echavarria, Perry, 2020), спроведено у време затварања током пандемије вирусом корона, разврстава

дигиталне ресурсе за учење на: колекције, виртуелне посете, образовне материјале, креативне активности од куће, догађаје, комерцијалне подухвате, комуникацију (блогове, друштвене мреже...).

У контексту сагледавања педагошких аспеката музејских онлајн ресурса за учење, значајно је рећи да се код неких аутора као што је Крајбил (Kraubill, 2015) скреће пажња на то да развој дигиталних технологија захтева пажљиво осмишљавање примене нових облика и метода рада у дигиталном окружењу, као и избор адекватних алата како се интеракција на које позивају веб-сајтови музеја не би свела на „пасивно конзумирање” понуђених садржаја. Тренд развоја музејских онлајн ресурса за учење, убрзан у време пандемије вирусом корона, резултирао је и повећањем броја истраживања усмерених ка процени педагошких аспеката музејских веб-сајтова (Daniela, 2020; Gutowski & Klos-Adamkiewicz, 2020; He, Lanham, Wood-Bradley, 2021; Milutinović & Selaković, 2022; Samaroudi, Rodriguez Echavarria, Perry, 2020). У том оквиру, значајно је истраживање које је спровела Данијела (Daniela, 2020), а које је било фокусирано на евалуацију тридесет и шест дигиталних апликација виртуелних музеја из целог света. У том истраживању је примењена чек-листа за утврђивање педагошких потенцијала виртуелних решења, то јест за процену три групе евалуативних компонената које се односе на: техничке перформансе, информациону архитектуру и образовну вредност. Резултати истраживања које је спровела Данијела (Daniela, 2020), показују да су дигиталне апликације највише оцењене у компоненти информационе архитектуре, а да се образовној вредности музејских садржаја, односно коришћењу музејских онлајн садржаја у педагошке сврхе придаје мања пажња.

Друга значајна студија коју је спровео Хе са сарадницима (He, Lanham, Wood-Bradley, 2021) сагледава нивое интерактивности музејског онлајн образовног окружења из два угла: првог, који посматра интерактивност из перспективе ученика/корисника, и другог, који је фокусиран на интерактивност с аспекта типа дигиталног садржаја. Када је реч о процени нивоа интерактивности из перспективе ученика/корисника, утврђено је постојање следећих нивоа: 1. низак ниво интерактивности – пасивно графички и пасивно аудиовизуелни, 2. средњи ниво интерактивности – путем примене дигиталних алата остварује се интеракција с музејским садржајем и добија се повратна информација (на пример, претраживање према кључним речима, падајуће листе/менији, хиперлинкови) и 3. висок ниво интерактивности – асинхрона и/или синхрона комуникација. Резултати те студије, која се односила на анализу тридесет и осам дигиталних апликација једанаест музеја имиграције из целог света, показују да су на веб-сајтовима музеја најзаступљенији нижи нивои интерактивности различитих типова дигиталног садржаја, при чему сваки од њих може да подстакне различите нивое интерактивности; док садржаји статичне природе могу да обезбеде ниже нивое интеракције, садржаји делимично динамичне и динамичне природе могу да осигурају већу интерактивност – на пример, асинхрону и/или синхрону интерак-

цију. И друге студије (Gutowski & Klos-Adamkiewicz, 2020; Samaroudi, Rodriguez Echavarría, Perry, 2020) које су испитивале начине на које су институције културног наслеђа током периода затварања осигурале својим корисницима могућност унапређења музејских искустава, констатују да постоје могућности за повећање педагошког потенцијала музејских онлајн садржаја, посебно у погледу рада са осетљивим групама и смањивања дигиталне искључености.

Метод

Предмет овог истраживања односи се на развијеност педагошких аспеката музејских онлајн ресурса за учење на веб-сајтовима музеја у Републици Србији. Циљ јесте да се, према унапред формулисаним критеријума који представљају одговарајућу комбинацију више обележја квалитета образовног окружења, анализирају педагошки аспекти веб-сајтова музеја у нашој земљи. Циљ је, такође, да се анализирају промене које су настале у односу на ситуацију која је била актуелна у време пандемије вирусом корона (Milutinović & Selaković, 2022).

Анализа литературе о образовним потенцијалима музејских дигиталних ресурса (Daniela, 2020; He, Lanham, Wood-Bradley, 2021) омогућила је сумирање кључних педагошких аспеката онлајн ресурса за учење: (1) Прегледност и јасност, (2) Вишеструке прилике за учење, (3) Повезивање садржаја с претходним знањем и свакодневним животом, (4) Подстицање социјалне интеракције, (5) Игровни контекст, (6) Подстицање на процес даљег учења, (7) Интерактивност, (8) Прилагођеност особама с инвалидитетом, (9) (Само)евалуација стечених знања. Ти аспекти ће у актуелном испитивању бити употребљени као критеријуми за квалитативну анализу садржаја веб-сајтова 33 музеја, који су у ранијем истраживању (Milutinović & Selaković, 2022) одабрани на темељу њихове дигиталне развијености (заступљеност више од половине идентификованих типова онлајн ресурса за учење на узорку од 76 музеја који имају своју веб-страницу).

Испитивање је примарно било реализовано на узорку музеја, уврштених у релевантне портале којима се обезбеђује видљивост информација о културном наслеђу, и установа културе на територији Републике Србије: Музеји Србије (<https://www.muzejisrbije.rs/>) и Претраживачи културног наслеђа Републике Србије (<https://kultura.rs/>). Међутим, будући да оба веб-сајта више нису у функцији и данас не пружају никакве податке о музејима у Србији, веб-странице 33 одабрана музеја истражене су најпре у периоду од октобра 2021. до јанура 2022. године (Milutinović & Selaković, 2022), а потом је, за потребе овог истраживања, њихов преглед поновљен и обављен у мају 2024. године.

Резултати и дискусија

У оквиру спроведеног истраживања које се односило на анализу укључености педагошких аспеката у ресурсе за учење музејског онлајн окружења, извршена је квалитативна анализа веб-сајтова 33 одабрана музеја. Веб-сајтови музеја који су укључени у ову анализу одабрани су на темељу дигиталне развијености која је утврђена у ранијем истраживању (Milutinović & Selaković, 2022).

Добијени резултати показују да су анализирани веб-сајтови музеја веома *прегледни и јасни*. Будући да *контекстуални модел учења* Фолка и сарадника (Falk, Dierking, Adams, 2006) претпоставља да се учење увек одиграва у физичком окружењу а да лични уређаји (телефон, таблет, рачунар) представљају део физичког контекста посетиоца, организација и представљање садржаја веома су битни у случају онлајн учења. Веб-странице анализираних музеја дизајниране су квалитетно, према водећим светским стандардима и технологијама у области графичког дизајна. Приступ је такав да се информације о збиркама, изложбама, разноврсним активностима и додатним садржајима могу брзо и лако наћи. Као изузетан пример могу се навести Народни музеј у Београду и Музеј Југославије. Они су, имајући у виду начин представљања садржаја, дизајн и функционалност, освојили признање „Топ 50 – најбоље онлајн ствари” за најбоље веб-сајтове у категорији Образовање и култура 2018. и 2020. године.

Музеји на својим веб-страницама углавном представљају информације и садржаје на различите начине, прилагођавајући се различитим узрастима, интересовањима, нивоима знања и стиловима учења корисника. Овај педагошки аспект пружања *вишеструких прилика за учење* почео је да се интензивно развија током пандемије и био је веома заступљен на веб-сајтовима наших музеја (Milutinović & Selaković, 2022). Посетиоцима се и даље нуде онлајн материјали различитих нивоа сложености и разноврсне могућности учења путем виртуелних шетњи, додатних текстуалних информација, табела, илустрација и аудио-визуелних записа, предавања и филмова. Колекције су дигитализоване, квалитетне фотографије културног наслеђа су у боји и у високој резолуцији с пропратним занимљивим текстом. Изврстан пример је веб-сајт Народног музеја у Ваљеву,¹ где посетиоци могу да се помоћу фотографија, видео записа или тек-

¹ <http://museum.org.rs/>

стова упознају са садржајем музеја. Добре примере представљају и ленте времена које на својим веб-страницама нуде Музеј Николе Тесле² и Музеј Југославије.³ Веб-сајт Народног музеја у Нишу,⁴ на пример, најмлађима нуди могућност похађања скајп часова.

Интерактивне виртуелне шетње кроз музеје и галерије такође омогућавају да се посетиоци приближе уметничком делу, артефакту, сваком детаљу, као и да добију информације путем аудио-записа или од виртуелног кустоса. Развој технологије омогућио је снимање 360°, то јест могућност окретања у свим правцима, што даје додатни квалитет у односу на физичку посету: приближавање експонату, увеличавање најситнијих детаља, постављање питања кустосу, улазак у делове музеја који су иначе недоступни итд. Младима је овакав вид посете веома занимљив и атрактиван јер кроз виртуелне туре могу да истраже свет музеја и пре физичке посете. Будући да овај онлајн ресурс за учење има значајан педагошки потенцијал, пожељно је да музеји у Србији и даље раде на развоју могућности виртуелних шетњи на своји веб-сајтовима.⁵

Педагошки аспект који се односи на *повезивања садржаја с претходним знањем и свакодневним животом* такође је веома заступљен. Посетиоцима се на веб-сајтовима углавном нуди могућност да повежу музејске садржаје с оним што већ знају и да врше избор различитих нивоа садржаја, врсте и количине информација. Ту је реч о елементу конструктивистичког окружења учења који претпоставља да се значења конструишу кроз дијалог између објекта и онога који учи, надовезујући се на његова претходна знања и искуства, што се подржава музејским дигиталним окружењем (Prosser & Eddisford, 2004). Тако, на пример, онлајн ресурси за учење омогућавају повезивање садржаја с другим информацијама, артефактима, историјским подацима или обезбеђују могућност повезивања с претходним знањем и свакодневним животом корисника. Бесплатан онлајн школски програм „Народни музеј на часу”⁶ намењен је ученицима и наставницима који нису у могућности да реализују физичку посету музеју. Програм је осмишљен са циљем да се омогући упознавање ученика с културном баштином, уз праћење наставних садржаја одређених предмета и вођење рачуна о типичним искуствима ученика у уобичајеној социјалној средини. У понуди су

² <https://tesla-museum.org/>

³ <https://muzej-jugoslavije.org/istrazi/>

⁴ <https://narodnimuzejnjs.rs/>

⁵ Народни музеј у Београду, <http://www.narodnimuzej.rs/ucenje-i-zabava/virtuelnimuzej/>; ПТТ Музеј у Београду, <http://www.pttmuzej.rs/VR/index.html>; Галерија САНУ, <https://www.sanu.ac.rs/wp-content/vr/sanu-tour2/vrtour.html>; Музеј Југославије, <https://muzej-jugoslavije.org/>; Музеј Николе Тесле, <https://tesla-museum.org/>; Историјски музеј Србије, <https://imus.org.rs/>; Народни музеј у Панчеву, <http://www.virtuelnimuzejpancevo.rs/>; Народни музеј у Власотинцу, <http://muzejvlasotince.rs/>; Народни музеј у Нишу, <https://narodnimuzejnjs.rs/360/>; Народни музеј у Крпуљевцу, http://muzej.org.rs/virtuelnatura/_auto/html5/virtuelna_tura.html.

⁶ Народни музеј у Београду, <https://www.narodnimuzej.rs/narodni-muzej-na-casu/>

две врсте активности: „Видео-вођења” и „Видео-радионице”. Оба вођења изводе се уз презентацију с репродукцијама и фотографијама и уз усмена објашњења кустоса. На крају, ученици могу да поставе додатна питања. Када су у питању видео-радионице, ученици прате видео-радионицу, а по њеном завршетку могу да приступе изради цртежа, скулптуре или другог креативног задатка. Трајање ових видео-презентација је један школски час.

Када је реч о педагошком аспекту који се односи на *социјалну интеракцију*, која се сматра од суштинског значаја за изградњу знања и подстицање метакогнитивних процеса (Falk, Dierking, Adams, 2006), значајно је рећи да се тај аспект углавном везује за интеракцију преко друштвених мрежа (Facebook, Twitter, Instagram). Сведоци смо да живимо у времену друштвених мрежа и у протеклој деценији показало се да су оне изузетно популарна платформа за промоцију свега па тако и уметности. Музеји су схватили да су друштвене мреже корисне када је комуникација с публиком у питању. Такође, и сами уметници користе друштвене мреже као врсту виралне визиткарте преко којих деле свој рад свима које то занима. Истраживање је показало да готово сви музеји имају доступан имејл где позивају посетиоце да се придруже електронској пошти да би примали информације о посебним догађајима и изложбама, али се све своди на информативну комуникацију. Интересантно је да, на пример, музеј у Лесковцу даје могућност виртуелном посетиоцу да поделе или *лајкују* неку причу или занимљивост коју су пронашли на веб-страници музеја на свом фејсбук (*Facebook*), твитер (*Twitter*) или Пинтерест (*Pinterest*) налогу. Међутим, нема заступљених алата за колаборацију или разговор у реалном времену попут соба за ћаскање или дискусионих форума где посетиоци могу да изнесу додатна питања, размењују искуства или деле нова сазнања. Овај педагошки аспект дигиталног ресурса у односу на претходно истраживање (Milutinović & Selaković, 2022) није се променио.

Музеји последњих година све више указују на значај *игровних активности* које дигитално окружење чини забавнијим јер деца кроз игру најбоље уче. Инкорпорирање дигиталних игара у музејске веб-странице посетиоцима омогућава да кроз игру комуницирају с експонатима, уметничким делима, артефактима стварајући тако личне везе с оним што виде. Игрице користе визуелни језик који од нас захтева интерактивност. Та идеја има упориште у појединим истраживањима (Stivenson, 1994, према: Witcomb, 2006), која показују да забавне вредности интерактивних модела могу да повећају количину времена које посетиоци проведу на изложби у реалном простору. Међутим, за разлику од познатих музеја широм света који на својим веб-страницама укључују виртуелне игрице, на веб-сајтовима музеја у Србији игровни контекст је ретко заступљен.

Последњих година вредан пример представља Музеј Војводине⁷ који на својим веб-страницама нуди серију кратких анимираних филмова у којима миш

⁷ <https://www.muzejvojvodine.org.rs/>

Харлампије ноћу шета по музеју и открива шта се све ту налази, уводећи најмлађе у музејски простор. На веб-сајту тог музеја издвајају се и „Музејска виртуелна е-свезналица”, „Римско наслеђе у 3Д” и „Златни шлем” – интерактивни стрип у проширеној стварности. Такође, овај музеј нуди и бројне врло интересантне *Приче из музеја*, али се може констатовати да од 2022. године није додата ниједна нова прича. Добри примери игроликних активности налазе се и на веб-сајтовима Завичајног музеја у Књажевцу,⁸ Музеја Николе Тесле, Народног музеја у Лесковцу⁹ и Народног музеја у Панчеву. Поновљени преглед веб-страница музеја у Србији утврдио је пак да опцији „Игрице” на веб-сајту Народног музеја у Београду више није могуће приступити. Та апликација нудила је учење кроз игру и забаву где су деца могла да унапреде своју меморију путујући кроз историју, археологију, скулптуру, уметност, играјући се „Игре меморије”. Кроз избор омиљене слике у игри „Слагалице” деца су могла да развијају визуелно-просторне способности и концентрацију. Апликација је нудила могућност да се изабере ниво тежине (лак, средњи, тежак), мери брзина решавања игрица, а кад се задатак заврши, корисник је могао да сазна нешто више о слици и имао је могућност такмичења.

Народни музеј у Лесковцу, као и Завичајни музеј у Књажевцу имају велики број мобилних апликација са занимљивим музејским садржајима попут апликације *Музеј двопрећних чарапа* (Завичајни музеј у Књажевцу) која садржи цртеже, шеме и фотографије чарапа указујући на значај нематеријалног наслеђа Србије. Својеврсна виртуелна изложба двопрећних чарапа и орнамената обухвата интерактивне садржаје, анимиране и образовне садржаје, као и виртуелни каталог предмета и орнамената. Завичајни музеј у Књажевцу развио је „Пројекат Музеј за понети – музеј за све (Коферче)” који је осмишљен као авантура где корисник треба да попуни свој дигитални пасош, чиме му се открива даљи ток путовања, уз дигиталне алатке, звук, слике и учење кроз игру.

Истраживање (Sylaiou et al., 2017) показује да синергија различитих извора и врста информација осигурава *подстицање процеса даљег учења*, што представља педагошки аспект који је током пандемије био релативно високо оцењен (Milutinović & Selaković, 2022). Тај аспект је и даље присутан на веб-страницама музеја. На пример, изврсни примери подстицања на активно истраживање присутни су на веб-сајтовима Завичајног музеја у Књажевцу, Народног музеја у Лесковцу, Народног музеја у Београду и Археолошког парка Виминацијум, где наратор води кроз виртуелну шетњу по античком локалитету из римског периода, док је текст формулисан на начин да позива корисника да тражи додатне информације и сазна више о одређеним артефактима у реконструисаном контексту. Завичајни музеј у Књажевцу мотивише посетиоца да открива нове садржаје, примени прочитано кроз игре и задатке. У сарадњи са Народном

⁸ <https://muzejknjazevac.org.rs/>

⁹ <https://muzejleskovac.rs/>

библиотеком „Његош” покренули су још 2008. године заједнички вишегодишњи образовни програм под називом „Завичајни појмовник – све о Књажевцу, од А до Ш” са намером да се код најмлађих створи навика и култура коришћења услуга установа културе и учешће у њиховим програмима, да се обогате знање о завичају и подигне ниво свести о значају очувања културног и природног наслеђа. Завичајни појмовник реализује се у току школске године, а намењен је ученицима шестих разреда књажевачких основних школа. Пратећи савремене токове у образовању и интерпретацији културног наслеђа, али и потребе савремене публике и корисника, ауторски тим програма је са сарадницима припремио пратећи видео-материјал, електронско издање публикације доступно и на интернет странама програма, а сада и бесплатну андроид апликацију која представља краћи преглед садржаја и појмова Завичајног појмовника. Народни музеј у Лесковцу, као и Галерија Матице српске нуде могућност преузимања многих електронских публикација, илустрованих радних материјала који су дидактичко-методички брижљиво осмишљени. Може се констатовати да се овај педагошки аспект и даље развија на веб-страницама музеја.

Итерактивност – концепт утемељен у конструктивистички теоријски оквир – током пандемије, а и сада, и даље је мало заступљена на веб-страницама наших музеја. Овде је реч о интерактивности која се односи на заступљеност интерактивних и партиципативних окружења, где се дете/ученик налази у позицији да мења, изграђује пригодне елементе, тестира своје идеје, активно укључује у решавање проблема и критички размишља (Roussou, 2010). Анализа веб-сајтова музеја показује да је само неколико музеја, попут Народног музеја у Књажевцу, Народног музеја у Нишу, Народног музеја у Београду, Спомен-збирке Павла Бељанског и Галерије Матице српске високо вредновано за тај аспект. Изврстан пример јесте Галерија Матице српске која на свом веб-сајту, под називом „Из мог угла”, има доступан онлајн упитник за дељење утисака и где се идеје корисника уважавају при осмишљавању и креирању нових изложби, програма и догађаја.

Иако музеји јесу значајни ресурси социјалне инклузије, када је у питању *прилагођеност особама с инвалидитетом*, веб-сајтови музеја у првобитном истраживању вредновани су ниским оценама. Само четири музеја оцењено је највишом оценом (в. Milutinović & Selaković, 2022). Након поновљеног истраживања закључено је да се тај број незнатно повећао и да свега осам музеја даје потребне информације о приступачности особама с инвалидитетом. На својим интернет страницама музеји најчешће пружају основне информације о приступачности установе, без мапе или скице са приказаним просторијама у самом музеју и око њега (рампе, паркинг места, собе са јаким или пригушеним светлом, локације са тоалетима за особе с инвалидитетом итд.).

Изузетни примери осигуравања једнаког приступа информацијама имају следећи музеји и галерије: Спомен-збирка Павла Бељанског, Народни музеј Лесковац (Аудио-водич за слепе и слабовиде кроз сталну поставку), Галерија Матице српске, Музеј Војводине, који користе знаковни језик, односно посебно

писмо ради давања информација о одабраним уметничким делима. Веб-сајтови појединих музеја имају заступљене интерактивне апликације на знаковном језику, попут Завичајног Музеја у Књажевцу, Спомен-збирке Павла Бељанског, Народног музеја у Нишу, Народног музеја у Београду. Вредан пример подршке слепим и слабовидим представља и Музеј афричке уметности који је израдио допуњени аудио-водич кроз сталну поставку. Овај ресурс је и даље присутан на веб-страницама ових музеја. Такође, Афрички музеј даје и техничке информације о приступној рампи и бесплатним улазницама за особе са инвалидетом. Народни музеј у Лесковцу,¹⁰ на пример, на својој веб-страници има посебан део посвећен особама са инвалидетом где се могу добити информације о паркингу, приступној рампи, тактилној изложби, водичу и легендама на Брајевом писму, аудио-водичу и водичу на знаковном језику, као и да је у музеју могуће присуствовати инклузивним радионицама.

Само мали број музеја имао је заступљену (само)евалуацију стечених знања. Изузетан пример данас представља Народни музеј у Лесковцу који има *Дигитални музејон* који је предвиђен за децу млађег школског узраста и пружа могућност провере знања у виду *Изванредног квиза*. У квизу је прво дат кратак текст о једном артефакту из музеја (чарак, тучак, џамадан, шлем, штит), а онда следе питања и три понуђена одговора. Такође, деци се нуди и радна свеска која се зове *Само за музејске детективе*, са фотографијама предмета из музеја попут млина за кафу, жаруље, ћурче, јелека и других, на којима деца треба да уоче разлике јер на једној фотографији недостају делови. Пре решавања квиза деци се нуди и бојанка *Обој ме и сазнај ко сам* која је пуна предмета из богатог фонда Музеја. Задатак је да деца прво обоје предмет, пронађу га у епизодама *Музејске азбуке* и тако сазнају чему је служио, ко и када га је направио, а потом решавају и проверавају своје знање у квизу.

Значајно је рећи да је у претходном истраживању, као добар пример, издвојен Народни музеј у Ваљеву који је нудио опцију самоевалуације кроз квиз знања за децу предшколског и млађег школског узраста, у оквиру онлајн радионице „Трећа димензија прошлости – поглед из будућности” (Milutinović & Selaković, 2022). Међутим, након поновљеног прегледа закључено је да та апликација више није доступна на сајту овог музеја. Генерално гледано, опција самоевалуације у виду упитника или неког другог начина провере стеченог знања ретко је заступљена на веб-страницама музеја Србије.

Након спроведеног истраживања потребно је указати и на поједина његова ограничења која се односе на чињеницу да су веб-странице музеја променљиве. Такође, технологија стално и брзо напредује и може се десити да због застарелости електронских уређаја или алата за дигитализацију у једном тренутку више не функционишу. У будућим истраживањима било би пожељно укључити и друге изворе података, као што су праћење реакција ученика/корисника и реализовање индивидуалних интервјуа с музејским педагозима, што би

¹⁰ <https://muzejleskovac.rs/informacije-o-pristupacnosti/>

омогућило прикупљање података који би могли да допринесу даљем развоју музејских онлајн ресурса за учење.

Закључак

Анализа музејских онлајн ресурса за учење и промена веб-понуде музеја у односу на ситуацију која је била актуелна у време пандемије вирусом корона, указује на неколико тенденција. Музеји у Републици Србији на својим веб-страницама и данас у највећој мери садрже слике, текстове у електронској форми, видео-снимке и/или звучне записе, па и виртуелне туре. Међутим, онлајн настава и активности учења и даље су заступљени у малој мери. Иако су, без сумње, жива реч музејских стручњака и/или наставника и посета физичком простору музеја с педагошког аспекта од непроцењивог значаја, примена дигиталних алата музејима отвара нове могућности комуницирања с ученицима/корисницима који имају отежану физичку доступност музејским зградама. Такође, музејски онлајн ресурси за учење корисни су наставницима који желе да прошире ученичка искуства учења ван традиционалног образовног окружења. Може се констатовати да музејске онлајн ресурсе за учење треба подстицати и развијати као додатни ресурс и алтернативни избор, а не као замену за посету музеју у физичком смислу. Мада су музеји у Србији пронашли начине да буду релевантни на нету и да ангажују ученике/кориснике, могло би се рећи да постоји потреба за даљим развојем музејских онлајн окружења учења која ће бити повезана са интерактивним приступима који се реализују у физичким просторима савремених музеја, као и с курикулумом образовних институција.

Литература

- Bautista, S. S. (2014). *Museums in the digital age: Changing meanings of place, community, and culture*. Lanham, MD: AltaMira.
- Daniela, L. (2020). Virtual museums as learning agents. *Sustainability*, 12(7), 1–24. Retrieved May 14, 2024 from <https://www.mdpi.com/2071-1050/12/7/2698>
- Diaz, C., Hincapié, M. & Moreno, G. (2015). How the type of content in educative augmented reality application affects the learning experience. *Procedia Computer Science*, 75, 205–212.
- Falk, J. H., Dierking, L. D. & Adams, M. (2006). Museums and free-choice learning. In S. Macdonald (Eds.): *A companion to museum studies* (pp. 323–339). Malden, MA: Blackwell Publishing Ltd.

- Gutowski, P. & Klos-Adamkiewicz, Z. (2020). Development of e-service virtual museum tours in Poland during the SARS-CoV-2 pandemic. *Procedia Computer Science*, 176, 2375–2383.
- He, R., Lanham, E. & Wood-Bradley, G. (2021). Review of interactive practices in online immigration museums. In K. Arai, S. Kapoor & R. Bhatia (Eds.): *FTC 2020: Proceedings of the Future Technologies Conference 2020* (pp. 812–826). Cham, Switzerland: Springer International Publishing.
- Hein, G. E. (2006). Museum education. In S. Macdonald (Eds.): *A companion to museum studies* (pp. 340–352). Malden, MA: Blackwell Publishing Ltd.
- Hooper-Greenhill, E. (1999). *Museums and interpretive communities* Paper presented at “Musing on Learning” Seminar, Australian Museum, Australia. Retrieved May 20, 2024 from <https://media.australian.museum/media/dd/Uploads/Documents/2004/paper2.6a821dd.pdf>
- Kraybill, A. (2015). Going the distance: Online learning and the museum. *Journal of Museum Education*, 40(2), 97–101.
- Milutinović J. & Selaković K. (2022). Pedagogical potential of online museum learning resources. *Journal of Elementary Education*, 15(Spec. Iss.), 131–145.
- Milutinović, J. (2019). Savremene tendencije u obrazovanju – kritička pedagoška praksa u muzeju. *Teme*, 43(1), 53–68.
- Prosser, D. & Eddisford, S. (2004). Virtual museum learning. *Information Technology in Childhood Education Annual*, 2004(1), 281–297.
- Roussou, M. (2010). Learning by doing and learning through play: An exploration of interactivity in virtual environments for children. In R. Parry (Eds.): *Museums in a digital age* (pp. 247–265). London and New York: Routledge.
- Samaroudi, M., Rodriguez Echavarría, K. & Perry, L. (2020). Heritage in lockdown: Digital provision of memory institutions in the UK and US of America during the COVID-19 pandemic. *Museum Management and Curatorship*, 35(4), 337–361.
- Sumption, K. (2001). Beyond museum walls – A critical analysis of emerging approaches to museum web-based education. In D. Bearman & J. Trant (Eds.): *Museums and the Web 2001*. Seattle, Washington, USA: Archives & Museum Informatics.
- Sylaiou, S., Mania, K., Paliokas, I., Pujol-Tost, L., Killintzis, V. & Liarokapis, F. (2017). Exploring the educational impact of diverse technologies in online virtual museums. *International Journal of Arts and Technology*, 10(1), 58–84.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisations (2020). *Museums around the world in the face of COVID-19*. France: UNESCO.
- Varisco, R. A. & Cates, W. M. (2005). Survey of web-based educational resources in selected U.S. art museums. *First Monday*, 10(7). Retrieved May 21, 2024 from <https://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/download/1261/1181>
- Witcomb, A. (2006). Interactivity: Thinking beyond. In S. Macdonald (Eds.): *A companion to museum studies* (pp. 353–361). Malden, MA: Blackwell Publishing Ltd.

KRISTINKA I. SELAKOVIĆ

University of Kragujevac, Faculty of Education, Užice

JOVANA J. MILUTINOVIĆ

University of Novi Sad, Faculty of Philosophy

**EDUCATIONAL POTENTIAL OF MUSEUM'S ONLINE LEARNING
RESOURCES IN SERBIA**

SUMMARY

The time of the pandemic caused by the new coronavirus (SARS-CoV-2) accelerated the development of the digital dimension of museums, while those institutions were faced with the challenges of educational activities in new circumstances. The subject of this research relates to the pedagogical potential of the digital environment and the possibilities of online learning in museums in Serbia. The examination continues on earlier research, with the aim of analyzing the pedagogical potential of the museum's online learning resources for children from preschool to high school age. The objective is also to analyze the changes that occurred in relation to the situation that was relevant at the time of the coronavirus pandemic. In the first part of the paper, the problem of online learning in museums and galleries is reviewed through theoretical analysis; to be more precise, the characteristics of the online educational environment are analyzed and synthesized. In the second part of the paper, data collected from the websites of selected museums and galleries in Serbia are analyzed quantitatively and qualitatively, according to the pre-formulated criteria that represents an appropriate combination of several indicators of the quality of the online educational environment. The research was carried out on a sample of museums which take part in the relevant portals that ensure the visibility of information about cultural heritage and cultural institutions on the territory of the Republic of Serbia, with the expectation that the results of the research will reveal several technological, pedagogical and social challenges. Focusing on pedagogical challenges, the discussion of the collected data is aimed at evaluating online educational activities in museums in Serbia. It can be concluded that the use of digital tools provides museums with new opportunities in the realization of their pedagogical potential, having in mind that the museum's online learning resources were more relevant during the pandemic caused by the coronavirus.

Key words: *digital technologies, online learning resources, museum pedagogy, museum.*

МАРИЈА М. ПАВЛОВИЋ*

Универзитет у Београду, Факултет за образовање учитеља и васпитача

ЛИКОВНА КУЛТУРА И ДРУГИ НАСТАВНИ ПРЕДМЕТИ – ЗНАЧАЈ ИНТЕГРАЦИЈЕ САДРЖАЈА У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

АПСТРАКТ: Повезивање различитих области учења, за разлику од усвајања изолованих чињеница, представља холистички приступ настави који је у складу са природом детета. Таквим приступом се детету помаже да развије способности које је неопходно да поседује у савременом тренутку, као што су флексибилност у решавању различитих проблема, препознавање нових релација међу садржајима које се усвајају, поседовање дубљих знања итд. У овом раду се бавимо интеграцијом садржаја предмета Ликовна култура (ЛК) и других школских предмета која се, у односу на то коју улогу настава ликовне културе има у том процесу, може организовати на различите начине. Циљ истраживања је утврђивање спровођења интеграције у млађим разредима основних школа у Републици Србији. Истраживање је спроведено у мају 2023. године путем анкетног упитника и у њему је учествовало 157 учитеља ($N = 157$) из различитих градова Србије. Резултати нам показују да је према наводима учитеља интеграција предмета ЛК и других предмета заступљена у значајној мери, као и да се најчешће повезују садржаји ЛК и Српског језика, Природе и друштва, Света око нас, па затим и осталих школских предмета. Ипак, није довољно јасно на који начин се она спроводи, односно да ли се у том процесу подједнако уважавају циљеви и специфичности сваке области. Како природа уметности не би била занемарена у односу

* marija.pavlovic@uf.bg.ac.rs, <https://orcid.org/0000-0001-6875-3912>

на друге области, дате су сугестије о чему све треба водити рачуна приликом овакве организације наставе. Упознавање са овим предлозима би могло да допринесе квалитетној интеграцији наставних садржаја, а самим тим и позитивним ефектима које она има на ученике.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: *интеграција, интегрисани приступ настави, ликовна култура, наставни садржаји, млађи разреди основне школе.*

У в о д

Данас се у школама образују деца која ће за деценију до две постати одрасли људи, који уз сва нова достигнућа, знања и промене које се на глобалном нивоу дешавају великом брзином, треба да буду оспособљени да воде квалитетан и испуњен живот. Да би дете било спремно за такав живот како у савременом тренутку, тако и у будућности, потребно је да савлада многе вештине, уз велику одговорност свих актера у данашњем образовању. Постоје различита мишљења о томе које су вештине неопходне за живот и рад човека од којих се посебно се издвајају неке, попут: „доношење одлука; решавање проблема; стваралачко мишљање; критичко мишљање; ефективна комуникација; вештине у међуљудским односима; самосвесност; емпатија; суочавање са емоцијама и стресом” (Shults & Bessarabova, 2018: 3). Сматра се да се све поменуте вештине могу стећи холистичким образовањем које представља повезивање различитих области учења, за разлику од усвајања изолованих знања из различитих дисциплина. Наставни приступ који се заснива на повезивању садржаја различитих области је интегрисани приступ настави¹ и подразумева следеће:

„Интегрисани приступ је приступ који у настави и учењу превазилази границе између појединачних наставних предмета и у коме се појединачни наставни садржаји, унутар једног или између различитих предмета, повезују и организују у смислене целине. Овакав приступ омогућава да се, смисленим комбиновањем и разноврсним начинима обраде различитих садржаја, гради организовано знање у систем, што је један од главних циљева сваког учења.

¹ У литератури се интеграција наставних садржаја две или више области објашњава употребом различитих термина: интегрисани приступ настави, интердисциплинарно учење, интегрисани курикулум, интегративна настава и тако даље. Без обзира који термин се користи за овакав приступ настави, увек га одликује холистички приступ поучавању/учењу и грађење знања које излази из оквира само једне дисциплине.

Најчешће се овај приступ остварује кроз планирање мањих или већих тематских целина, као и тематских и истраживачких пројеката” (*Okvir nacionalnog kurikuluma – osnovi učenja i nastave*, 2015: 57).

Да би се изградило овакво знање, потребно је да се интеграција спроводи тако да ученици заиста препознају нове релације међу садржајима које усвајају, обједине стечена искуства и на тај начин их продубе (Parsons, 2004). Залагање за интегрисани приступ никако не оспорава значај предметно организоване наставе у којој се фокусираним бављењем одређеним делом градива неког школског предмета, исто тако решавају проблеми и развија дечје мишљење (Šefer, 2005). Међутим, интегрисани приступ образовању, за разлику од дисциплинарног, више „одговара динамичним друштвеним променама, у којима се сагледавају односи на нов начин и граде ’нови модели разумевања света’ (Young, 2002, према: Krnjaja, 2014: 190). Конзорцијум националних удружења за уметничко образовање (National Arts Education Associations – NAEA)² истиче да је квалитетно интердисциплинарно учење у свим дисциплинама оно које је оријентисано ка ученицима, чува интегритет сваке дисциплине, продубљује разумевање и постигнућа ученика, води рачуна о равнотежи међу дисциплинама које учествују у том процесу, развија когнитивне виштине, као и решавања проблема и тако даље (NAEA, 2002). Различити облици оваквог наставног приступа, у зависности од околности, могу укључивати: изучавање једне наставне лекције која обезбеђује везе између две или више дисциплина; интердисциплинарне наставне јединице; пројекат који се реализује у целој школи и који ангажује многе ученике и наставнике; читав курикуларни оквир (NAEA, 2002).

О чему треба водити рачуна у процесу интеграције ликовних уметности у општем образовању?

Један од приступа настави уметности у општем образовању јесу управо интегрисане уметности, што представља „могућност интеграције у области уметности, унутар уметничких дисциплина, или са осталим школским предметима/областима” (Hadži-Jovančić, 2012: 102). Шта се тиме постиже? Према Хаџи-Јованчић, применом оваквог приступа настави проширује се и продубљује знање ученика и то кроз могућу примену четири различита начина. Први

² NAEA је највећа и најзначајнија организација у свету за професионално образовање у области визуелних уметности, дизајна и медијске уметности. Основана је 1947. године у Сједињеним Америчким Државама.

начин подразумева коришћење наставе уметности у разумевању одређеног историјског или културног периода, тако што се на часовима ликовне културе раде задаци у којима се поред историјских чињеница користе различити артефакти и слично. Други начин је интеграција у оквиру ликовне уметности, музике и плеса, како би се уочиле разлике и сличности међу овим различитим уметничким дисциплинама. Трећи подразумева истраживање тема, феномена и идеја кроз уметнички рад, али и садржаје других наставних области. И коначно, четврти начин подразумева праксу решавања проблема које је потребно сагледати из перспектива уметности и других дисциплина (Hadži-Jovančić, 2012).

Приликом интеграције ликовне културе са другим наставним предметима често ликовни радови служе само да „украсе” садржаје других области, те уметност и њена природа у таквој пракси буду запостављени. Међутим, с обзиром на то да је важна одлика интеграције да се свим предметима приступи са подједнаком пажњом, то се може постићи само када се остваре циљеви и исходи свих области заступљених у том процесу. Дакле, важно је да се у току интегрисане наставе осигура да ће ученици стећи специфично знање и вештине за сваки предмет (Pavlović, 2015). Приликом интеграције уметности са другим областима треба да обезбедимо да ће се остварити праве везе између дисциплина, неговати продубљено учење, користити квалитетни примери из уметности и других дисциплина и адекватна терминологија, да ће доћи до уметничког стваралачког процеса, као и да ће постојати процена и евалуација ученика током и на крају овог процеса (NAEA, 2002).

Истраживања која су спроведена претходних година у нашој земљи и региону, са примерима из наставне праксе, указују нам на значај интегративне наставе за ученике, њихове позитивне реакције о овој настави, као и потребу да се стално унапређују знања и вештине наставника за успешну реализацију овог облика наставе (Krnjaja, 2014; Tomljenović i Novaković, 2012; Večanski, Blagdančić, Pavlović, 2019). Међу њима је истраживање које се бавило позитивним утицима ученика о интеграцији садржаја на часовима ликовне културе у оквиру пројеката *Глагољица – слика у речима, реч у слици* у седмом разреду и *Облик и простор у стварању посуђа – традиционални артефакти нашег краја* у петом и шестом разреду основне школе, реализованих школске 2007/2008. године у Републици Хрватској. Резултати овог истраживања су показали да је приликом интеграције остварено „повећање мотивације ученика за рад, стицање социјалних вештина кроз групу и тимски рад, активно учешће у наставном процесу, квалитетније и дугорочније стицање знања, вештина и ставова који се конструишу/надограђују сопственим напорима ученика, истраживањем и разумевањем кроз активан приступ наставним садржајима и практичним радом” (Tomljenović i Novaković, 2012: 132).

Након настојања да сагледамо и истакнемо битне одлике интеграције различитих наставних области, желели смо да утврдимо да ли учитељи у Републици Србији (РС) увиђају значај интегративне наставе и да ли је спроводе у сопственој наставној пракси. Због тога смо се определили за следећи проблем

истраживања: Испитати да ли се у школама РС спроводи интеграција садржаја ликовне културе и других области у млађим разредима основне школе и, уколико је одговор позитиван, да ли се уважавају важни аспекти тог процеса.

Методолошки оквир

Циљ спроведеног истраживања је утврђивање спровођења интеграције предмета Ликовна култура и других школских предмета од првог до четвртог разреда основне школе у РС. Из овако формулисаног циља проистекли су следећи *задачи истраживања*:

1. Утврдити да ли се спроводи интеграција предмета Ликовна култура и других школских предмета и који су ставови испитаника у вези са значајем интегративног процеса у настави;
2. Испитати са којим школским предметима се најчешће интегришу садржаји наставе ликовне културе, као и на који начин се интеграција спроводи.

Истраживање је спроведено у мају 2023. године техником анкетања и у њему је учествовало 157 учитеља из целе РС. Обухваћена су следећа места: Београд, Аранђеловац, Ваљево, Стара Пазова, Чачак, Љиг, Нови Сад, Велика Плана, Пожаревац, Лозница, Крушевац, Шабац, Краљево, Зрењанин, Панчево, Бајина Башта, Љубовија, Крупањ, Пецка, Чока, Пећинци, Шимановци, Карловчић, Селевац и Турија. Инструмент истраживања је био анкетни упитник који се састојао од питања која су се односила на податке о месту школе и разреду у коме испитаници предају, као и о спровођењу интеграције садржаја предмета Ликовна култура и других школских предмета, уз описивање примера интегративне наставе из сопствене праксе. Подаци прикупљени током истраживања обрађени су квантитативно и квалитативно.

Интерпретација резултата и дискусија

Резултате истраживања ћемо интерпретирати у две целине и то у складу са циљем истраживања и постављеним задацима: 1) заступљеност интеграције садржаја предмета Ликовна култура са другим наставним предметима у млађим

разредима основне школе; ставови учитеља о значају интеграције и 2) начини на које се интеграција најчешће спроводи.

*Заступљеност интеграције садржаја предмета
Ликовна култура са другим наставним предметима
у млађим разредима основне школе*

Испитивањем да ли се спроводи интеграција предмета Ликовна култура и других школских предмета, добили смо позитивне резултате. Од укупног броја учитеља 60,5% је изјавило да често спроводи интеграцију, 36,9% се изјаснило да понекад спроводи, а само 2,6% да се не баве интеграцијом. Од предмета који се најчешће интегришу са садржајима предмета Ликовна култура су Српски језик (63%), а затим скоро подједнако Природа и друштво (28,7%) и Свет око нас (26,8%). Уколико узмемо у обзир да се садржаји предмета Свет око нас уче у првом и другом разреду, а затим се на то надовезује настава предмета Природа и друштво у трећем и четвртном, ове резултате можемо посматрати и обједињено, чиме долазимо до тога да се заједно ова два предмета интегришу са наставом ликовне културе (55,5%). Остали школски предмети који се интегришу са наставом ликовне културе у значајно мањој мери су: Музичка култура (12,7%), Математика (12,1%), Дигитални свет (3,2%), Физичко васпитање и Грађанско васпитање по 1,3%.

Интегративна настава може представљати изазов за учитеље, јер захтева да се о наставним садржајима и ангажовању ученика у том процесу промишља на другачији начин у односу на предметно организовану наставу. Ипак, на основу добијених резултата можемо закључити да испитаници увиђају значај интегративне наставе и истичу допринос интеграције садржаја ликовне културе и осталих школских предмета за ученике.

Као посебан допринос оваквог приступа настави испитаници су издвојили следеће: омогућава постизање квалитетне наставе, има значајну улогу у дечјем развоју и подстиче креативност, повезује се и сагледава градиво из различитих углова, остварује се боље разумевање и визуализација градива, ученици имају већу мотивацију за рад и боље резултате из предмета који се интегришу. Испитаници су истакли управо неке од суштинских одлика интегративног приступа које смо навели у теоријском делу рада, а које су значајне за ученике и за њихов целокупан развој.

Начини спровођења интеграције у млађим разредима основне школе

Као што смо већ поменули, једна од битних одлика интеграције је планирање тематских целина. Резултати спроведеног истраживања показују да је тематско повезивање садржаја значајно заступљено у млађим разредима основне школе. Од укупног броја испитаника који спроводе интеграцију 28,7% је експлицитно изјавило да тематски повезује садржаје ликовне културе и осталих области, наводећи теме које су обрадили на тај начин, као и тематске дане када се посебно тиме баве. Међутим, одговори испитаника указују да је број учитеља који тематски повезују садржаје предмета заправо много већи, што се може закључити на основу пружања детаљнијих описа како се оваква настава раелизује: помиње се како ученици цртају и вајају биљке и животиње о којима су учили на часу природе и друштва, цртају годишња доба, ношње и тако даље.

Како бисмо утврдили на које начине се, осим тематског планирања, најчешће спроводи интеграција ликовне културе и садржаја других предмета, узећемо у обзир само одговоре испитаника који су изјавили да се баве интеграцијом. Од тог узорка је 20,7% испитаника описало да се интеграцијом садржаја бави тако што на часовима ликовне културе деца *илуструју књижевна дела* која обрађују на настави српског језика, као и текстове композиција на часовима музичке културе и слично. Такође, више пута се међу одговорима појавило да се баве *стрипом* – 8% испитаника је изјавило да спроводи интеграцију дајући задатак ученицима да раде стрип на основу текста и других садржаја које обрађују у настави. Употреба *рециклажних материјала и учење о својствима материјала* се помиње као још један вид интеграције ликовне културе и природе и друштва (6%), а такође су се помињали, али у знатно мањој мери: израда маски, костима, реквизита за представу, плаката, макета, колажа и тако даље. Остали испитаници су наводили само као пример интеграције одређену ликовну област без објашњавања технике и начина рада (најчешће је заступљено цртање, па сликање и затим вајање), као на пример: [...] *ученици су на часовима Ликовне културе цртали биљке и животиње у одређеним стаништима и разговарали о условима станишта животиња, биљака и људи*. Док су неки испитаници наводили само називе предмета између којих праве везе: *Највише вршим интеграцију са предметом Свет око нас; Најчешће повезујемо са наставом из српског језика и тако даље*.

Издвојићемо и анализирати само неке од поменутих начина спровођења интеграције када су се бавили одређеним ликовним формама, као што су *илустрација* и *стрип*.

Илустрација и стрип

Поред тога што се ове форме појављују у одговорима чешће од осталих, издвојили смо их за анализу јер се у тим примерима може јасно сагледати о чему треба водити рачуна да би интеграција ликовне културе и других области била успешна.

Приликом давања оваквих задатака на часовима ликовне културе треба инсистирати да ученици посвете довољно пажње изучавању битних елемената и техника израде тих ликовних форми како би се обезбедила интеграција. Једино се на тај начин могу остварити циљеви и исходи наставе ликовне културе, уз постизање циљева и исхода других школских предмета са којима се спроводи процес интеграције.

Када је реч о илустровању садржаја различитих школских предмета, можемо уочити неколико категорија које се издвајају међу примерима из наставне праксе испитаника. Најчешће се на часовима ликовне културе илуструју књижевна дела и то након обраде на часовима српског језика (читања, препричавања и анализе дела), а затим и текстови композиција које се обрађују на часовима музичке културе. Такође, испитаници наводе да илуструју и садржаје предмета Свет око нас и Природа и друштво, попут разних догађаја, простора око нас и знаменитости, док неки истичу да илуструју садржаје свих предмета. Само значење речи „илустрација (лат. *illustratio*) слика као допуна или украс текста у листу или књизи” (Vučklija, 1996/97: 321) нас упућује на то да овде цртеж, слика или слично служи само као „украш” чиме се већи значај даје књижевном тексту у односу на ликовно дело. Међутим, илустрација представља форму ликовног изражавања која треба да нам пренесе *значење* изабраног текста. Неопходно је истаћи да је предуслов за израду илустрације добро познавање цртачких и других ликовних техника, подједнако као и одлика самог текста. Осим тога, потребно је познавати и друге аспекте/ликовне елементе који доприносе бољем разумевању текста и јасном преношењу одређеног значења текста – добро осмишљена композиција, промишљена употреба линија, боја, потеза, облика, адекватан одабир ликовних техника и материјала и тако даље. У том смислу би требало пажњу усмерити ка наведеним аспектима и добро их истражити, како би текст био квалитетно илустрован, а самим тим и спроведена успешна интеграција. Дакле, уколико учитељ зада задатак ученицима да илуструју одређено књижевно дело, „треба да им објасни како да постигну одговарајућу композицију у цртежу уз помоћ линија, облика, боја итд, како би цртежом истакли одређене елементе приче” (Pavlović, 2015: 69). У једном истраживању објављеном 2021. године изнета су запажања о ставовима учитеља о ученицима као илустраторима на часу, попут: „[...] уочавамо да су учитељи, када процењују успешност ученикове илустрације, више усмерени на технику цртања него на

способност детета да кроз илустрацију пренесе неко од значења из текста” (Lalić-Vučetić i Ševa, 2021: 56). Ова запажања показују да учитељи сматрају да је приликом илустровања потребно да се ученици више посвете савладавању цртачких техника, него да се баве тиме као средством за боље разумевање текста. Иако помало неочекивана, указују на то да се интеграција не спроводи адекватно, односно да се не посвећује подједнака пажња свим важним аспектима у том процесу. Нашим истраживањем нисмо стекли увид у то да ли заиста учитељи упознају ученике са свим битним одликама илустрација и одговарајућим ликовним техникама, те бисмо могли да донесемо јасније закључке о овоме тек на основу даљих испитивања и/или посматрања часова илустровања.

Раније смо већ навели да је одређен број испитаника (8%) изјавио да интегрису садржаје тако што ученицима дају задатак да нацртају стрип на основу неке бајке, басне, драмског текста и тако даље. Тако наводе да су на часовима ликовне културе радили стрип према бајци „Ружно паче”, причама „Два друга” и „Голуб и пчела”, баснама „Корњача и зец”, „Пас и његова сенка” и „Јежева кућица”, драмском тексту „А зашто он вежба”, роману за децу „Од читања се расте” и песми „Авантуре малог Јују”. И у овом случају се може поставити слично питање: Да ли учитељи посвећују довољно пажње појашњавању свих битних одлика стрипа како би интеграција садржаја била успешна? С обзиром на то да нисмо посматрали часове на којима се радио стрип, нисмо у могућности да дамо одговор на ово питање, али ћемо навести шта све подразумева бављење овом ликовном формом. Потребно је знати да „структуру стрипа чине: 1) низови сличица или вињета са цртежима који показују фазе (секвенце) приче; 2) пратећи текст коментара и дијалога” (Šuvaković, 1999: 329). То је специфична наративно-визуелна форма, која садржи одређене елементе које је потребно да ученици знају и савладају. Важан елемент стрипа јесте сама тема и зато је потребно да она буде добро изабрана и проучена. Такође, стрип садржи више кадрова који представљају поља у којима су помоћу цртежа приказани одабрани моменти из наратива који се обрађује (бајке, басне, драмског текста...). Спајањем кадрова у целину постиже се динамика стрипа (MCCloud, 2006), али се притом мора водити рачуна и о односу слике и текста. Цртеж може читаоцу пружити јако пуно информација о ликовима и ситуацијама у кадровима, али нека осећања и апстрактни појмови се могу једино објаснити речима. Тај спој цртежа и речи, где текст употпуњује слику, чини да у потпуности разумемо идеју стрипа (MCCloud, 2006). Осим тога, формално-ликовни елементи, попут линије, површине и боје су саставни део стрипа, који са осталим поменутиим елементима формирају композицију, односно чине ово наративно ликовно дело. Стога је потребно да ученици буду упознати са различитим цртачким и/или сликарским техникама и осталим наведеним елементима стрипа како би могли адекватно да се изразе у овој форми и остваре успешну интеграцију.

Закључак

Резултати спроведеног истраживања су нам показали да учитељи препознају значај интеграције садржаја ликовне културе и других школских предмета, као и да се труде да често или барем повремено реализују овакву наставу. Оно што не можемо да закључимо само на основу њихових изнетих ставова јесте да ли се у том процесу води рачуна о природи и индивидуалним вредностима саме ликовне уметности. Детаљнијим испитивањем учесника и/или посматрањем часова бисмо могли да утврдимо да ли се о тим аспектима води рачуна приликом интеграције садржаја или ликовна уметност служи само као потпора или украс осталим предметима. Истраживање које се бавило испитивањем интеграције предмета Ликовна култура и Природа и друштво и које је реализовано управо посматрањем часова ликовне културе и разговором са учитељима, показало је да се она спроводила доста површно (Večanski, Blagdanić, Pavlović, 2019). На основу резултата које смо сада добили, можемо закључити да имамо нове корисне информације које је потребно даље детаљније испитивати и на бази којих можемо градити интегрисану наставу у којој ће специфичне одлике и природа свих наставних области бити равноправно подржаване и проучаване. Такође, верујемо да ће упознавање са изнетим предлозима у овом раду допринети унапређивању интеграције наставних садржаја, а самим тим и позитивним ефектима које она има на децу млађег основношколског узраста.

Литература

- Hadži-Jovančić, N. (2012). *Umetnost u opštem obrazovanju: Funkcije i pristupi nastavi*. Beograd: Učiteljski fakultet – Klett.
- Krnjaja, Ž. (2014). Disciplinarni ili integrisani kurikulum: tri razlike. *Nastava i vaspitanje*, 63(2), 189–202.
- Lalić-Vučetić, N. i Ševa, N. (2021). Odnos teksta i ilustracije: perspektiva ilustratora i učitelja. *Inovacije u nastavi*, 34(1), 44–62. <https://doi.org/10.5937/inovacije2101044L>
- McCloud, S. (2006). *Making Comics: Storytelling Secrets of Comics, Manga and Graphic Novels*. New York: Harper Collins Publishers.
- NAEA (2002). *Authentic connections: Interdisciplinary work in the arts*. Reston, VA: The National Art Education Association.

- Okvir nacionalnog kurikuluma – osnovi učenja i nastave* (2015). Pristupljeno 18. 5. 2024.
https://www.obrazovanje.org/rs/uploaded/dokumenta/Okvir-nacionalnog-kurikuluma_Osnovi-ucenja-i-nastave.pdf
- Pavlović, M. (2015). *Uloga likovnog dela u vaspitanju i obrazovanju dece predškolskog i osnovnoškolskog uzrasta*. (Neobjavljena doktorska disertacija). Beograd: Učiteljski fakultet.
- Parsons, M. (2004). Art and Integrated Curriculum. In E. W. Eisner & M. Day (Eds.): *Handbook of Research and Policy in Art Education* (pp. 775–794). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Shults, O. & Bessarabova, I. (2018). Conceptualisations of Children’s Life Skills Development within Holistic Approach in Southern Russia. SHS Web Conf. Volume 50, *The International Scientific and Practical Conference “Current Issues of Linguistics and Didactics: The Interdisciplinary Approach in Humanities and Social Sciences”*. Retrieved May 17, 2024 from https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2018/11/shsconf_cildiah2018_01212.pdf
- Šefer, J. (2005). *Kreativne aktivnosti u tematskoj nastavi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Šuvaković, M. (1999). *Pojmovnik moderne i postmoderne likovne umetnosti i teorije posle 1950. godine*. Beograd: Srpska akademija nauka i umetnosti.
- Tomljenović, Z. i Novaković, S. (2012). Integrated Teaching – Project in Primary School Elective Art Classes. *Metodički obzori*, 7(1), 119–134. <https://doi.org/10.32728/mo.07.1.2012.09>
- Večanski, V., Blagdanić, S. i Pavlović, M. (2019). Vizuelne umetnosti i nauka – mogućnosti i ograničenja njihovog integrisanja u prvom ciklusu osnovnog obrazovanja i vaspitanja. *Inovacije u nastavi*, 32(4), 32–43. <https://doi.org/10.5937/inovacije1904032V>
- Vujaklija, M. (1996/97). *Leksikon stranih reči i izraza*. Beograd: Prosveta.

MARIJA M. PAVLOVIĆ

University of Belgrade, Faculty of Education

**VISUAL ARTS CLASSES AND OTHER SUBJECTS –
THE IMPORTANCE OF CONTENT INTEGRATION IN
THE LOWER GRADES OF PRIMARY SCHOOL**

SUMMARY

Connecting different areas of learning, as opposed to learning isolated facts, represents a holistic approach to teaching that is in line with a child's nature. Such an approach helps a child develop abilities that are necessary to possess in the modern age, such as flexibility in solving different problems, recognizing new relationships between the content being learned, acquiring deeper knowledge, etc. In this paper, we will focus on integrating the content of visual arts classes and other school subjects, which can be organized in different ways depending on the role that the teaching of art plays in that process. The aim of the research is to determine the implementation of integration in the lower grades of primary schools in the Republic of Serbia. The research was conducted in May 2023 through a questionnaire, in which 157 teachers (N = 157) from different cities in Serbia participated. The results show that, according to the teachers' claims, the integration of Visual (fine) arts and other subjects is widespread to a significant extent. Most often, visual arts classes content is linked with the Serbian language, Natural and social sciences, The World around us, and then with other school subjects. However, it is not clear enough how it is implemented, that is, whether the goals and specifics of each area are equally respected in the process. To ensure that the nature of visual art is not neglected in relation to other areas, suggestions are given on what to consider when organizing such teaching. Familiarizing oneself with these proposals could contribute to the quality integration of teaching content, and thus to the positive effects it has on students.

Key words: *integration, integrated approach to teaching, visual arts classes, school subjects' content, lower primary school grades.*

ТАТЈАНА М. ЗИРОЈЕВИЋ*

Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет

ИЗАЗОВИ И ПЕРСПЕКТИВЕ ИНТЕГРАЦИЈЕ ИНОВАТИВНИХ УМЈЕТНИЧКИХ ПРАКСИ У НАСТАВИ ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ

АПСТРАКТ: Интеграција савремених умјетничких пракси, посебно концептуалне умјетности и виртуелне стварности у наставу је кључни корак у прилагођавању образовног система савременим захтјевима друштва које се брзо мијења. У дигиталном добу виртуелна стварност омогућава ученицима да доживе умјетност на нов начин, отварајући врата ка интерактивном искуству. Ипак, упркос напретку технологије, настава ликовне културе често заостаје у праћењу савремених трендова и иновација, што може утицати на развој критичког мишљења код ученика. Поставља се питање о суштини умјетности у контексту технолошког напретка. Да ли умјетност губи аутентичност прилагођавањем новим медијима? Учитељи ликовне културе имају важну улогу у одговору на ово питање. Неопходно је да мотивација ученика не буде само фасцинација модерним медијима, већ да се темељи на разумијевању и поштовању умјетности као израза креативности и духа. Проналажење равнотеже између иновација и суштине умјетности је кључно за очување њене улоге у настави. Ово истраживање има за циљ анализу ефикасности интеграције концептуалне умјетности у настави ликовне културе са акцентом на нижи основношколски узраст. Циљ је идентификовати најбоље праксе и стратегије за подстицање визуелног и критичког мишљења дјецe кроз савремену умјетност.

КЉУЧНЕ РИЈЕЧИ: *савремена умјетност, концептуална умјетност, виртуална стварност, настава, ликовна култура.*

* tatjana.zirojevic@ff.unibl.org, <https://orcid.org/0009-0003-8537-7041>

У в о д

Циљ овог истраживања је анализа релевантне литературе и сагледавање истраживања ефикасности интеграције концептуалне умјетности у настави ликовне културе са посебним акцентом на нижи основношколски узраст ученика. Циљ је идентификовати најбоље праксе и стратегије за подстицање визуелног мишљења и критичког промишљања код дјеце кроз савремену умјетност. Ова студија користи метод прегледавања литературе како би анализирала и синтетизовала постојеће истраживачке радове о интеграцији концептуалне умјетности у образовању. Коришћени су извори посљедњих пет година (у свијету као и код нас) како би се осигурала релевантност и актуелност података. Литература је претражена у базама података као што су Google Scholar, JSTOR и ERIC. Кључне ријечи коришћене за претрагу укључивале су „conceptual art in education”, „visual thinking strategies”, „art education in elementary schools” и „critical thinking in art”. Изабрани су само радови који су објављени од 2018. године до данас. Увођење савремене умјетности и технологије виртуелне стварности (VR) у наставу ликовне културе пружа нове методе подучавања које омогућавају дјечи да се упусте у креативне процесе на интерактиван начин. Савремена умјетност, која често користи напредне технологије као средство израза, може обогатити традиционалне курикулуме ликовне културе, док VR технологија пружа дјечи прилику да истражују умјетност и креирају властите радове у виртуелним окружењима. Овај рад истражује могућности и предности интеграције савремене умјетности и VR технологије у настави ликовне културе у нижим разредима основне школе.

Савремена умјетност се односи на умјетничка дјела створена од друге половине XX вијека до данас. Она се разликује од модернистичког приступа кроз своју инклузивност различитих медија и тема (дигитална умјетност, инсталација, перформанс, видео-умјетност и интерактивне технологије), као и ангажман са савременим друштвеним питањима. Према истраживању Смита из 2020. године (Smith, 2020) савремени умјетници често комбинују традиционалне технике са новим технологијама како би створили иновативна умјетничка дјела преиспитујући границе умјетничког израза. Савремена умјетност се развила као одговор на промјене у друштву и технологији. Према истраживању Тејлора (Taylor, 2020), кључне прекретнице укључују појаву концептуалне умјетности, која је промијенила фокус са естетског на идејно, као и успон дигиталних медија који су омогућили нове форме изражавања и дистрибуције умјетности. Концептуална умјетност, која се појавила 1960-их година, поставила је идеје и концепте у први план умјетничког стваралаштва. Концептуална умјетност наглашава идеје и концепте изнад естетских и материјалних аспеката дјела (Godfrey, 2020). У образовном контексту она може послужити као моћан алат за

развој критичког мишљења и креативности код дјеце. Овај покрет је имао значајан утицај на савремену умјетност, наглашавајући важност процеса и идеје умјетничког дјела (Osborne, 2020). Дигитална технологија је трансформисала савремену умјетност, омогућавајући умјетницима да користе нове алате и платформе за стварање и дистрибуцију својих дјела. Како наводи Манович (Manovich, 2018), дигитална умјетност је проширила границе традиционалних медија и омогућила интерактивност и глобалну доступност умјетничких дјела. Ова умјетност се одликује коришћењем нових медија и технологија, укључујући дигиталну умјетност, инсталације, перформансе и интерактивне умјетничке форме (Smith, 2020). Умјетници користе технологију за истраживање нових начина изражавања и комуникације, стварајући дјела која често укључују интеракцију публике. Дигиталне технологије, као што су компјутерска графика, видео монтажа и софтвер за анимацију, омогућавају стварање сложених и динамичних умјетничких дјела. На примјер, умјетници као што су Рафаел Лозано-Хемер и Олафур Елијасон користе технологију за креирање интерактивних инсталација које ангажују публику и стварају имерзивна искуства (Bishop, 2022).

Савремена умјетност има значајан утицај на друштво, културу и економију. Она не само да рефлектује, већ и обликује друштвене норме и вриједности користећи своја дјела као платформу критике и промјене. Питање аутентичности у умјетности постаје све релевантније у ери рапидног технолошког напретка и трансформације медијских форми. Традиционални облици умјетности, као што су сликарство и скулптура, све више се сусрећу са изазовом прилагођавања новим дигиталним и интерактивним медијима. Нови медији укључују дигиталне технологије, интернет, виртуалну стварност (VR) и проширену стварност (AR). Ови медији омогућавају умјетницима нове начине изражавања, експериментисања и дистрибуције њихових радова. Поставља се питање да ли умјетност губи своју аутентичност када се прилагођава овим новим медијима и облицима изражавања?

Дигитална умјетност, као што су дигиталне слике, видео-инсталације и интерактивне апликације, често је подложна критикама због могућности бесконачне репродукције и манипулације. Без физичког оригинала, питање аутентичности постаје комплексније. Аутентичност у умјетности се често повезује са оригиналношћу, јединственошћу умјетничког израза. Она подразумијева да је умјетничко дјело резултат ауторског рада, непоновљиво и да одражава умјетникову визију и емоције. У контексту нових медија, аутентичност може бити редефинисана кроз призму дигиталне креације, манипулације и дистрибуције. Умјетност је одувijek била динамична и прилагодљива, рефлектујући промјене у друштву, технологији и култури. Можемо рећи да умјетност не губи своју аутентичност прилагођавањем новим медијима и облицима изражавања. Напротив, она еволуира, рефлектујући промјене у технологији и друштву. Аутентичност се може редефинисати кроз креативност, иновацију и јединствено корисничко искуство које нови медији омогућавају. Као и у прошлим ерама, прила-

гођавање новим медијима отвара нове могућности за умјетнички израз и обогаћује културни пејзаж. Историјски гледано, сваки технолошки напредак донио је нове медије и технике, који су проширили могућности умјетничког израза (увођење линеарне перспективе у сликарство током ренесансе трансформисало је умјетнички израз и омогућило реалистичније приказе простора; појава фотографије изазвала је промјене у традиционалном сликарству, али је такође отворила нове правце у умјетности, као што су импресионизам и реализам; дигитална револуција донијела је нове медије и технике, као што су дигитална слика, видео-умјетност и интерактивне инсталације, који су редефинисали границе умјетничког израза).

Виртуална стварност у умјетности: дефиниција и техничке спецификације

Виртуална стварност је технологија која омогућава корисницима да уђу у симултана окружења која могу реплицирати стварни свијет или креирати потпуно нове свијетове. ВР системи користе уређаје попут хеадсетова, рукавица са сензорима и контролера за праћење покрета, омогућавајући корисницима да интерагују са виртуелним окружењем (Freina & Ott, 2020). Примјена ВР у савременој умјетности омогућава умјетницима да креирају имерзивна искуства која помјерају границе традиционалне умјетности. Умјетници користе ВР за стварање тродимензионалних инсталација, интерактивних перформанса и дигиталних скулптура које публика може истраживати у виртуелном простору. На примјер, пројекат „Tree” компаније New Reality Co. омогућава корисницима да доживе живот дрвета изнутра, пружајући јединствено искуство које подиже свијест о еколошким питањима (Google Arts & Culture, 2023).

Примјери савремене ВР умјетности:

Рафаел Лозано-Хемер: „Border Tuner” – Рафаел Лозано-Хемер користи ВР и интерактивну технологију за стварање инсталација које повезују људе преко граница. „Border Tuner” је пројекат који користи свјетлосне зраке и звук за повезивање заједница с обје стране границе између САД-а и Мексика, омогућавајући људима да комуницирају и сарађују у реалном времену (Lozano-Hemmer, 2019).

Олафур Елијасон: „Rainbow Room” – Олафур Елијасон је познат по својим имерзивним инсталацијама које користе свјетло, воду и рефлексију. „Rainbow Room” је ВР инсталација која омогућава посјетиоцима да доживе

стварање дуге у тродимензионалном простору, пружајући јединствено искуство које истражује перцепцију и природне феномене (Eliasson, 2016).

Примјена вјештачке интелигенције у савременој умјетности у Србији представља значајан помак у начину на који умјетници истражују и изражавају своје идеје. Примјери као што су „Уметничка машина” Милоша Ратковића, „Интерактивна галерија” Марине Милосављевић и „ВИ мурал” Николе Петровића показују како вештачка интелигенција може обогатити умјетнички израз и омогућити нове облике интеракције са публиком.

Један од најистакнутијих примјера примјене ВИ у савременој умјетности у Србији је пројекат "Уметничка машина" Милоша Ратковића. Ратковић, који је умјетник и програмер, креирао је ВИ систем који је у стању да ствара аутономна умјетничка дјела. Овај систем користи алгоритме машинског учења како би анализирао велике количине података о постојећим умјетничким дјелима и креирао нова дјела на основу тих података. Марина Милосављевић је умјетница која је креирала „Интерактивну галерију”, пројекат који користи вештачку интелигенцију за стварање интерактивних умјетничких искустава. Галерија користи технологије рачунарског вида и обраде природног језика како би анализирао реакције посјетилаца на изложена дјела и прилагодила приказе на основу тих реакција. Никола Петровић је умјетник који користи вештачку интелигенцију за креирање великих мурала који реагују на окружење и интеракцију са публиком. Његов пројекат „ВИ мурал” укључује употребу сензора и ВИ алгоритама који анализирају кретање и гласове људи у близини мурала, прилагођавајући боје, облике и композицију у реалном времену. Ови пројекти не само да постављају нове стандарде у савременој умјетности, већ и подстичу дискусију о улози технологије у креативном процесу. У будућности можемо очекивати да ће се број умјетника који користе вештачку интелигенцију у свом раду повећавати, што ће довести до даљег развоја и иновација на умјетничкој сцени.

Концептуална умјетност наглашава идеје и концепте изнад естетских и материјалних аспеката дјела (Godfrey, 2020). У образовном контексту, она може послужити као моћан алат за развој критичког мишљења и креативности код дјеце. Претходна истраживања сугеришу да концептуална умјетност може значајно унаприједити образовни процес. На примјер, истраживање Браун и Колинс (Brown & Collins, 2021) показује да интеграција савремене умјетности у наставни план и програм повећава ангажман ученика и побољшава њихове аналитичке вјештине. Визуелно мишљење и критичко промишљање су кључни циљеви савремене ликовне културе. Визуелно мишљење, као што је дефинисано методом визуелно мишљење – *Visual Thinking Strategies* – (VTS), користи пажљиво осмишљена питања која наводе ученике на детаљно проматрање и анализу умјетничких дјела (Yenawine & Housen, 2020).

Најбоље праксе у интеграцији концептуалне умјетности:

1. *Визуелно мишљење (Visual Thinking Strategies – VTS)* – метода VTS се показала као веома ефикасна у подстицању критичког промишљања код дјецe (Yenawine & Housen, 2020). Ова метода користи отворена питања која потичу ученике на промишљање и анализу умјетничких дјела.
2. *Интердисциплинарни приступ* – (Smith & Tatar, 2019) истичу важност повезивања умјетности са другим предметима, попут науке и историје. Овај приступ омогућава ученицима дубље разумијевање и примјену стечених знања.
3. *Пројектно учење* – према Томпсону (Thompson, 2018), пројектно оријентисана настава, гдје ученици сами креирају умјетничка дјела, подстиче креативност и сарадњу међу ученицима.

Стратегије за подстицање визуелног мишљења и критичког промишљања

1. *Постављање отворених питања* – коришћење отворених питања која немају једнозначне одговоре може помоћи у развоју критичког мишљења (Bunham & Kai-Kee, 2021).

2. *Дискусија и дебата* – према Ајзнеру (Eisner, 2020), подстицање дискусија међу ученицима о умјетничким дјелима може побољшати њихове аналитичке вјештине и проширити њихове перспективе.

3. *Рефлексија* – Саливан (Sullivan, 2019) наглашава важност рефлексије, омогућавајући ученицима да размисле о свом процесу учења и разумијевања умјетности. Савремено образовање суочава се с изазовима који произлазе из брзог технолошког напретка и промјенљивих друштвених вриједности. Учитељи ликовне културе имају кључну улогу у одговарању на ове изазове, посебно када је ријеч о мотивацији ученика која се не смије темељити само на површној фасцинацији модерним медијима, већ на дубљем разумијевању и поштовању умјетности као израза људске креативности и духа. Проналажење равнотеже између технолошких иновација и суштине умјетности од пресудног је значаја за очување њеног значаја у настави ликовне културе.

Данас је доступно више апликација и платформи које омогућавају интерактивно истраживање умјетности и могућности интеграције концептуалне умјетности и виртуелне стварности у наставу ликовне културе за ниже разреде

основне школе, истичући значај креативног образовања и интерактивних метода учења. Неке од њих су:

1. *Google Arts & Culture* – ова платформа пружа приступ дигитализованим умјетничким дјелима из музеја широм свијета. Корисници могу истраживати различите умјетничке периоде, културе и теме кроз виртуелне туре, висококвалитетне слике и интерактивне експонате.
2. *ArtSteps* – ово је платформа која омогућава корисницима да креирају виртуелне галерије и изложбе. Ученици и наставници могу је користити за стварање својих умјетничких радова, као и за прегледање и коментарисање радова других корисника.
3. *Artsy*: *Artsy* је онлајн платформа која пружа приступ хиљадама умјетничких дјела из галерија, музеја и приватних колекција широм свијета. Корисници могу истраживати различите умјетнике, стилове и периоде, као и куповати умјетничка дјела путем платформе.
4. *Tilt Brush* – апликација за виртуелну стварност која омогућава корисницима да стварају тродимензионалне цртеже и скулптуре у виртуелном простору. Ова апликација може бити корисна за учење ликовних техника и експериментисање са различитим стиловима умјетности.
5. *Kahoot! Art History Quizzes* – платформа за креирање интерактивних квизова и игара. Наставници је могу користити за креирање квизова о умјетности и историји умјетности како би ученицима омогућили забавно и ангажовано учење о умјетности.

Ове апликације и платформе пружају различите начине за интерактивно истраживање умјетности, што може допринијети обогаћивању искуства учења и подстицању креативности код дјецe у настави ликовне културе.

Дигитална умјетност и нови медији

Савремена умјетност и технологије виртуелне стварности (ВР) представљају синергију која значајно трансформише начин на који се умјетност ствара, излаже и доживљава. Увођење ових технологија у ликовно образовање може обогатити искуство учења, пружајући ученицима нове методе за истраживање и изражавање креативности. Примјена вјештачке интелигенције и виртуелне стварности у настави ликовне културе може револуционисати начин на који

ученици уче и интерагују са умјетношћу. Ученици могу користити ВР да посјете виртуелне музеје и галерије широм свијета, истражујући дјела умјетности из различитих периода и култура без напуштања учионице. Виртуелна стварном може додатно обогатити ово искуство кроз персонализоване водиче који анализирају интересовања ученика и прилагођавају садржај њиховим потребама. На примјер, вештачком интелигенцијом водичи могу пружити додатне информације о умјетничким техникама, историјском контексту и биографијама умјетника, чинећи учење интерактивнијим и ангажованијим. Виртуелна стварност омогућава и практичне примјене, гдје ученици могу користити дигиталне алате за цртање и сликање у виртуелном простору. Ови алати могу симулирати различите умјетничке технике и медије, омогућавајући ученицима да експериментишу и развијају своје вјештине без потребе за физичким материјалима. У савременом образовном систему улога учитеља постаје све комплекснија и захтијева развој разноврсних компетенција које ће омогућити ефикасно преношење знања и вјештина ученицима. Нарочито у настави ликовне културе, гдје имплементација савремених медија и технологија виртуелне стварности (ВР) може значајно обогатити образовни процес, компетенције учитеља су од пресудног значаја. Учитељи морају бити у стању да интегришу ове технологије на начин који ће подстицати креативност, критичко мишљење и ангажованост ученика.

Поред техничких вјештина, учитељи морају посједовати и развијене педагошке компетенције које укључују разумијевање како технологија може бити интегрисана у наставни план и програм на начин који је дидактички оправдан. Они треба да буду у стању да креирају наставне јединице које комбинују традиционалне и савремене умјетничке праксе, те да мотивишу ученике да истражују и експериментишу. На примјер, учитељ може организовати пројекат гдје ученици креирају дигиталне инсталације које комбинују елементе традиционалног сликарства и ВР технологије, чиме се подстиче интердисциплинарно учење и креативно размишљање. Такође, учитељи треба да имају и дубоко разумијевање културолошког контекста у којем дјелују, као и да буду свјесни различитих културних израза и приступа умјетности. Ово је посебно важно у имплементацији ВР технологија, јер виртуелна окружења могу омогућити приступ разноликим културама и умјетничким дјелима широм свијета. На примјер, организовање виртуелних посјета музејима као што су Лувр или МоМА може помоћи ученицима да стекну шири увид у глобалну умјетничку сцену и развију културолошку свијест и сензибилитет. Овај рад истражује методолошке приступе интеграцији савремене умјетности и ВР технологије у ликовном образовању нижих разреда основне школе, уз примјере и анализе домаћих аутора и њихових доприноса. Дигитална умјетност и нови медији пружају невјеројатне могућности за креативно изражавање. Умјетници данас користе компјутерске програме, виртуелну стварност, анимацију и друге дигиталне алате за стварање јединствених умјетничких дјела (Manovich, 2018). Учитељи могу интегрисати ове технологије у наставу како би обогатили искуства ученика. Интерактивне технологије, као што су паметне табле и апликације за умјетност, омогућавају ученицима да

активно учествују у процесу учења. Ове технологије могу побољшати ангажовање ученика и омогућити им да истражују и експериментишу с различитим умјетничким техникама на иновативан начин (Bishop, 2019).

Примјери праксе код нас:

Маја Ђурић: „*Виртуелне школе умјетности*” – Маја Ђурић је домаћа ауторка која се бави интеграцијом ВР технологије у умјетничко образовање. Њен пројекат „Виртуелне школе умјетности” користи ВР за стварање виртуелних учионица гдје ученици могу учити о умјетности кроз интерактивне лекције и радионице. Ова иницијатива има за циљ повећати доступност умјетничког образовања и омогућити ученицима из различитих средина да истражују умјетност на иновативне начине (Ђурић, 2021).

Никола Стојановић: „*Дигитална ликовна култура*” – Никола Стојановић је умјетник и педагог који користи дигиталне технологије, укључујући ВР, у настави ликовне културе. Његов приступ укључује кориштење ВР за креирање имерзивних умјетничких искустава која ангажују ученике и помажу им да развију дигиталне компетенције. Стојановић вјерује да технологија може обогатити традиционалне методе подучавања и пружити ученицима нове алате за креативно изражавање (Stojanović, 2020).

Интердисциплинарни приступ и стратегије интеграције технологије и умјетности

Интеграција умјетности с другим предметима може помоћи ученицима да развију шире разумијевање и примјену умјетности (Smith & Tatar, 2019). Интердисциплинарни пројекти могу показати како се умјетност повезује с различитим аспектима живота и знања.

Визуелно мишљење и критичко промишљање

Мишко Шуваковић је један од најистакнутијих теоретичара умјетности у Србији, чији радови обухватају широк спектар тема из области савремене умјетности, естетике и теорије умјетности. У својој књизи *Методологија теорије*

умјетности (Šuvaković, 2019), Шуваковић се фокусира на методолошке приступе у проучавању умјетности, нудећи свеобухватну анализу како савремена умјетност може бити интегрисана у образовни систем. Један од кључних аспеката Шуваковићевог рада је наглашавање важности критичког мишљења. Он вјерује да савремена умјетност може бити моћан алат за развој аналитичких вјештина код студената. Критичко мишљење омогућава студентима да препознају, анализирају и вриједнују различите умјетничке праксе, као и да развију способност за рефлексију о сопственим умјетничким и интелектуалним процесима.

Интердисциплинарност је још један важан аспект који Шуваковић истиче. Он сматра да умјетничко образовање не би требало бити ограничено на традиционалне границе дисциплина, већ би требало укључивати елементе филозофије, социологије, политике и других области. Овај приступ не само да обогаћује умјетничко образовање, већ и омогућава студентима да развију ширу перспективу и разумијевање комплексних друштвених и културних феномена. Шуваковић наглашава важност самообразовања као кључног елемента у образовању савремених умјетника. Он вјерује да студенти треба да преузму активну улогу у свом образовном процесу, истражујући и критички промишљајући о умјетничким праксама и теоријама. Самообразовање омогућава студентима да развију аутономност, самосталност и способност за критичко промишљање, што су кључне компетенције за савременог умјетника.

Неформално образовање такође игра важну улогу у Шуваковићевим методолошким приступима. Он сматра да учење не треба да буде ограничено на институционалне оквири, већ да треба укључивати различите облике неформалног образовања као што су радионице, семинари, умјетничке резиденције и други облици партиципативног учења. Ови облици образовања омогућавају студентима да се директно ангажују са умјетничком праксом, развијајући тако практичне вјештине и искуство. У књизи *Методологија теорије умјетности* Шуваковић детаљно разматра различите теоријске приступе у умјетности, укључујући формализам, структурализам, постструктурализам, психоанализу и друге. Он анализира како се ови теоријски оквири могу примјенити у анализи и интерпретацији умјетничких дјела, пружајући студентима алате за дубље разумијевање умјетности. Такође наглашава важност контекстуалног приступа у проучавању умјетности и вјерује да умјетничка дјела треба да буду анализирана у контексту у којем су настала, укључујући друштвене, политичке, културне и историјске факторе. Овај приступ омогућава дубље и сложеније разумијевање умјетности и њених различитих манифестација. Књига пружа свеобухватан и дубински увид у методолошке приступе у проучавању и образовању умјетности. Његови радови наглашавају важност критичког мишљења, интердисциплинарности, самообразовања и неформалног образовања, као кључних елемената за развој савремених умјетника. Шуваковићев рад пружа драгоцене смјернице и ресурсе за унапређење умјетничког образовања и његову интеграцију у шире друштвене и културне контексте.

У књизи *Ка виртуелној игри појмом* (Вогојевић, 2020) истражује како савремене технологије и виртуелна стварност могу утицати на когнитивни развој дјецe. Он наглашава да виртуелна стварност пружа нову димензију за истраживање и учење, али упозорава на потребу за балансираним приступом како би се избјегли потенцијално негативни ефекти на социјалне и когнитивне вјештине дјецe.

Богојевић истиче неколико кључних аспеката виртуелног мишљења:

1. *Симболичка функција и апстрактно мишљење* – кроз интеракцију са виртуелним окружењем дјецa развијају способност апстрактног мишљења и симболичке репрезентације. Ово је посебно важно у фазама када дјецa почињу да разумију сложеније концепте кроз игру и симулације.
2. *Критичко мишљење и рјешавање проблема* – виртуелна стварност омогућава дјеци да се суоче са изазовима у контролисаном окружењу, што може подстаћи развој критичког мишљења и способности за рјешавање проблема. Дјецa имају прилику да истражују различите сценарије и посљедице својих одлука у виртуелном свијету.
3. *Социјална интеракција* – Богојевић наглашава да, иако виртуелна стварност може пружити богато искуство, важно је осигурати да дјецa не буду изолована од стварних социјалних интеракција. Баланс између виртуелног и стварног свијета је кључан за здрав когнитивни и социјални развој.

Повезујући ово са радом Мишка Шуваковића у *Методологија савремене умјетности*, може се уочити сличан приступ у разматрању утицаја технологије и медија на перцепцију и мишљење. Шуваковић истражује како савремена умјетност користи нове медије за стварање нових значења и искустава. Он наглашава важност методолошког приступа у анализи умјетничких дјела која укључују технолошке иновације, слично као што Богојевић анализира утицај виртуелне стварности на развој мишљења код дјецe. На примјер, Шуваковић у свом раду истиче да савремена умјетност често користи интерактивне технологије за ангажовање публике и стварање партиципативних искустава, што у складу са Богојевићевим приступом у коме се наглашава важност интерактивности и активног учења у виртуелним окружењима за развој когнитивних вјештина код дјецe.

Закључак

Интеграција савремене умјетности и технологија виртуелне стварности (ВР) у настави ликовне културе, нарочито за млађе ученике основне школе, представља значајан напредак у методама и приступима подучавања. Ова интеграција усклађена је са брзим технолошким развојем и еволуирајућим образовним захтјевима XXI вијека. Увођењем ВР и савремених умјетничких пракси, наставници могу понудити ученицима имерзивна, интерактивна и ангажујућа искуства у учењу која традиционалне методе не могу пружити. Један од најзначајнијих утицаја интеграције ВР технологије у ликовну културу је могућност превазилажења физичких ограничења учионице. Ученици могу виртуелно посјетити музеје и галерије широм свијета, истражујући умјетничка дјела из различитих периода и култура без напуштања учионице. Овај приступ омогућава излагање разноликим умјетничким изразима и стиловима, чиме се проширује њихово разумијевање и перципирање умјетности. Платформе, као што је, на пример, Google Arts & Culture, пружају висококвалитетне виртуелне туре престижних институција као што су Лувр и МоМА, чинећи умјетност доступном свим ученицима без обзира на географске или економске препреке. Штавише, ВР технологија подстиче креативност и иновацију омогућавајући ученицима да стварају и манипулишу умјетношћу у тродимензионалним просторима. Апликације попут Tilt Brush омогућавају ученицима да сликају у виртуелном окружењу, експериментишући са различитим техникама и стиловима. Овај практични приступ учењу може побољшати креативне вјештине ученика и охрабрити их да размишљају изван уобичајених оквира. ВР такође подржава колаборативне пројекте, гдје ученици могу заједно радити у виртуелним просторима, дјелећи идеје и стварајући заједничка умјетничка дјела. Овај колаборативни аспект промовише тимски рад и социјалне вјештине, који су неопходни за лични и академски раст.

Концептуална умјетност са својим нагласком на идејама и процесима изнад традиционалних естетских и материјалних аспеката добро се уклапа у циљеве модерног образовања. Она подстиче ученике да критички размишљају о умјетности и њеној улози у друштву. Интеграцијом концептуалне умјетности у наставни план наставници могу помоћи ученицима да развију критичке вјештине и дубље разумијевање умјетничког процеса. Методе као што су Стратегије визуелног мишљења (VTS) показале су се ефикасним у подстицању критичког размишљања и визуелне писмености код ученика. VTS користи пажљиво осмишљена питања како би водила ученике у посматрању и интерпретацији умјетничких дјела, подстичући дубљу ангажованост са умјетношћу. Примјери домаћих аутора, као што су Маја Ђурић и Никола Стојановић, истичу успјешну интеграцију ВР и дигиталних технологија у ликовно образовање. Пројекат

„Виртуелне школе умјетности” Маје Ђурић и иницијатива „Дигитална ликовна култура” Николе Стојановића показују како ове технологије могу побољшати наставу ликовне културе, чинећи је доступнијом и ангажујућом за ученике. Ови пројекти такође показују да технологија може бити моћан алат за креативно изражавање и учење, пружајући ученицима нове могућности за истраживање и стварање умјетности.

Ипак, интеграција ВР и савремених умјетничких пракси у образовање доноси и изазове. Технички и инфраструктурни захтјеви, као што су потреба за скупом опремом и специјализованим софтвером, могу бити значајне препреке. Поред тога, важно је осигурати да ове технологије буду доступне свим ученицима, укључујући и оне са физичким и когнитивним инвалидитетима. Наставници морају такође размотрити етичке импликације коришћења имерзивних технологија, осигуравајући да је емоционално и психолошко благостање ученика заштићено. Упркос овим изазовима, предности интеграције савремене умјетности и ВР технологија у настави ликовне културе су значајне. Овај приступ не само да побољшава креативне и критичке вјештине ученика, већ их и припрема за будућност у којој ће дигитална писменост и технолошка компетентност бити од суштинске важности. Наставници играју кључну улогу у овој интеграцији, балансирајући употребу технологије са очувањем унутрашње вриједности умјетности. Подстицањем дубљег разумијевања и поштовања умјетности, наставници могу осигурати да је ангажовање ученика са технологијом смислено и обогаћујуће.

Интеграција савремене умјетности и ВР технологија у настави ликовне културе представља напредан приступ који може значајно обогатити искуство учења. Користећи ове технологије, наставници могу пружити ученицима имерзивне, интерактивне и колаборативне могућности за истраживање и стварање умјетности. Ова интеграција има потенцијал да трансформише наставу ликовне културе, чинећи је релевантнијом, ангажованијом и доступнијом за све ученике. Будућа истраживања треба да наставе да испитују утицај ових технологија на умјетничко образовање, развијајући најбоље праксе и стратегије за подршку њиховој ефикасној имплементацији.

Литература

- Bogojević, S. (2015). *Ka virtualnoj igri pojedom*. Beograd: Institut za filozofiju i društvenu teoriju.
- Brown, E. & Collins, H. (2021). Integrating Contemporary Art into Elementary Education: Benefits and Strategies. *Journal of Art Education*, 72(3), 112–125.
- Ђurić, M. (2021). *Virtuelne škole umetnosti*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Eisner, E. W. (2020). *The celebration of thinking*. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 66(1), 113–119.
- Eliasson, O. (2016). Rainbow assembly, Leeum, Samsung Museum of Arte, Seoul.
- Freina, L. & Ott, M. (2020). A Literature Review on Immersive Virtual Reality in Education: State of the Art and Perspectives. *The International Scientific Conference eLearning and Software for Education*, 1, 133–141.
- Google Arts & Culture (2023). Virtual Museum Tours. Retrieved May 10, 2024 from <https://artsandculture.google.com/>
- Google (2023). Tilt Brush by Google. Retrieved My 19, 2024 from <https://www.tilt-brush.com/>
- Lozano-Hemmer, R. (2019). *Border Tuner / Sintonizador Fronterizo* [Art installation]. Retrieved May 10, 2024 from <https://www.lozano-hemmer.com>
- Weissblueth, E. & Nissim, Y. (2018). The Contribution of Virtual Reality to Social and Emotional Learning in Pre-Service Teachers. *Creative Education*, 9, 1551–1564. DOI 10.4236/ce.2018.910114.
- Parong, J. & Mayer, R. E. (2019). Learning science in immersive virtual reality. *Journal of Educational Psychology*, 110(6), 785–797.
- Paul, C. (2008). *Digital Art*. Thames & Hudson.
- Rakić, B. (2019). *Likovno obrazovanje i razvoj kreativnosti*. Novi Sad: Pedagoški zavod.
- Smith, A. & Tatar, M. (2019). Interdisciplinary Teaching Through Art. *Harvard Educational Review*, 89(2), 200–219.
- Smith, T. (2021). *What is Contemporary Art?*. *Contemporary Art Journal*, 33(1), 45–67.
- Stojanović, H. (2020). *Digitalna likovna kultura*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Švuković, M. (2019). *Artificial Intelligence and Aesthetics of Music: Intelligent Anarchy. Diagramic notebook on: AI-IA relations*. *INSAM Journal of Contemporary Music, Art and Technology*, 2, 24–35.

- Lah, N. & Šuvaković, M. (2017). *Teorija vrijednosti kao teorija umjetnosti*, Orion Art.
- Thompson, N. (2018). *Seeing Power: Art and Activism in the 21st Century*. Melville House.
- Yenawine, P. & Housen, A. (2020). *Visual Thinking Strategies: Using Art to Deepen Learning Across School Disciplines*. Harvard Education Press.

TATJANA M. ZIROJEVIĆ

University of Banja Luka, Faculty of Philosophy

**CHALLENGES AND PERSPECTIVES OF THE INTEGRATION
OF INNOVATIVE ART PRACTICES IN THE TEACHING
OF ART CULTURE**

SUMMARY

The integration of contemporary art practices, especially conceptual art and virtual reality technology, in teaching is a key step in adapting educational systems to the contemporary demands of a rapidly changing society. In today's digital age, virtual reality technology allows students to experience art in a whole new way, opening the door to an interactive experience of artwork. However, despite the rapid progress of technology, the teaching of art often lags behind in following contemporary trends and technological innovations, which can negatively affect the development of critical thinking among students. This raises the question of the essence and purpose of art in the context of technological progress. Does art lose its authenticity while adapting to new media and forms of expression? Art teachers have a key role in answering these questions, and it is necessary that the students' motivation is not only a superficial fascination with modern media, but that it is based on a deeper understanding and respect for art as an expression of human creativity and a reflection of the human spirit. Finding a balance between technological innovations and the essence of art is of crucial importance for preserving its role in the teaching of art culture. The goal of this research is the analysis of relevant literature and an overview of research on the effectiveness of the integration of conceptual art in the teaching of art culture with a special emphasis on students of lower grades of elementary school. The goal is to identify best practices and strategies for encouraging visual thinking and critical thinking in children through contemporary art.

Key words: *contemporary art, conceptual art, virtual reality, teaching, art culture.*

IVANA CONAR*

Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet

GORAN LAPAT*

Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet

**UPOREDNA ANALIZA ZADOVOLJSTVA
OCENJIVANJEM UČENIKA MLAĐEG ŠKOLSKOG
UZRASTA DRŽAVNIH OSNOVNIH ŠKOLA
I OSNOVNE ŠKOLE KOJU JE OSNOVALA
KATOLIČKA CRKVA
U REPUBLICI HRVATSKOJ**

APSTRAKT: Problem istraživanja je zadovoljstvo ocenjivanjem učenika mlađih razreda državnih osnovnih škola i osnovne škole koju je osnovala Katolička crkva u Republici Hrvatskoj. U istraživanju se pošlo od opšte pretpostavke da ocenjivanje u mlađim razredima osnovne škole doprinosi vrednovanju znanja, učenja i učešća učenika u nastavi i da ima svoje prednosti i moguće nedostatke. Pošlo se i od posebnih pretpostavki da će istraživanjem biti utvrđeno da ne postoji značajna razlika u procenama učenika o zadovoljstvu ocenjivanjem u zavisnosti od tipa škole i pola učenika. Da bi se to utvrdilo, u aprilu i maju 2024. na području Varaždinske županije (Republika Hrvatska) na uzorku od 99 učenika mlađih razreda osnovnih škola čiji je osnivač Republika Hrvatska i osnovne škole koju je osnovala verska zajednica Katoličke crkve Republike Hrvatske koju priznaje Ministarstvo znanosti, obrazovanja i mladih Republike Hrvatske, organizovano je ispitivanje koje je prikazano u ovom radu. Podaci prikupljeni upitnikom i obrađeni deskriptivnom statistikom i t-testom su pokazali da ne postoji značajna razlika u procenama učenika o zadovoljstvu ocenjivanjem u zavisnosti od tipa škole i da učenici

* ivanaconar@gmail.com

* goran.lapat@ufzg.hr, <https://orcid.org/0000-0002-7548-3145>

muškog i ženskog pola imaju značajno različite percepcije u pogledu zadovoljstva ocenjivanjem, pri čemu su učenice bile zadovoljnije ocenjivanjem od učenika. Rezultati istraživanja prikazani su u formi zaključaka i date su pedagoške implikacije s ciljem unapređenja kvaliteta ocenjivanja u mlađim razredima osnovne škole, kako bi isto bilo u funkciji unapređenja kvaliteta nastave i učenja i učešća učenika u nastavi.

KLJUČNE REČI: *državna škola, katolička škola, zadovoljstvo učenika, ocena.*

U v o d

Sam pojam školske klime u naučnom diskursu pojavio se šezdesetih godina 20. veka kao predmet interesovanja šireg problema istraživanja koji se odnosio na proučavanja organizacije povoljnih socioemocionalnih klima za rad (Baranović, Domović, Štribić, 2006). Školska klima je relativno trajna percepcija školskog okruženja zajedničkih članova određene škole (Domović, 2003; Kantorova, 2009). Na osnovu navedenih rasprava može se uočiti da pruža sveobuhvatan okvir za razumevanje kompleksnih interakcija koje utiču na efektivnost nastave u školi. Elementi školske klime su međusobno povezani i utiču jedni na druge. Percepcija elemenata školske klime polazi od toga kako učenik doživljava školsko okruženje (Puzić, Baranović, Doolan, 2011), pa je stoga važno da se prilikom unapređenja školske klime razmatraju svi aspekti, a ne samo pojedinačni elementi (Kartal & Bilgin, 2009).

Ocena i ocenjivanje su ključni faktor na osnovu koga učenici percipiraju zadovoljstvo školom. Postojanje državnih škola i škola čiji je osnivač verska zajednica s pravom javnosti čini bogatstvo i pravo na izbor. Katolička osnovna škola nastoji da u svom delovanju ostvari sintezu između vere i kulture, vere i života, promovišući na taj način versko poučavanje kao temeljnu vezu vaspitno-obrazovnog delovanja (Paloš, 2010). Učenici na sopstveni uspeh gledaju i kroz ocene i ocenjivanje i to smatraju važnim za život i budućnost (Raboteg-Šarić, Šakić, Brajša-Žganec, 2009). Zato je od značaja da se identifikuju činioci od kojih zavise učeničke percepcije školske socioemocionalne klime (Koth, Bradshaw, Leaf, 2008), pri čemu se kao značajan činilac navodi veličina škole i broj učenika njoj. Prema podacima Državnog zavoda za statistiku Republike Hrvatske, u školskoj 2022/2023. godini, u Hrvatskoj je delovalo 1976 osnovnih škola, od čega je 9 osnovnih škola osnovala verska zajednica s pravom javnosti. Broj škola čiji su osnivači verske zajednice, povećava se iz godine u godinu, kao i broj učenika koji ih pohađaju. Prema podacima Nacionalnog ureda za katoličke škole Republike Hrvatske, u Hrvatskoj je u školskoj 2023/2024. godini delovalo 12 katoličkih osnovnih škola sa ukupno 2654 učenika.

Ocenjivanje učenika, kao jedan od temeljnih delova školskog sistema, trebalo bi biti jednako u osnovnim škola čiji je osnivač Republika Hrvatska i školama s pravom javnosti čiji je osnivač verska zajednica. Pristup učitelja učenicima i objektivnost u ocenjivanju mogu ili potpuno eliminisati stres kod učenika ili barem značajno umanjiti njegove negativne efekte. Roditeljski stav prema ocenama menja se iz generacije u generaciju, baš kao i njihov stav i razlog za upis u državnu školu, odnosno u školu čiji su osnivači verske zajednice s pravom javnosti. Ima shvatanja da učenici moraju znati rade li dobro ono što se od njih očekuje kako bi mogli napredovati, a da bi napredovali moraju znati šta dobro rade, a šta loše (Marović, 2004). Ocenjivanje u školi postoji kako bi se mogao vrednovati učenički napredak. O objektivnom ocenjivanju u školi se mnogo govori i piše, ali se ipak ono nedovoljno objektivno primjenjuje u praksi. Ima istraživanja čiji su rezultati pokazali da učitelji alternativnih škola pozitivnije procenjuju mogućnosti učenika i da postojeće načine praćenja i ocenjivanja u državnoj školi treba inovirati (Jagrović, 2019).

Formalno vrednovanje rada i znanja učenika predstavlja jedan od najvažnijih i najsloženijih zadataka u radu svakog učitelja. Karakterišu ga složena saznanja pedagoških, psiholoških, etičkih, socioloških, pravnih, administrativnih i drugih činilaca (Zorić, 2008). Proveravanje i ocenjivanje su sastavni delovi nastave, pri čemu nedovoljno objektivno ocenjivanje može negativno uticati na efekte nastave i učenja učenika, posebno na njegovu motivaciju da se više uključi u svoje učenje i aktivno uključi u realizaciju nastave (Penca Palčić, 2008). Jedan od važnih kriterijuma napredovanje u viši razred, tj. na viši stepen obrazovanja je školska ocena zbog čega je odgovarajuće i pravilno ocenjivanje vrlo važno (Štemberger i Petrušić, 2017). Ocena utiče na promene raspoloženja. U takvim okolnostima, pojava stresa kod učenika je često posledica manje, prvenstveno nedovoljne ocene (Lapat, Lukaček, Matijević, 2017). Intenzitet stresa zbog školskog neuspeha, između ostalog, zavisi i od toga koliko je učeniku važan uspeh u školi (Stojčević i Rijavec, 2008), pa zato ocenjivanje ne bi trebalo biti u funkciji represije i selekcije, nego u funkciji razvoja (Matijević, 2004). Dobra ocena doprinosi boljem statusu učenika među vršnjacima, zadovoljava roditelje i učitelja i dokazuje detetovu sposobnost, dok loša ocena pokazuje da je učenik bio neuspešan, prikazuje ga u negativnom svetlu pred vršnjacima, pa se zbog toga učenik može suočiti i s nezadovoljstvom roditelja i učitelja i mogućom kaznom (Stojčević i Rijavec, 2008).

Ocenjivanje može biti opisno i brojčano. Neka istraživanja pokazuju da učitelji ne podržavaju opisno ocenjivanje (Margetić, 2014). Danas u školi prevladava način rada „ispredaj-ispitaj-oceni” (Kopac, 2008: 163). Na osnovu ovakvog pristupa može se zaključiti da je ocena jedan od glavnih pokazatelja učenikove uspešnosti. Zato se od škole i očekuje da učenike nauči da uče i pripremi ih za celoživotno učenje.

Metodološki koncept istraživanja

Problem istraživanja je nastao na temelju jedne šire istraživačke platforme ovog problema od strane timova istraživača (Bilić, 2023; Lapat, Lukaček, Matijević, 2017; Markuš, 2009; Vidić i Miljković, 2023). Novina ovog istraživanja ogleda se u uporednoj analizi zadovoljstva ocenjivanjem učenika mlađih razreda osnovnih škola koje je osnovala Republika Hrvatska i osnovne škole koju je osnovala Katolička crkva Republike Hrvatske a priznalo Ministarstvo znanosti, obrazovanja i mladih Republike Hrvatske. Polazeći od toga, problem ovog istraživanja bi se mogao definisati u vidu dva istraživačka pitanja: 1) Postoji li razlika u zadovoljstvu ocenjivanjem u procenama učenika mlađih razreda državnih osnovnih škola i osnovne škole koju je osnovala Katolička crkva Republike Hrvatske; i 2) Postoji li razlika u percepcijama učenika i učenica u zadovoljstvu ocenjivanjem u državnim osnovnim školama i osnovnoj školi koju je osnovala verska zajednica.

Cilj istraživanja je ispitivanje procena učenika trećeg i četvrtog razreda mlađeg školskog uzrasta o ocenjivanju. Pošlo se od opšte pretpostavke da ocenjivanje u mlađim razredima osnovne škole kao etapa nastave doprinosi vrednovanju znanja, učenja i učešća učenika u nastavi i da ima svoje prednosti i moguće nedostatke. Pošlo se i od posebnih pretpostavki da će istraživanjem biti utvrđeno da ne postoji značajna razlika u procenama učenika o zadovoljstvu ocenjivanjem u zavisnosti od tipa škole, pola i uspeha u prethodnom razredu školovanja.

Populaciju čine svi učenici mlađeg školskog uzrasta državnih osnovnih škola Varaždinske županije (Republika Hrvatska) i Osnovne škole „Svete Ursule” u Varaždinu (Republika Hrvatska) u mesecima april i maj 2024. U uzorku su 99 učenika koji su obuhvaćeni istraživanjem. Struktura uzorka je sledeća: 1) u zavisnosti od tipa škole: državne osnovne škole – 46 učenika (46,50%) i osnovna škola koju je osnovala verska zajednica – 53 učenika (53,50%); i 2) u zavisnosti od pola učenika: muškog pola – 50 učenika (50,50%) i ženskog pola 49 učenica (49,50%).

Za mesto i vreme ispitivanja odabrane su matične učionice učenika za vreme redovne nastave. Istraživanje su sprovedeli razredni učitelji. U cilju poštovanja etičkog aspekta istraživanja, saglasnost su potpisali roditelji učenika obuhvaćenih istraživanjem i sami učenici (Milas, 2005). Istraživanje je sprovedeno u grupama.

Istraživačka tehnika je anketiranje. Za prikupljanje podataka korišćen je deo anketnog upitnika koji je korišćen u jednom širem istraživanju, a pitanja su delimično izmenjena (Lapat, Lukaček, Matijević, 2017). Deo upitnika koji je korišćen u ovom istraživanju se sastoji iz dva dela. Prvim delom prikupljeni su podaci o tipu škole i polu učenika, dok je drugim delom ispitivano zadovoljstvo učenika mlađih razreda osnovne škole ocenjivanjem.

Podaci prikupljeni istraživanjem obrađeni su u statističkom paketu IBM SPSS Statistics 24.0. Kako bi se rezultati analizirali, rađena je deskriptivna statistika kojom su ispitivani podaci o tipu osnovne škole i polu učenika mlađeg školskog uzrasta, dok su Levenov test i t-test korišćeni za ispitivanje zadovoljstva učenika mlađeg školskog uzrasta ocenjivanjem u osnovnoj školi. Sva testiranja rađena su nivou značajnosti $p < 0,05$ (Petz, 2007). Rezultati istraživanja prikazani su u tabelama.

Rezultati istraživanja

Razlike u procenama učenika mlađeg školskog uzrasta državnih osnovnih škola i osnovne škole koju je osnovala verska zajednica o njihovom zadovoljstvu ocenjivanjem ispitivane su t-testom. Učenici su bili podeljeni u dve grupe: 1 (državne osnovne škole) i 2 (osnovna škola koju je osnovala verska zajednica).

Tabela 1. Tip škole i zadovoljstvo učenika mlađih razreda osnovne škole ocenjivanjem

		Levenov test				t-test				
		F	p	t	df	p	M	SE	95% interval razlike	
								Donji	Gornji	
Zadovolj- stvo ocenjiva- njem	Narušena pretpostavka	0,14	0,7	0,46	97	0,64	0,02	0,04	-0,07	0,11
	Nije naru- šena pretpo- stavka			0,46	96,3	0,64	0,02	0,04	-0,07	0,11

Za proveru homogenosti varijanse korišćen je Levenov test koji je pokazao da nije došlo do narušavanja pretpostavke o homogenosti varijanse ($p = 0,645$). Rezultati istraživanja pokazuju (Tabela 1) da je t-test empirijski ($p = 0,645$) veći od teorijskog ($p > 0,05$) iz čega sledi da ne postoji statistički značajna razlika u percepcijama učenika mlađeg školskog uzrasta koji pohađaju državne osnovne škole i učenika koji pohađaju osnovnu školu koju je osnovala verska zajednica u njihovom zadovoljstvu ocenjivanjem u školi.

Rezultati istraživanja o razlikama u procenama učenika mlađeg školskog uzrasta prema polu o ocenjivanju prikazani su prema podacima dobijenim t-testom. Učenici su podeljeni u dve grupe prema prirodnoj podeli polova: 1 (muški) i 2 (ženski).

Tabela 2. Pol učenika mlađih razreda osnovne škole i njihovo zadovoljstvo ocenjivanjem

		Levenov test				t-test				
		F	p	t	df	p	M	SE	95% interval razlike	
								Donji	Gornji	
Zadovoljstvo ocenjivanjem	Narušena pretpostavka	0,17	0,68	-2,3	97	0,02	-0,1	0,04	-0,2	-0,01
	Nije narušena pretpostavka			-2,3	96,3	0,02	-0,1	0,04	-0,2	-0,01

Utvrđene su uglavnom ujednačeni rezultati istraživanja. Za proveru homogenosti varijanse korišćen je Levenov test koji je pokazao da je došlo do narušavanja pretpostavke o homogenosti varijanse ($p = 0,024$), zbog čega su tumačeni rezultati istraživanja u drugom redu Tabele 2. Rezultati istraživanja pokazuju da je t-test empirijski ($p = 0,245$) u okviru teorijskog ($p > 0,05$) iz čega sledi da postoji statistički značajna razlika u percepcijama učenika mlađeg školskog uzrasta učenika i učenica mlađeg školskog uzrasta.

Tabela 3. Zadovoljstvo učenika i učenica mlađeg školskog uzrasta ocenjivanjem

	Pol učenika	N	M	SD	SE
Zadovoljstvo ocenjivanjem	Muški	50	1,68	0,23	0,03
	Ženski	49	1,79	0,23	0,03

Zaključci i rasprave

U teorijskom pristupu problemu istraživanja je utvrđeno da je ocenjivanje značajna etapa nastave i da se njime vrednuju kvalitet nastave, znanja učenika i njihovog učešća u nastavi. Istaknuto je da ocenjivanje ima svoje prednosti i moguće nedostatke, što upućuje na potrebu njegovog preispitivanja, osavremenjivanja i stavljanja u funkciju nastave, učenja i učešća učenika u nastavi. Polazeći od karakteristika mlađeg školskog uzrasta i mogućnosti učenika prvog ciklusa obrazovanja, to se posebno značajnim čini u mlađim razredima osnovne škole gde je ocena kao parametar znanja, učenja i učešća učenika, posebno značajna. Sve to je u saglasnosti sa nekim prethodnim istraživanjima koja su poslužila kao polazna osnova za ovo istraživanje (Bilić, 2023; Lapat, Lukaček, Matijević, 2017; Markuš, 2009; Vidić i Miljković, 2023).

Rezultati empirijskog dela istraživanja su pokazali da ne postoji statistički značajna razlika u percepcijama učenika mlađeg školskog uzrasta u pogledu njihovog zadovoljstva ocenjivanjem u zavisnosti od tipa škole. Mada je bilo očekivano da razlike postoje u zavisnosti od tipa škole (državna osnovna škola ili osnovna škola koju je osnovala verska zajednica), ovakvi rezultati su istovremeno i razumljivi jer obe škole radi po istim nastavnim planovima i programima, tako da činjenica da se radi o različitim osnivačima nije od značaja. Rezultati sprovedenog istraživanja su pokazali da različiti tipovi škola po bilo kom parametru nisu od presudnog značaja u pogledu procena učenika o zadovoljstvu ocenjivanjem. U istraživanju zadovoljstva učenika ocenjivanjem u školama s različitog područja (gradske i seoske) je takođe utvrđeno da ne postoje razlike u procenama učenika gradskih i seoskih škola u zadovoljstvu ocenjivanjem (Lapat, Lukavečki, Matijević, 2017).

Značajna razlika je utvrđena u percepcijama učenika i učenica mlađeg školskog uzrasta u njihovom zadovoljstvu ocenjivanjem u mlađim razredima osnovne škole. Činjenica da učenice imaju nešto pozitivnije procene od učenika ne ukazuje istovremeno da bi isti rezultati bili utvrđeni i na drugom uzorku. To potvrđuje i istraživanje koje je pokazalo da učenici generalno ocene doživljavaju subjektivno i kao pretpostavku za buduće školovanje i izbor zanimanja (Kavić, 2017).

Rezultate ovog sprovedenog istraživanja odnose se na odabrani uzorak. Istraživanje je sprovedeno na osnovu prigodnog uzorka jedne državne i jedne osnovne škole koju je osnovala verska zajednica u Republici Hrvatskoj i time ne predstavlja reprezentativan uzorak za sve škole u Republici Hrvatskoj. Takođe, broj ispitanika je premali (zbog čega je i rađen t-test) da bi se mogao doneti generalni zaključak, a ako uzmemo u obzir etičnost teme i veliku osetljivost ispitanika na samu temu, postoji mogućnost da ispitanici nisu bili u potpunosti iskreni, odnosno da rezultati nisu u potpunosti verodostojni. U buduća istraživanja bi valjalo uključiti više škola iz različitih sredina Republike Hrvatske kako bi se mogao stvoriti reprezentativniji uzorak. Uz

lične izjave mogu se uključiti i osvrti učitelja na ocenjivanje, što bi svakako doprinelo celovitijem sagledavanju istraživanog problema.

Literatura

- Baranović, B., Domović, V. i Štrbić, M. (2006). O nekim aspektima školske klime u osnovnim školama u Hrvatskoj. *Sociologija sela*, 44(174/4), 485–504.
- Bilić, V. (2023). Školski uspjeh djece koju roditelji pretjerano štite i kontroliraju. *Varaždinski učitelj*, 6(13), 64–70.
- Domović, V. (2003). *Školsko ozračje i učinkovitost škole*. Zagreb: Naklada Slap.
- Jagrović, N. (2019). Implementing Assessment Methods in Primary State Schools. *Croatian Journal of Education*, 21(4), 1231–1261.
- Kantorova, J. (2009). Školska klima – teorijska načela i istraživanje s motrišta učenika, nastavnika i roditelja. *Odgojne znanosti*, 11(1(17)), 183–189.
- Kapac, V. (2008). Znanja i stavovi nastavnika o školskom ocenjivanju. *Život i škola*, 54(20), 163–172.
- Kartal, H. & Bilgin, A. (2009). Bullying and school climate from the aspects of the students and teachers. *Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research*, 36, 209–226.
- Kavić, K. (2017). Kako učenici doživljavaju školu i ocenjivanje. *Život i škola*, 63(2), 87–95.
- Koth, C. W., Bradshaw, C. P. & Leaf, P. J. (2008). A multilevel study of predictors of student perceptions of school climate: The effect of classroom-level factors. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 96–104.
- Lapat, G., Lukaček, N. i Matijević, M. (2017). Razlike u mišljenju učenika o školskim ocjenama. *Život i škola*, 63(2), 75–85.
- Margetić, N. (2014). Differences in Teachers' Opinions of Grading Styles in Croatian Language Classes in Lower Grades of Primary School. *Croatian Journal of Education*, 16(2), 421–443.
- Markuš, M. (2009). Psihosocijalne determinante školskih izostanaka. *Napredak*, 150(2), 154–167.
- Marović, Ž. (2004). Ocenjivanje učeničkog napretka. *Kateheza*, 26(1), 35–56.
- Matijević, M. (2004). *Ocenjivanje u osnovnoj školi*. Zagreb: TIPEX.
- Milas, G. (2005). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

- Paloš, R. (2010). Izazovi i mogućnosti odgoja i obrazovanja na početku 21. stoljeća: primjer katoličke škole. *Kateheza*, 32(2), 101–114.
- Penca Palčić, M. (2008). Utjecaj provjeravanja i ocenjivanja znanja na učenje. *Život i škola*, 54(19), 137–148.
- Petz, B. (2007). *Osnovne statističke metode za nematematičare*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Raboteg-Šarić, Z., Šakić, M. i Brajša-Žganec, A. (2009). Kvaliteta života u osnovnoj školi: povezanost sa školskim uspjehom, motivacijom i ponašanjem učenika. *Društvena istraživanja*, 18 (4–5(102–103)), 697–716.
- Stojčević, A. i Rijavec, M. (2008). Provjera djelotvornosti programa učenja strategija suočavanja sa stresom zbog loše ocjene u osnovnoj školi. *Napredak*, 149(3), 326–338.
- Štemberger, V. i Petrušić, T. (2017). Teachers' Opinions of Different Methods of Grading in Physical Education (PE). *Croatian Journal of Education*, 19(2), 419–446.
- Vidić, T. i Miljković, D. (2023). Mišljenje učitelja o ocenjivanju u osnovnoj školi. *Napredak*, 164(3–4), 221–241.
- Zorić, V. (2008). Provjera i ocenjivanje znanja učenika u nastavi filozofije u srednjoj školi. *Život i škola*, 54(20), 113–126.

IVANA CONAR

Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet

GORAN LAPAT

Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet

**COMPARATIVE ANALYSIS OF SATISFACTION WITH ASSESSMENT
OF STUDENTS IN STATE PRIMARY SCHOOLS AND PRIMARY SCHOOL
FOUNDED BY THE CATHOLIC CHURCH
IN THE REPUBLIC OF CROATIA**

SUMMARY

The problem of the research is the satisfaction with the assessment of students in state primary schools and primary schools founded by the Catholic Church in the Republic of Croatia. The research was based on the general assumption that assessment in the elementary school contributes to the evaluation of knowledge, learning and student participation in classes and that it has its advantages and possible disadvantages. It was also based on special assumptions that the research will establish that there is no significant difference in student assessments of satisfaction with assessment depending on the type of school and the gender of the student. In order to determine this in April and May 2024 in the area of Varaždin County (Republic of Croatia) on a sample of 99 students of junior grades of elementary schools founded by the Republic of Croatia and elementary schools founded by the religious community of the Catholic Church of the Republic of Croatia recognized by the Ministry of Science, of education and youth in the Republic of Croatia, which is presented in this paper. The data collected by the questionnaire and processed by descriptive statistics and t-test showed that there is no significant difference in students' assessments of satisfaction with grading depending on the type of school and that male and female students have significantly different perceptions regarding satisfaction with grading, while female students were more satisfied assessment by students. The results of the research are presented in the form of conclusions and pedagogical implications are given with the aim of improving the quality of assessment in younger grades of primary school, so that they also serve to improve the quality of teaching and learning and student participation in classes.

Key words: *assessment, student satisfaction, state school, Catholic school.*

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

373..2.022(082)(0.034.2)
37.091.3(082)(0.034.2)
37.091.3::821-82(082)(0.034.2)
37.017(082)(0.034.2)

ДЕТЕ, култура, образовање [Електронски извор] / [главни и одговорни уредник Јелена Стаматовић]. - Ужице : Педагошки факултет у Ужицу, 2024 (Ужице : Братис). - 1 електронски оптички диск (CD-ROM) ; 12 cm

Системски захтеви: Нису наведени. - На врху насл. стр:
Универзитет у Крагујевцу. - На спор. насл. стр: Children, culture, education. - "Међународна научна конференција 'Дете, култура, образовање', одржана на Педагошком факултету у Ужицу Универзитета у Крагујевцу, 25. 10. 2024. године" --> Предговор. - Радови на срп. и енгл. језику. - Тираж 100. - Стр. 13-14: Предговор / Јелена Стаматовић. - Насл. са насловне стране документа. - Напомене и библиографске референце уз текст. - Библиографија уз сваки рад. - Резимеи на енгл. или срп. језику уз сваки рад.

ISBN 978-86-6191-086-9

1. Ств. насл. на според. насл. стр.
а) Предшколско образовање -- Зборници б) Настава -- Методика -- Зборници в) Књижевност -- Методика -- Зборници г) Васпитање -- Зборници

COBISS.SR-ID 154796809