
ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ ИЗМЕЂУ ТЕОРИЈЕ И ПРАКСЕ

Зборник радова са конференције

Књига 1



ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ ИЗМЕЂУ ТЕОРИЈЕ И ПРАКСЕ

Издавач

Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу

За издавача

др Сања Маричић

Главни и одговорни уредник

др Јелена Стаматовић

Програмски одбор

Ивана Паула Гортан-Царлин (Република Хрватска), Јасна Максимовић
(Република Србија), Кристинка Селаковић (Република Србија), Марина Семиз
(Република Србија), Николета Гутвајн (Република Србија), Ненад Милинковић
(Република Србија), Силвија Братож (Република Словенија), Снежана Маринковић
(Република Србија), Снежана Мирасчиева (Република Северна Македонија)

Организациони одбор

Биљана Трифуновић Маринковић, Бранка Спасић, Маја Ђалић,
Ђурђа Максимовић

Организатори

Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет, Ужице (Република Србија)
Универзитет у Приморској, Педагошки факултет, Копар (Република Словенија)
Свеучилиште „Јурја Добриле“, Факултет за одгојне и образовне знаности,
Пула (Република Хрватска)

Универзитет „Гоце Делчев“, Штип (Република Северна Македонија)
Институт за педагошка истраживања, Београд (Република Србија)

Лектор

Бојана Петров

Техничко уређење

РЦ Педагошког факултета

Цртеж на корицама

Наталија Лазић IV₂, ОШ „Димитрије Туцовић“, Чајетина

Штампа

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

Тираж

100 примерака

Ужице, 2025.

ISBN: 978-86-6191-091-3, DOI: 10.46793/zbVO25UEI

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

EDUCATION BETWEEN THEORY AND PRACTICE

Conference Proceedings

Book 1



EDUCATION BETWEEN THEORY AND PRACTICE

Publisher

University of Kragujevac, Faculty of Education in Užice

For the publisher

Sanja Maričić PhD

Editor-in-Chief

Jelena Stamatović PhD

Program Committee

Ivana Paula Gortan-Carlin (Republic of Croatia), Jasna Maksimović (Republic of Serbia), Kristinka Selaković (Republic of Serbia), Marina Semiz (Republic of Serbia),
Nikoleta Gutvajn (Republic of Serbia), Nenad Milinković (Republic of Serbia),
Silvija Bratož (Republic of Slovenia), Snežana Marinković (Republic of Serbia),
Snežana Mirascieva (Republic of North Macedonia)

Organizing Committee

Biljana Trifunović Marinković, Branka Spasić, Maja Čalić, Đurđa Maksimović

Organized by

University of Kragujevac, Faculty of Education, Užice (Republic of Serbia)
University of Primorska, Faculty of Education, Koper (Republic of Slovenia)
University „Jurja Dobrile“, Faculty of Education, Pula (Republic of Croatia)
Goce Delchev University, Shtip (Republic of North Macedonia)
Institute for Educational Research, Belgrade (Republic of Serbia)

Proofread by

Bojana Petrov

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, 2025

ISBN: 978-86-6191-091-3, DOI: 10.46793/zbVO25UEI

*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

Васпитање и образовање
између
теорије и праксе

1

Педагошки факултет
Ужице
2025.

UNIVERSITY OF KRAGUJEVAC
FACULTY OF EDUCATION IN UŽICE

Education
Between
Theory and Practice
1

Faculty of Education
Užice
2025

САДРЖАЈ

Предговор	15

ДРАГАНА БЈЕКИЋ, ЛИДИЈА ЗЛАТИЋ

<i>Културолошки оквири комуникационе компетентности наставника: теоријски и практични приступи међукултурним компетенцијама</i>	<i>17–36</i>

САША ДУБЉАНИН

<i>Квалитети високошколских наставника</i>	<i>37–52</i>

MARINA KOVAČEVIĆ LEPOJEVIĆ, NIKOLETA GUTVAJN,
DANICA RADAKOVIĆ SERDAR

<i>Parental Monitoring of Adolescents: How Does Parental Involvement Matter?</i>	<i>53–64</i>

JELENA STEVANOVIĆ, DANIJELA LJUBOJEVIĆ

<i>Comparative Analysis of Syntactic Content in Serbian and English Language Curricula for Grades 5 to 8</i>	<i>65–82</i>

ЖАНА БОЈОВИЋ

<i>Васпитање и вредносни систем младих у савременом друштву: изазови и перспективе</i>	<i>83–106</i>

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

<i>Изазови и интересовања наставника за примјену вјештачке интелигенције у настави</i>	<i>107–120</i>

LARA STRGARŠEK, MATIJA JENKO

*Sustainability Through the Eyes of Primary School Teachers:
Knowledge and Pedagogical Understanding* 121–138

ANTONIJA VUKAŠINOVIĆ, TIHANA KOKANOVIĆ

Professional (Non)Networking Among Preschool Teachers 139–152

SNEŽANA MIRASCIEVA, DANIELA KOCEVA

Contemporary Teaching Between Theory and Practice 153–162

АНА КОЛАРИЋ

*Учионица као место слободе и промене: пост/критичка
педагогија и студије књижевности* 163–182

МИРЈАНА СТАКИЋ

*Примена процесне драме у настави српског језика
и књижевности* 183–202

ЗОНА МРКАЉ, ИВАНА КОВАЧЕВИЋ

Адаптације књижевних текстова у инклузивној настави 203–218

ЈЕЛЕНА СТОШИЋ ЈОВИЋ, РАДА ПАВЛОВИЋ,
МАРИНА РАНЂЕЛОВИЋ

*Примена традиционалних и дигиталних приступа у развоју
говора и комуникацијских вештина код деце предшколског
и раног школског узраста на примеру народне бајке* 219–238

JELICA LIPOVAC DUDAŠ, EMINA BERBIĆ KOLAR,
VLASTA LIPOVAC KERIĆ

*Sadržaji i udžbenicima i čitankama srpskog jezika u osnovnoj školi
sa akcentom na baštinske sadržaje* 239–250

МИЈАНА КУБУРИЋ МАЦУРА, НИНА ГОВЕДАР

*Морфосинтаксичке неправилности у писменим радовима
бањолучких средњошколаца: анализа и интерпретација* 251–266

ВЛАДИМИР ВУКОМАНОВИЋ РАСТЕГОРАЦ

*Поезија за децу Драгане Младеновић и њени методички
потенцијали* 267–278

НЕНАД МИЛИНКОВИЋ, САЊА МАРИЧИЋ,
ЈЕЛЕНА СТОЈКАНОВИЋ

*Између броја и симбола: репрезентације једначина
у уџбеницима млађих разреда основне школе* 279–296

DANIEL DOZ, DARJO FELDA, TINA COTIČ

*Using Generative Artificial Intelligence in Probability:
Potentials and Issues*..... 297–322

МАЈА ВРАЧАР

*Перспектива ученика о оцењивању и праћењу постигнућа
у блок настави: студија случаја*..... 323–342

ДАНИЈЕЛА СУДЗИЛОВСКИ, МАРИЈА ТАНАСКОВИЋ

*Слушање музике – гледиште ученика млађих разреда
основне школе* 343–356

ОЛИВЕРА УРОШЕВ ПАЛАЛИЋ

Ликовна уметност у настави основношколске књижевности 357–368

МАРИНА ЛАЗИЋ

Настава хармонике у Словачкој и њени изазови 369–380

БИЉАНА ТРИФУНОВИЋ МАРИНКОВИЋ,
ДУШАН РАНЂЕЛОВИЋ, ЛИДИЈА ЗЛАТИЋ

*Предикција академског постигнућа: улога академске
самоефикасности и перфекционизма* 381–396

АЛЕКСАНДРА МАКСИМОВИЋ, АЛЕКСАНДАР МИЛЕНКОВИЋ,
ФИЛИП СТАШЕВИЋ

*Добра основа за студирање и/или одлагање конкретног
усмерења – ученици у Србији о упису у гимназију* 397–416

ЉИЉАНА ЈЕРКОВИЋ, МИЛЕ ИЛИЋ

Инклузивност школе и успјех ученика у настави 417–436

МИЛИЦА СЕКУЛОВИЋ, ЋУРЂА МАКСИМОВИЋ

*Реформа средњошколског образовања између идеала
и приоритета: Прилози из часописа Наставник* 437–446

BARBARA KOPAČIN, EDA BIRSA

*Motivational Strategies in Arts Education in the Second
Cycle of Primary Schooling* 447–466

СЕФЕДИН ШЕХОВИЋ, АЈДИНА ЖУПИЋ,
АЛМА ТРТОВАЦ ДЕДЕИЋ

*Дигитална трансформација у разредној настави
(теоријска основа и пракса)* 467–480

DANIELA KOCEVA, SNEŽANA MIRASCIEVA

Culture in Education: Needs and Perspectives 481–494

CONTENTS

DRAGANA BJEKIĆ, LIDIJA ZLATIĆ

Cultural Framework of Teachers' Communication

Competence: Theoretical and Practical Approaches

to Intercultural Competence 17–36

SAŠA DUBLJANIN

Qualities of Higher Education Instructors 37–52

MARINA KOVAČEVIĆ LEPOJEVIĆ, NIKOLETA GUTVAJN,

DANICA RADAKOVIĆ SERDAR

Parental Monitoring of Adolescents: How Does Parental

Involvement Matter? 53–64

JELENA STEVANOVIĆ, DANIJELA LJUBOJEVIĆ

Comparative Analysis of Syntactic Content in Serbian

and English Language Curricula for Grades 5 to 8 65–82

ŽANA BOJOVIĆ

Upbringing and the Value System of Youth in

Contemporary Society: Challenges and Perspectives 83–106

SLAVIŠA JENJIĆ, SNJEŽANA KEVIĆ-ZRNIĆ,

TANJA STANKOVIĆ-JANKOVIĆ

Challenges and Teachers' Interests in the Implementation

of Artificial Intelligence in Education 107–120

LARA STRGARŠEK, MATIJA JENKO

*Sustainability Through the Eyes of Primary School Teachers:
Knowledge and Pedagogical Understanding* 121–138

ANTONIJA VUKAŠINOVIĆ, TIHANA KOKANOVIĆ

Professional (Non)Networking Among Preschool Teachers 139–152

SNEŽANA MIRASCIEVA, DANIELA KOCEVA

Contemporary Teaching Between Theory and Practice 153–162

ANA KOLARIĆ

*Freedom and Change in the Classroom: Post/Critical Pedagogy
and the Literary Studies* 163–182

MIRJANA STAKIĆ

*Application of Process Drama in Serbian Language
and Literature Teaching* 183–202

ZONA MRKALJ, IVANA KOVAČEVIĆ

Adaptations of Literary Texts in Inclusive Education 203–218

JELENA STOŠIĆ JOVIĆ, RADA PAVLOVIĆ,

MARINA RANDELOVIĆ

*Application of Traditional and Digital Approaches in the
Development of Speech and Communication Skills in Preschool
and Early School-Age Children Using a Folk Tale as an Example* 219–238

JELICA LIPOVAC DUDAŠ, EMINA BERBIĆ KOLAR,

VLASTA LIPOVAC KERIĆ

*Content in Textbooks and Reading Books of the Serbian Language
in Primary School with an Emphasis on Heritage Content* 239–250

MIJANA KUBURIĆ MACURA, NINA GOVEDAR

*Morphosyntactic Irregularities in the Written Work of High School
Students in Banja Luka: An Analysis and Interpretation* 251–266

VLADIMIR VUKOMANOVIĆ RASTEGORAC

*Dragana Mladenovic's Poetry for Children and Its
Methodological Potential* 267–278

Contents

NENAD MILINKOVIĆ, SANJA MARIČIĆ,
JELENA STOJKANOVIĆ

*Between Numbers and Symbols: Representations of Equations
in Textbooks for the Lower Grades of Elementary School* 279–296

DANIEL DOZ, DARJO FELDA, TINA COTIČ

*Using Generative Artificial Intelligence in Probability:
Potentials and Issues* 297–322

MAJA VRAČAR

*Students' Perspectives on Assessment and Achievement
Monitoring in Block Teaching: A Case Study* 323–342

DANIJELA SUDZILOVSKI, MARIJA TANASKOVIĆ

*Listening to Music: The Viewpoints of Younger Primary
School Students* 343–356

OLIVERA UROŠEV PALALIĆ

Visual Arts in Primary School Literature Teaching 357–368

MARINA LAZIĆ

Accordion Instruction in Slovakia and Its Challenges 369–380

BILJANA TRIFUNOVIĆ MARINKOVIĆ,
DUŠAN RANĐELOVIĆ, LIDIJA ZLATIĆ

*Prediction of Academic Achievement: The Role of Academic
Self-Efficacy and Perfectionism* 381–396

ALEKSANDRA MAKSIMOVIĆ, ALEKSANDAR MILENKOVIĆ,
FILIP STAŠEVIĆ

*A Strong Basis for Academic Advancement and/or Postponing
Specialization – Students in Serbia on Choosing a Grammar School* 397–416

LJILJANA JERKOVIĆ, MILE ILIĆ

School Inclusiveness and Students' Academic Success 417–436

MILICA SEKULOVIĆ, ĐURĐA MAKSIMOVIĆ

*Reform of Secondary Education Between Ideals and Priorities:
Contributions from the Nastavnik Journal* 437–446

Contents

BARBARA KOPAČIN, EDA BIRSA

*Motivational Strategies in Arts Education in the Second
Cycle of Primary Schooling* 447–466

SEFEDIN ŠEHOVIĆ, AJDINA ŽUPIĆ,
ALMA TRTOVAC DEDEIĆ

*Digital Transformation in Classroom Teaching
(Theoretical Basis and Practice)* 467–480

DANIELA KOCEVA, SNEŽANA MIRASCIEVA

Culture in Education: Needs and Perspectives 481–494

Предговор

Зборник радова „Васпитање и образовање између теорије и праксе” настао је као резултат научне конференције одржане 24. 10. 2025. године на Педагошком факултету у Ужицу. Овом Конференцијом је настављена вишедеценијска пракса организовања научних конференција на Педагошком факултету у Ужицу, а организатори су имали циљ да окупе истраживаче, наставнике и практичаре из различитих области, како би заједничким промишљањем и анализом дали допринос расветљавању различитих веза између теоријских поставки и практичног деловања у васпитању и образовању.

Друштвене, технолошке и културне промене отварају широм света низ питања и потребу да се теоријска достигнућа и модели прилагоде свакодневним изазовима васпитно-образовне праксе, те је тема научне конференције универзална и актуелна у ширим размерама. И у великом броју радова који су део овог Зборника уочава се да тематски оквир конференције отвара простор за дијалог, интердисциплинарност и критичко промишљање. Радови одражавају различите приступе и перспективе у ширим или конкретнијим контекстима. Заступљене су теоријске и методолошке анализе, приказани резултати емпиријских истраживања, дати примери и нова решења у васпитној и образовној пракси. Може се препознати широк спектар тема које се баве општим питањима васпитања и образовања, проблемима предметних методика, васпитно-образовним процесом у школи и његовим актерима, породичним васпитањем, те васпитањем и образовањем детета у савременом друштву. Укупан број радова је 48 и заступљено је 89 аутора из земље и иностранства.

Уредници дугују захвалност ауторима радова на њиховом научном, стручном и истраживачком доприносу, рецензентима на савесном и објективном раду и програмском одбору на подршци и доприносу у припреми Зборника радова. Посебну захвалност изражавамо суорганизаторима конференције: Педагошком факултету у Копру Универзитета у Приморској (Република Словенија), Факултету за одгојне и образовне знаности у Пули Свеучилишта „Јурија Добриле” (Република Хрватска), Факултету образовних наука у Штипу Универзитета „Гоце Делчев” (Република Северна Македонија) и Институту за педагошка истраживања у Београду.

Посебно наглашавамо значај међународне сарадње и интердисциплинарног приступа, који су омогућили да овај Зборник буде не само збир научних радова него и простор сусретања различитих искустава, перспектива и истраживачких традиција, те се надамо да ће представљати драгоцен извор за истраживаче, универзитетске наставнике и практичаре који се баве васпитањем и образовањем. Такође, верујемо да ће послужити као инспирација за све који се баве овом темом и подстаћи даљи развој научних истраживања и унапређивање праксе.

проф. др Јелена Стаматовић

Културолошки оквири комуникационе компетентности наставника: теоријски и практични приступи међукултурним компетенцијама¹

Драгана Бјекић*

Универзитет у Крагујевцу, Факултет техничких наука, Чачак

Лидија Златић*

Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет, Ужице

Апстракт: Иако се појам комуникациона компетентност користи да означи универзални систем компетенција у различитим комуникационим контекстима, и као такав је тема бројних истраживања, практични контекст у коме треба испољавати комуникациону компетентност захтева разматрање различитих културолошких оквира за ефикасну комуникацију. Повезаношћу културе и комуникације баве се различите науке и посебне дисциплине, а у овом раду разматрање међукултурних комуникационих компетенција ослања се на доприносе антрополошких приступа, психологије комуникације и комуникологије. Извршена је анализа комуникације према изабраним културолошким димензијама значајним за комуникациону компетентност наставника: индивидуализам – колективизам, високи – ниски комуникациони контекст и егоцентричност – социоцентричност. Разматране су међукултурне комуникационе компетенције као практичан одговор на уважавање културолошких разлика и сличности. У контексту професионалног деловања настав-

¹ Рад је развијен као део истраживачких активности на пројектима 451-03-68/2023-2025-14/200132 (Факултет техничких наука у Чачку) и 451-03-65/2025-03 (Педагошки факултет у Ужицу).

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

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

ника у мултикултуралном окружењу, предложен је оквир оспособљавања наставника да подстичу развој своје и међукултурне компетентности ученика.

Кључне речи: међукултурна комуникациона компетентност, димензије културе, комуникациони контекст.

Увод

Појам *комуникациона компетентност* је широко прихваћен појам којим се означава универзални систем компетенција у различитим комуникационим контекстима и тема је бројних истраживања. Практични контекст у коме треба испољавати комуникациону компетентност захтева разматрање различитих културолошких оквира за ефикасну комуникацију. Комуникација између припадника културолошки различитих друштвених заједница данас је распрострањенија и изазовнија, јер се остварује у измењеном контексту глобализације и могућностима за успостављање интеракције и комуникације широм света повезивањем заснованим на напредним комуникационим технологијама, социјалним мрежама и медијима.

Глобализација доноси међузависност и продор једне културе у другу јер су повећане и потреба и могућност сусретања припадника различитих култура. Међукултурна комуникација доноси ризике и изазове због постојања комуникационих баријера, као што су културни стереотипи и предрасуде, конфликти идентитета, језик комуникације, недостатак вештина међукултурне комуникације (Dai & Chen, 2014). На микронивоу и у локалним заједницама, у којима су различите социјалне групе развиле своју микрокултуру (засновану на регионалним, националним, конфесионалним, али и груписањима на основу преференција, животних стилова, генерацијског диференцирања, професионалног ангажовања и слично), међукултурна комуникација такође носи специфичне изазове и сличне баријере. Глобализација и интернационализација повећавају значај компетентности сваког појединца да комуницира са људима у различитим културолошким оквирима (Candel-Mora, 2015). Међукултурне компетенције омогућавају „да људи превазиђу оквири сопствене логике и културних идиома како би се ангажовали у интеракцији са другима и слушали њихове идеје, што може водити њиховој укључености и припадању једном или у више културних система” (Leeds-Hurwitz, 2013: 5). Да би у међукултурној комуникацији иза-

зови и тешкоће били разрешени и водили доброј комуникацији, развој комуникационих међукултурних компетенција је задатак система васпитања и образовања.

Култура се разматра као снажан организатор понашања, а посебно као снажан утицај на човеково понашање у интеракцији, јер људи стално теже да прилагоде своје понашање у односу на саговорнике и специфичности интеракције (Agliati, Vescovo, Anolli, 2006). Култура, коју Елијати и сар. (Agliati et al., 2006) разматрају истовремено и као очигледни и као скривени организатор понашања, обезбеђује свеопшти оквир за понашање, обухватајући не само језик и производе језика већ и различите облике невербалне комуникације – од гестова и покрета (језик тела) до човекове невербалне продукције (визуелна продукција, музика и сл.), а који се уче и развијају кроз процес социјализације. Култура је један од чинилаца који обезбеђује да сложено интеракционо понашање не буде хаотично, већ уређено, синхронизовано и у времену и по форми, структурирано и вишеслојно организовано (Bernieri & Rosenthal, 1991, Magnusson, 2000a, према: Agliati et al., 2006: 364). Култура даје стандарде и ресурсе који усмеравају учествовање особа у друштвеном животу, а посебно у свакодневној комуникацији. Истовремено, међукултурна комуникација је прилика да се остваривањем комуникације са другим културама доприноси трансформисању и развоју и сопствене културе (Mavianti, Harfiani, Gunawan, 2020).

Наставници делују у одређеном културолошком миљеу, те је потребно препознати и специфичности које у своје комуникационо понашање они уносе из своје културе и открити њихове могућности да се снађу у међукултурном комуникационом контексту, као и да воде своје ученике у сложеној комуникацији између културолошки различитих група или у оквиру мултикултуралне групе.

Комуникација на димензијама културе

Култура је често коришћена реч веома широког значења. Према организацији УНЕСКО, култура је „скуп препознатљивих духовних, материјалних, интелектуалних и емоционалних карактеристика друштва или друштвене групе, који обухвата све начине постојања у том друштву, укључујући уметност и књижевност, начине живота, начине заје-

дничког живота, системе вредности, традиције и веровања” (УНЕСКО, 1982. и 2001, према: Leeds-Hurwitz, 2013: 10). Обухвата и обичаје, навике, ставове, мерила и норме понашања одговарајуће друштвене групе, разликујући их од других група. Култура једног народа састоји се од његових особених структура понашања и од регулативних веровања, вредности, норми и премиса на којима се темељи понашање. Културе се могу поделити на поткултуре по додатним обележјима која их у оквиру једне културе разликују. Критеријуми разликовања могу да буду: религијска опредељења, национална опредељења, географско подручје на коме живе, узрасна група, преферирани стилови, професионално припадање, генерацијско разликовање, итд.

Култура и комуникација из перспективе антропологије и етнологије

Из различитих научних система и теоријских полазишта, култури се приступа као вишедимензионалном конструкту. Повезаношћу културе и комуникације баве се различите науке и посебне дисциплине. Психологија комуникације црпи сазнања из разноврсних културолошких студија, а видљиви су доприноси антропологије, посебно културне антропологије, и посебних дисциплина – етнологије и етнографије. Културна антропологија се бави свим аспектима људске културе – од друштвених, преко религиозних, политичких и шире, и фокусирана је на проучавања заједничких и универзалних карактеристика култура, заснивајући своје генерализације на уважавању различитости. Етнологија се бави културама упоређујући их и проучавајући њихове специфичности, као и структуру културе. У савременој науци, однос антропологије и етнологије је заснован на испреплетаном приступу две сродне научне дисциплине. „Антропологија је општија и филозофска дисциплина, као наука о човеку и његовом својеврсном људском продукту – култури, која повезује све људе извесним универзалним егзистенцијалним проблемима и хуманим карактеристикама, док је етнологија наука о различитим националним културама, која описивањем њихових партикуларних, особених елемената утврђује разлике и сличности међу њима; модерна етнологија се не бави само националним и традиционалним културама, већ проширује своје теме и на модерна, урбана друштва” (Голубовић, 2005: 67). Етнографија комуникације, чијим се оснива-

чем сматра Дел Хајмс (Dell Hymes), представља и приступ и методу проучавања културно препознатљивих средстава и значења комуникације, посебно усредсређена на локално препознатљиве праксе комуникације (Carbaugh, 2007).

Проучавање међукултурне комуникације је уско повезано са антропологијом по садржају, али су крајем двадесетог века антрополошки приступи међукултурној комуникацији били мање видљиви (Leeds-Hurwitz, 1987), а далеко је више проучавана у оквиру комуникологије, психологије комуникације, социолингвистике, као проучавање комуникације између припадника различитих културних средина. Едвард Хол (Edward T. Hall), антрополог из САД, сматра се пиониром и креатором антрополошког академског приступа међукултурној комуникацији (Rogers, Hart, Miike, 2002).

Димензије културе – оквир за разумевање међукултурне комуникације наставника

На основу анализе комуникације и комуникационе компетентности према димензијама културе које су значајне за професионално деловање (Бјекић, 2009), издвојене су димензије формативне за комуникациону компетентност наставника у мултикултуралном контексту.

Вишедимензионалност културе истраживачи сагледавају на различите начине (Hofstede, 2001; Lanigan, 2002; Hall, 1992; Kittler, Rygl, Mackinnon, 2011), а у овом раду су издвојене следеће димензије културе видљиве у понашањима међукултурне комуникације и мултикултуралним заједницама које се снажно одражавају на васпитно-образовни процес:

- индивидуализам – колективизам, према Хофстедеовом моделу (Hofstede, 2001);
- висок комуникациони контекст – низак комуникациони контекст, према Холовом антрополошком приступу комуникационој култури (Hall, 1976, 2000);
- егоцентрична култура комуникације – социоецентрична култура комуникације, према Ленигеновом приступу (Lanigan, 2022).

Хофстедове димензије културе и комуникација: Херт Хофстеде (Geert Hofstede), холандски социјални психолог, схвата културу као „колективно програмирање ума тако да се разликују чланови једне групе или категорије људи, од чланова друге групе“ (Hofstede, 1991, 2001, Hofstede & Hofstede, 2010). Његова концептуализација националних култура заснована је на димензионалном моделу одлика ових култура. Димензије националне културе су концептуализоване вредносне претпоставке које деле чланови једне националне заједнице о кључним питањима за једно друштво (Бјекић и Златић, 2021). У овом приступу националним културама издвојено је следећих шест димензија: индивидуализам – колективизам; избегавање – прихватање неизвесности; дистанца моћи; маскулиност – фемининост; дугорочна – краткорочна оријентација; задовољење – ограничење основних човекових жеља повезаних са уживањем.

Димензија индивидуализам – колективизам указује какав је ниво приоритета између појединца и групе у потрази за крајњом добити, односно разлика у постављању себе изнад групе или групе изнад себе.

Индивидуалистичке културе награђују индивидуалну иницијативу и аутономију; везе између појединаца су слабе и лојалност групама којима припадају је релативно ниска; интересовања су индивидуална, те се индивидуалистичка оријентација и лична иницијатива у оквиру социјалне интеракције високо вреднују и подржава се тежња за постизањем личних циљева; идентитет је утемељен у социјалном систему; снажнији је унутрашњи локус контроле комбинован са иновативношћу, што се одражава и нижим степеном избегавања несигурности и ризика.

Ако је виши колективизам, онда је мање индивидуалне иницијативе и у комуникацији; већа је усмереност ка групи и припадању групи и колективу, а идентитет је утемељен у социјалном систему уз наглашен доживљај МИ; висок је степен избегавања несигурности и ризика.

У западноевропским културама и САД, у којима доминира неолиберализам, очигледни су показатељи индивидуализма, а колективизам и солидарност се приписују бившим социјалистичким системима у Европи и тзв. „земљама трећег света“ (Јекнић, 2005).

Наставници у Србији раде у окружењу које је у транзицији и у коме се, у оквирима израженијег колективизма, назире индивидуали-

зам, а конфликт индивидуализма и колективизма у културном миљеу у Србији је препознатљив.

Холова димензија комуникационог контекста: Истражујући Навахо и Хопи народе на западу САД, антрополог Хол је препознао различита схватања ова два народа о важним организаторима интеракције и комуникације (различито схватање времена, дана, сата и сл.) који су утицали на међусобну комуникацију (Hall, 1966, 2000). Дошао је до концепта „култура високог контекста“ и „култура ниског контекста“. Према Холу, појединци комбинују унапред програмирани контекст и информације специфичне за културу како би створили значење. Начин на који особе међусобно комуницирају одражава њихову културну позадину и контекст. Контекст подразумева информације које окружују један догађај и директно одређују значење тог догађаја. Комуникација високог контекста је она у којој је већина информација већ у особи, намера или значење се најбоље могу изразити помоћу имплицитног контекста, који укључује гестове, друштвене обичаје, ћутање, тон гласа; кључне информације се преносе контекстом; слушалац је одговоран за разумевање значења читајући између редова; веома мали део је у шифрованом, експлицитном делу поруке. Комуникација ниског контекста је она где је већи део информације у облику експлицитне шифре, тј. експлицитних вербалних порука писаних или изговорених; за упућивање јасне поруке слушаоцу (примаоцу) одговоран је говорник (пошиљалац) – Табела 1.

С обзиром на то да је у Србији доминантна комуникација у оквиру високог комуникационог контекста, у коме су поруке имплицитне, значења се подразумевају а не одређују експлицитно, неопходно је у оспособљавању за међукултурну комуникацију да актери комуникационог процеса добро познају комуникациони контекст из кога делују, али и да науче специфичности комуникације у оквиру ниског комуникационог контекста. То је задатак и изазов за наставнике да сагледају своје комуникационо понашање на овој димензији, и да савладају знања и вештине које су основа комуникације у другачијем комуникационом контексту.

Табела 1. *Поређење културе ниског и културе високог контекста*
 (Бјекић, 2009, *Nat*, 2015)

	Култура ниског контекста	Култура високог контекста
Информације	Већим делом експлицитне шифре	Већим делом имплицитне
Примарна важност	Садржаја – онога што је речено	Начина како је речено и контекста
Секундарна важност	Начина и контекста поруке	Садржаја поруке
Вербалне поруке	Важније (већина информација је у њима)	Мање важне
Околности и скривена значења, контекст невербалних акција	Мање важан	Важнији
Правила свакодневног понашања	Често експлицитно одређена	Веома ретко експлицитно одређена
Обим потребних информација	Потребне веома опширне информације	Нису потребне веома опширне информације
Однос личног и пословног	Одвајају своје личне односе од пословних	Углавном не одвајају посао и лично
Однос према информацијама	У недоумици када од партнера у комуникацији не добијају довољно информација	Нестрпљиви и иритирани када се инсистира на давању веома проширених информација које не сматрају потребним
Главни комуникациони знакови и средства	Изговорене речи, записи, документа	Контакт очима, израз лица, гестови, глас, визуелна организација, боја коверта...
Писане поруке	Линеарни стил писања, главни искази и кључне поруке су на почетку параграфа	Циркуларни стил писања, главни искази и кључне поруке чешће су на крају параграфа

	Култура ниског контекста	Култура високог контекста
Оријентација у комуникацији	На задатак	На успостављање и грађење односа
Однос према комуникационим конфликтима	Конфликти се решавају релативно брзо	Избегавају их, често користе посредника за решавање проблема, решавање конфликта траје дуго
Распрострањеност	САД, земље Северне Европе (Норвешка, Шведска, Финска), Немачка, Данска, САД, Канада	Земље Медитерана (Француска, Грчка, Италија), Русија, Србија и већина словенских земаља, Кина, Јапан, Кореја, Индија и друге земље Азије, земље Латинске Америке, острва на Пацифику, Хаваји

Ленигенов поглед на димензије културе и комуникацију: У оквирима културологије и културолошких истраживања, Ричард Лениген (Richard Lanigan), амерички комуниколог, сагледава комуникацију на димензији егоцентричне културе – социоцентричне културе (Lanigan, 2022).

Егоцентричне културе преферирају директну вербалну комуникацију, у којој је говорник (пошиљалац) најважнији актер комуникационог процеса и извор значења и разумевања, а самосвест говорника о гестовима и другим облицима невербалног понашања скоро да не постоји. Циљ егоцентричке комуникације је придобити слушаоца, а његова интерпретација поруке само је секундарно битна.

С друге стране, социоцентричке културе приоритетно преферирају индиректну невербалну комуникацију, у којој је социјална групна хармонија слушалаца најважнији део комуникационог процеса, што је истовремено и најважнија компонента комуникације високог контекста. Свест слушаоца о гестовима и невербалном понашању говорника је кључна и процењује се. Слушаочева интерпретација поруке је примар-

но битна. Говорниково прихватање групних норми (језика) јесте циљ, али су говорникове намере само секундарно битне.

Ослањајући се на преглед међукултурних истраживања о технологији „софтвера за препознавање лица“ у контексту растуће етичке и политичке бриге о комуникационој политици и преференцијама културне перцепције, Лениген (Lanigan, 2022) анализира изражавање емоција на лицу, и издваја комуникациону културу САД као егоцентричну, а комуникациону културу Народне Републике Кине као социоцентричну.

На димензији егоцентрична комуникациона култура – социоцентрична комуникациона култура, повезујући са претходно издвојеним димензијама Хофстедеа и Хола, препознајемо израженије елементе социоцентричке културе у Србији. Радећи у таквом окружењу, наставници треба да одржавају социјалну групну хармонију слушаца/ученика.

Међукултурне комуникационе компетенције

Студије међукултурне комуникације упућују на следеће предуслове њене успешности (Зечевић-Станојевић, 1999, према: Бјекић, 2009: 188): разумети утицаје културе на комуникацију; разумети све оно што условљава културолошке сличности и разлике и што делује на особу из друге културе или из сопствене културе и желети комуникацију на међукултурним основама; имати искрену жељу да се комуницира и тежити узајамном разумевању на равноправним основама у одговарајућој атмосфери.

Међукултурна комуникација је трансакциони и симболички процес укључен у давање значења у интеракцији људи из различитих култура (Irwandi, Albert, Alwi, 2018).

Структура међукултурне комуникационе компетентности

Међукултурна комуникациона компетентност је један од основних појмова у проучавањима међукултурне комуникације. Овај систем компетенција треба да припреми особу за одговарајућу и ефективну

интеракцију са припадницима друге културе, а ослања се на културолошку критичку свесност о себи и другима (селф и други) у неком међукултурном сусретању (Holmes & O'Neill, 2012: 716).

Област међукултурне комуникационе компетентности привлачи велику пажњу истраживача из различитих дисциплина на прелазу из XX у XXI век, што омогућава разноврсне истраживачке перспективе, од којих су неке културолошки генерализоване, а друге културолошки специфичне (Dai & Chen, 2014). Бројни истраживачи се баве међукултурним комуникационим компетенцијама, али су усредсређени на одређене компоненте. Већина је сагласна да су три основне компоненте међукултурне комуникационе компетентности: когнитивна, афективна и бихејвиорална компонента (Al-Sumait, Tryzna, Alkazemi, Boone, 2022), које воде тродимензионалном моделу *знање–ставови–понашање* (Byram & Morgan, 1994, према Candel-Mora, 2015: 28). Бирам и Морган издвојили су ставове и вештине у оквиру сваке од ове три димензије: димензија *знање* обухвата фактографска знања о историји и географији одређене друштвене заједнице, чињенице о друштву, институцијама, обичајима и сл.; димензија *ставови* обухвата позитивне ставове према језику одређене друштвене групе, према другим земљама и према заједници; димензија *понашање*, у оквиру које су у интеракцији активне две димензије (прикладно/одговарајуће понашање и ефикасно понашање), обухвата правила понашања, бонтон одређене заједнице и сл. У каснијим радовима Бирам (Byram, 2008) издваја посебне вештине у оквиру међукултурне компетентности: знања о култури, вештине интерпретирања и повезивања, вештине откривања и интеракције, ставови према радозналости и отворености и критичка културолошка свесност.

У прегледу приступа међукултурној комуникационој компетентности (Dai & Chen, 2014), издвојен је један од првих модела који идентификује пет димензија: самооткривање, самосвест, самоприлагођавање, комуникациона компетенција и укљученост у интеракцију. Истраживачи покушавају да створе и друге моделе засноване на ставовима и вештинама међукултурно успешног понашања у интеракцији, а које обухватају међукултурну адаптацију, прикладност и успешност у интеракцији (Candel-Mora, 2015). Иза овога се препознају међукултурна свесност, међукултурна сензитивност и међукултурна спретност (Chen & Starosta, 1996, према: Candel-Mora, 2015: 28). Способности за међукултурну комуникацију су способности које обезбеђују ефикасно и пригод-

но/одговарајуће комуникационо понашање, а „које интегрише једну културу са другом, односно различите идентитете у различитим културним срединама” (Mavianti et al., 2020)

Спицберг и Шенјон (Spitzberg & Changnon, 2009, према: Holmes & O'Neill, 2012: 708) дефинишу међукултурну компетентност као „пригодно и ефективно управљање интеракцијом између људи који представљају различите и разноврсне афективне, когнитивне и бихејвиоралне оријентације према свету”.

Међукултурна компетентност дефинисана је и као „усвајање културолошки специфичног знања за комуницирање у новом контексту и интеракцији са људима из другачијег културолошког миљеа” (Ward & Wilson, према: Dai & Chen, 2014: 5).

Један од дескриптивних модела међукултурне комуникационе компетенције издваја осам кључних компетенција које одређују културно компетентну индивидуу (Табела 2), а које се могу разврстати у следеће групе компетенција: (а) одговарајуће знање о културама у контакту, (б) когнитивне вештине за развој позитивних међуљудских односа и (в) вештине решавања проблема и изграђивања односа (Maya Jariego, 2002; Maya Jariego, Holgado, Santolaya, 2006).

Табела 2. Осам вештина ефикасне међукултурне комуникације
 (Maya Jariego, 2002)

Вештине	Дефиниција
Разумевање других култура	Добро познавање вредности, веровања и идеологије друге културе омогућава адекватно процењивање понашања њених чланова. Поред специфичних знања о другој култури, корисно може бити и познавање других култура уопште.
Разумевање сопствене културе	Постоји повезаност између нивоа познавања сопствене културе и знања које се може стећи о другој култури, што може да помогне у бољем суочавању са процесом акултурације.
Емпатија	Културне размене захтевају способност усвајања гледишта саговорника. Ово је један од најреlevantнијих елемената ефикасности у комуникацији уопште.

Вештине	Дефиниција
Толеранција двосмислености	Ово се односи на способност суочавања са сложеним, нејасним и неизвесним ситуацијама које могу настати у интеркултуралној комуникацији. Интеркултурни односи обично носе висок степен неизвесности и непредвидивости.
Когнитивна флексибилност	Могућност да се лако прилагоди околностима или мишљењима других.
Одлагање процене понашања других	Способност да се унапред не процењује понашање другог. Ово се такође назива „поштовање културних разлика” уз нагласак на његовој афективној компоненти.
Вештине решавања проблема	Менаџерске вештине, решавање задатака у различитим контекстима, планирање итд.
Вештине грађења социјалних односа	Способност успостављања контаката, одражавања контроле над сликом која се преноси у интеракцији, знања како се прилагодити потребној социјалној дистанци и одговарајућег коришћења мрежа социјалне подршке.

Оспособљавање наставника за међукултурну комуникацију у школској средини

Испитивањем да ли ставови наставника према мултикултуралном образовању имају посредничку улогу између ефикасности наставника у инклузивној пракси и стилова наставе (мотивишућих и демотивишућих), на основу резултата је наглашено да су ставови наставника према мултикултуралном образовању и самоефикасности веома важни за међукултурну инклузију (Buzzai, Passanisi, Aznar, Pace, 2022). Разматрајући како да се подрже студенти-будући наставници за рад у мултикултуралном одељењу, и која је и каква одговорност едукатора будућих наставника у томе, Станел (Stunell, 2020: 217) поставља питање „Да ли се разноликост присутна у окружењу за учење може конструктивно искористити у изградњи позитивних ставова према разноликости у ширем друштву?” На основу анализе ставова студената-будућих наставника према културној и језичкој разноликости одељења у којима су били и управљања тим одељењима, утврђено је да су неопходне веће промене у

приступу образовању наставника да би развијали позитивне ставове према инклузији и мултикултуралности. Док неки универзитети широм света у потпуности интегришу међукултурну свест у програме образовања будућих наставника, други се суочавају са ограничењима у погледу обима и структуре обуке коју нуде (Ji, Yip, Saito, 2025).

Због важности измене наставникових уверења у развоју међукултурних компетенција (Juang, Civitilo, Juang, 2020) уведен је концепт културно одговорне наставникове самоефикасности. За постизање културно одговорне наставникове самоефикасности потребно је да студенти-будући наставници имају вођено искуство у културно различитим одељењима и да уче по моделу.

У разматрањима релевантних приступа међукултурном и мултикултуралном образовању, идентификована је важност следећих приступа (Banks, 1999, према: Petersen, 2017: 53): (1) интеграција садржаја о расним, етничким и различитим културним групама у наставни садржај; (2) редукција предрасуда и стереотипа и повећање међугрупних релација; (3) педагогија једнакости (употреба адекватних наставних стратегија препознајући различите начине учења и сазнавања); (4) конструкција знања (разматрање концепата, догађаја и задатака из перспективе расних, етничких и културних група, и разумевања како различити културни оквири утичу на конструкцију знања) и (5) оснаживање школске културе и социјалне структуре (истраживање и реструктурирање школске културе и организација које ће убрзати једнакост).

Међукултурна компетентност се постиже комбинацијом искуства, обуке и саморефлексијом. Развој међукултурних компетенција нужно је интегрисан са учењем знања, начина деловања, као и сопственог бивствовања/постојања (Leeds-Hurwitz, 2013). Сазнавање о културама других је први корак у стицању међукултурних компетенција. Учење делатног понашања је активан корак интеракције са другим културама, у оквиру које људи примењују знање које су већ стекли и унапређују га, учећи из интеракција са другима у прошлости и осмишљавајући будуће интеракције. Учење бивања (начина постојања) ослања се на рефлексивни корак размишљања о свом друштвеном бићу у односу на друге, друге културе и глобални свет. Да би подстицали и усмеравали развој међукултурне комуникационе компетентности ученика, потребно је да их и сами наставници развијају, а и да уче како да овим компетенцијама поучавају ученике. Које су основне смернице за обуку наставника за

међукултурну комуникацију? Ова обука треба (Златић и Бјекић, 2015; Irwandi et al., 2018; Kim & Gudykunst, 1999, према Vangelisti, Daly, & Friedrich, 1999; Tilovatova, 2024; Humphrey, 2019):

- да буде усмерена на повећање свести о основама формирања култура и повезаности са конструисањем различитих културних норми и комуникационих вештина када су у интеракцији са припадницима других култура;

- да обезбеди функционалну свесност о културној динамици присутној у међукултурним односима;

- да помогне полазницима тренинга да постану ефикаснији у међукултурном контексту;

- да води наставнике из позиције етноцентризма ка позицији етнорелативизма;

- да омогући да усвоје одговарајућа релевантна знања о појединим културама, да прихвате ставове који охрабрују успостављање и владање контактом са припадницима различитих култура, као и да усвоје вештине које преносе знања и ставове у конкретну међукултурну интеракцију;

- да омогући наставницима да овладају стратегијама за унапређење комуникације кад постоје културолошке границе и различитости у оквиру одељења (стратегije: оснаживање културне свести и сензитивности, укључивање различитих гледишта у курикулум, адаптирање комуникационих стилова за усвајање различитих културних норми);

- да оспособи наставнике за промовисање инклузивности креирањем безбедног простора за изражавање, охрабривањем активне партиципације, и развојем културне компетентности;

- да оспособи наставнике како да поучавају ученике да користе технологију за ефикасну међукултурну комуникацију и да овладају техникама решавања конфликта.

Усвајањем мултикултуралних наставних стратегија наставници могу да граде инклузивно окружење за учење у коме ће се поштовати и вредновати културолошка разноврсност (Kalogerogianni, 2025), односно, перципирати, поштовати и прихватати различите културне перспективе.

Закључак

Због значаја ширег контекста и културе у којој се одвијају наставна и свакодневна комуникација, у овом раду је пажња усредсређена на међукултурну комуникациону компетентност и посебне међукултурне компетенције, које наставник треба да поседује и које треба да подстиче васпитним радом са ученицима.

За концепт међукултурних комуникационих компетенција у оквиру система васпитања и образовања веома је важно разумевање различитих култура. Да се не би културе разматрале парцијално описом или навођењем карактеристика сваке, функционалан алат за компарацију и анализу култура су димензије културе, а посебно следеће: димензија индивидуализам насупрот колективизму, димензија култура високог контекста насупрот култури ниског контекста и димензија егоцентрична култура насупрот социоцентричној култури. Ове димензије се одсликавају у заједницама школског система – разредима и одељењима, те чине ове заједнице културолошки специфичним и мултикултуралним.

Сложеност основног појма *међукултурна комуникациона компетентност* видљива је и у донекле разноврсним дефиницијама, које усмеравају и различите приступе комуникацији и интеракцији културних група којима наставници реализују васпитно-образовни и наставни процес. Оне постављају критеријуме међукултурне комуникационе компетентности наставника коју треба да развијају и лично, али и као агенси социјализације ученика. Зато наставници треба да усвајају и развијају и специфичне наставне стратегије за рад у мултикултурним срединама, а посебно стратегије за оснаживање комуникације у тим срединама.

Литература

- Agliati, A., Vescovo, A. & Anolli, L. (2006). A new methodological approach to nonverbal behavior analysis in cultural perspective. *Behavior Research Methods*, 38(3), 364–371.
- Al-Sumait, F., Tryzna, M., Alkazemi, M. & Boone, E. L. (2022). Evaluating Multicultural Educational Experience and Intercultural Communication Competence in an Arab Context. *Journal of Intercultural Communication*, 22(2), 64–74.

- Bjekić, D. i Zlatić, L. (2021). *Psihologija preduzetništva: nastavnik u fokusu*. Užice: Pedagoški fakultet.
- Buzzai, C., Passanisi, A., Aznar, M. A. & Pace, U. (2022). The antecedents of teaching styles in multicultural classroom: teachers' self-efficacy for inclusive practices and attitudes towards multicultural education. *European Journal of Special Needs Education*, 38(3), 378–393. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2107679>
- Vangelisti, A. L., Daly, J. A. & Friedrich, G. W. (1999). *Teaching Communication: Theory, Research, and Methods*. Mahwah – New Jersey – London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Geert Hofstede, <https://geerthofstede.com/>
- Golubović, Z. (2005). Interdisciplinarni pristup i odnos antropologije i etnologije. U D. Radojičić i Lj. Gavrilović (ur.): *Etnologija i antropologija: stanje i perspektive* (str. 65–75). Beograd: Etnografski institut SANU.
- Dai, X. & Chen, Guo-Ming, (2014). *Intercultural Communication Competence: Conceptualization and its Development in Cultural Contexts and Interactions*. Cambridge Scholars Publishing.
- Zlatić, L. i Bjekić, D. (2015). *Komunikaciona kompetentnost nastavnika: konceptualizacija, merenje i razvoj*. Užice: Učiteljski fakultet.
- Irwandi, A. & Alwi, N. A. (2018). Building Teachers' Intercultural Communication Competence in the Digital Era. *3rd Conference on Education 2018: Teachers in the Digital Age* (pp. 179–182). IAIN Bausangkar.
- Jeknić, R. (2006). Individualističke i kolektivističke kulture u kontekstu globalizacije: Hofstedeov model i njegova kritika. *Revija za sociologiju*, 37(3–4), 205–225.
- Ji, J. S., Yip, Y. S. & Saito, E. (2025). Preparing future teachers for multicultural classrooms: the state of play in Australia. *Journal for Multicultural Education*. <https://doi.org/10.1108/JME-11-2024-0150>
- Juang, L-P., Civitilo, S. & Juang, P. L. (2020) How to best prepare teachers for multicultural schools: Challenges and perspectives In book: *Youth in superdiverse societies: Growing up with globalization, diversity, and acculturation*, Chapter 17 (pp. 285–301). London: Routledge.
- Kalogerogianni, F. (2025). Teaching in multicultural classrooms through an intercultural perspective on citizenship. *Frontiers in Education*, 10:1581833. doi.org/10.3389/educ.2025.1581833
- Kim, Y. Y. & Gudykunst, W. B. (1999). Teaching Intercultural Communication. In A. L. Vangelisti, J. A. Daly & G. W. Friedrich (eds.). *Teaching Communication*,

- 2nd edition (pp. 171–180). Routledge. E-book <https://doi.org/10.4324/9780203810804>
- Kittler, M. G., Rygl, D. & Mackinnon, A. (2011). Special Review Article: Beyond culture or beyond control? Reviewing the use of Hall's high-/low-context concept. *International Journal of Cross Cultural Management*, 11(1), 63–82. <https://doi.org/10.1177/1470595811398797>
- Lanigan, R. L. (2022). Saving Face: The Nonverbal Communicology of Basic Emotions. In S. Petrilli & M. Ji (eds.): *In Exploring the Translatability of Emotions: Cross-Cultural Transdisciplinary Encounters* (pp. 273–319). Cham, CH: Springer Nature AG. https://doi.org/10.1007/978-3-030-91748-7_11
- Leeds-Hurwitz, W. (1987). Intercultural Communication and Anthropology: Understanding Their Common History. *Practicing Anthropology*, 9(3), 4–5. <https://doi.org/10.17730/praa.9.3.w8820h7305074772>
- Leeds-Hurwitz, W. (2013). *Intercultural Competences: Conceptual and Operational Framework*. Paris, France: UNESCO. Retrieved August 10, 2025 from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219768>
- Mavianti, Harfiani, R. & Gunawan (2020). *The Role of Intercultural Communication Skills in Cultural Transformation for Student. Proceeding International Conference on Culture, Language and Literature ICL2LC, Medan – Indonesia* (pp. 30–36). Retrieved August 10, 2025 from <https://proceeding.umsu.ac.id/index.php/ic2lc>
- Maya Jariego, I. (2002). Estrategias de entrenamiento de las habilidades de comunicación intercultural. *Portularia. Revista de Trabajo Social*, 2, 91–108.
- Maya-Jariego, I., Holgado, D. & Santolaya, F. J. (2006). Diversidad en el trabajo: estrategias de mediación intercultural [Multimedia]. Sevilla: Fondo Social Europeo.
- Nam, K. A. (2015). High-context and low-context communication. In J. M. Bennett (eds.): *The SAGE Encyclopedia of Intercultural Competence*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication, Inc.
- Petersen, K. B. (2017). Preparation of student teachers of multicultural classrooms; Reflection on the Danish teachers Education Curriculum, *JISTE*, 21(1), 45–54.
- Rogers, E. M., Hart, W. B. & Miike, V. (2002). Edward T. Hall and History of Intercultural Communication: The United States and Japan. *Keio Communication Review*, 24(3), 3–26.
- Srivastava, P., Bhat, V. & Walia, D. (2018). Role of teachers in a multicultural classroom: A sensitive approach towards diversity. *International Journal of Academic Research and Development*, 3(2), 95–97.

- Stunell, K. (2020). Supporting student-teachers in the multicultural classroom. *European Journal of Teacher Education*, 44(2), 217–233. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1758660>
- Tilovatova, X. (2024). Strategies for effective intercultural communication in teaching. *European International Journal of Multidisciplinary Research and Management Studies*, 4(8), 39–41. <https://doi.org/10.55640/eijmrms-04-08-05>
- Hall, E. T. (1966). *The Hidden Dimension*. New York: Doubleday.
- Hall, E. T. (1976). *Beyond Culture*. New York: Anchor Books – Doubleday.
- Hall, E. T. (1992). *An Anthropology of Everyday Life*. New York: Doubleday.
- Hall, E. T. (2000). Context and meaning. In L. A. Samovar & R. E. Porter (eds.): *Intercultural Communication: A Reader*, vol. 9. Belmont, CA: Wadsworth.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations: software of the mind*. London, New York: McGrawHill.
- Hofstede, G. (2001). Difference and danger: Cultural profiles of nations and limits to tolerance. In M. H. Albrecht (eds.): *International HRM: Managing Diversity in the Workplace* (pp. 9–23). London: Blackwell.
- Hofstede, G. & Hofstede, G. J. (2010). *Cultures and organizations: Software of the Mind: Intercultural cooperation and its importance for survival*. New York: McGraw-Hill.
- Holmes, P. & O'Neill, G. (2012). Developing and evaluating intercultural competence: Ethnographies of intercultural encounters. *International Journal of Intercultural Relations*, 36(2012), 707–718.
- Humphrey, D. (2019). Intercultural communication: a teaching and learning framework. The LLAS Centre for Languages, Linguistics and Area Studies. Retrieved April 30, 2025 from <https://web-archive.southampton.ac.uk/www.llas.ac.uk/resources/paper/1303.html>
- Candel-Mora, M. A. (2015). Attitudes towards intercultural communicative competence of English for Specific Purpose students. *Procedia – Social and Behavioral Science*, 178(2015), 26–31.
- Carbaugh, D. (2007). Ethnography of Communication. In International Encyclopedia of Communication, FREE Sample Entry. Bepress. https://bepress.com/donald_carbaugh/12/. Retrieved August 10, 2025 from https://www.academia.edu/79842718/Ethnography_of_Communication?email_work_card=view-paper

Dragana Bjekić

University of Kragujevac, Faculty of Tehnical Sciences, Čačak

Lidija Zlatić

University of Kragujevac, Faculty of Education, Užice

CULTURAL FRAMEWORK OF TEACHERS' COMMUNICATION COMPETENCE: THEORETICAL AND PRACTICAL APPROACHES TO INTERCULTURAL COMPETENCE

Summary: The concept *communication competence* is commonly used to denote a universal system of competences in various contexts of communication, and as such it is the topic of numerous studies. Even so, the practical context for demonstrating communication competence demands researchers to consider different cultural frameworks for effective communication. The interconnections between culture and communication are explored by various sciences and specific disciplines, but the contribution to the study of intercultural communication competence in this paper mostly relies on the anthropological approaches and the psychology of communication and communicology. The communication was analysed on the basis of selected cultural dimensions that significantly influence teachers' communication competence, such as: individualism–collectivism, high–low communication context, and egocentric–sociocentric culture. Intercultural communication competence was considered a practical response to the appreciation of cultural differences and similarities. A framework was proposed in the context of teachers' professional activities in a multicultural environment – framework for teachers' training for encouraging students' development of intercultural competence.

Keywords: *intercultural communication competence, dimensions of culture, context of communication.*

Квалитети високошколских наставника

Саша Дубљанин*

Универзитет у Београду, Филозофски факултет

Апстракт: У раду је представљен преглед више студија о квалитетима високошколског наставника заснованих на различитим изворима података. Раматрана су истраживања која су као податке узимала налазе анкета за студенте, наставнике или факултетска тела чији је задатак награђивање изузетних наставника. У истраживањима су најчешће коришћене студентске евалуације наставника, као значајна повратна информација о квалитету високошколског наставника и његовом доприносу ефективности наставе. Указано је и на присутне сумње истраживача и наставника у погледу поузданости, валидности и корисности студентских евалуација наставника, као и на противаргументе који указују на значај студентских процена наставника на унапређење наставе. Анализа налаза различитих истраживања показала је широку палету пожељних квалитета високошколског наставника и открила доследност у идентификовању одређених особина које одликују доброг универзитетског наставника, али и разлике, које су углавном условљене специфичношћу узорка или методолошким приступом проблематици. Рад скреће пажњу на потребу даљих истраживања квалитета високошколских наставника, који заједно са другим чиниоцима, као што су породица, окружење, услови учења, курикулума или технологија, доприносе постигнућима студената и ефективности наставе.

Кључне речи: квалитети наставника, високошколска настава, ефективност наставе, студентске евалуације.

* sasadub@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0005-1726-3098>

Увод

Уобичајено се рад наставника не посматра као професија, већ пре као изузетан „позив“ који захтева посвећеност, стрпљење и љубав према младима. Истовремено, као и у другим професијама, од наставника се очекује да ангажује своје таленте, енергију, знање, вештине и способности за добробит заједнице. Сходно томе, образовању и наставницима се придаје важна улога у решавању друштвених проблема које, објективно посматрано, не могу самостално решити, а онда се за неуспех узроци траже у немаштовитом и некреативном приступу у настави. Описано стање у пракси је у одређеној мери узроковано различитим концептуалним приступима настави и наставничкој професији и расправом између, с једне стране, оних који наставу виде више као уметност, као делатност засновану на интуицији и рефлексiji, и с друге стране, оних који траже да се научни приступ настави заснива на чврстим доказима.

Наставнички позив подразумева посвећеност, љубав и друге поменуте особине личности, али као и многе друге професије, попут права, медицине или архитектуре, захтева и професионализам, који чине три међусобно повезана конститутивна концепта: стручно знање, аутономија и одговорност (Robson, 2006). Стога, ако наставници желе да развију поштовање према својој професији, морају развијати специфичне наставне вештине и схватити да настава није само сценска уметност која ангажује професора, али мало ученике (Eble, 1981). Од наставника се очекује да користи ефективне наставне праксе, праксе које имају научно утемељење, јер и настава има јасне научне основе (Arends, 2012). Ово је важно истаћи јер данас постоје истраживања о ефективној настави која су методолошки јака, конзистентна у резултатима и високо оцењена, али су из неких разлога наставницима мање привлачна од других, не тако значајних и слабије аргументованих препорука за наставу, као што су нпр. препоруке за неке технике учења. Тако, Евертон (Everton, према: Galton, 2007) тврди да у пракси постоји тенденција да између објављивања резултата истраживања и свести наставника о њиховом значају протекне понекад и десет година.

Палмер (Palmer, 2007), истражујући унутрашњи живот наставника, тврди да су настава и учење кључни за наш индивидуални и колек-

тивни опстанак, као и за квалитет наших живота, и да је због често неиспуњених очекивања, критиковање наставника постало „популаран спорт” јер су, према његовим речима, наставници „лака мета”. Наставнике, као што је већ наведено, криве због тога што нису у стању да издоче друштвени проблем и тиме деморалишу и паралишу напоре оних који би могли да понуде неко решење. С друге стране, рад наставника је слабо плаћен и оптерећен бирократским захтевима, и све док им се уместо преписивања планова и програма, ревизије уџбеника, обима садржаја и реструктурирања школа не обезбеде бољи услови и подршка, свака реформа образовања биће осуђена на неуспех.

Без обзира на поменуте критике наставника, већина грађана и даље подржава школе и изражава своје поверење у школе јер је образовање сувише важно и сложено да би се препустило неформалним институцијама или појединцима. Посебно су изражена велика очекивања од високих школа и универзитета јер је један од важнијих циљева високошколских институција да допринесе развоју друштва. Припремајући за професије засноване на знању, факултети истовремено припремају студенте и за боље разумевање својих будућих друштвених улога и одговорности. Отуда и веће интересовање дидактичара за наставнике као главне актере наставног процеса и као најодговорније за његов исход. Сходно томе, следи и питање које квалитете треба да има наставник, односно која знања, особине личности и наставне вештине одликују доброг универзитетског наставника.

Одговорити на питање шта је добар високошколски наставник подразумева да прво треба дефинисати сам појам доброг наставника, што је сложено, а с друге стране, перцепције доброг наставника се разликују, идући од квалитета који се истичу у акредитивима награђених универзитетских наставника, преко схватања самих наставника, па до процена студената. Најзад, свако од нас има свој став шта је добар наставник, а који је углавном резултат одређених идеја, представа или личних искустава.

Прошли век су обележиле студије у којима су дидактичари показали заинтересованост за релацијски оквир између актера, метода и садржаја наставе, покушавајући при томе да кроз истраживања одговоре на питања ко, како и зашто. Те студије могли бисмо назвати: студије „ко”, студије „како” и студије „шта”. Конкретно, у студијама „ко” углав-

ном су анализиране особине и улога наставника у настави и стилови рада наставника, али без довођења у везу са његовим карактеристикама. Била су, такође, заступљена истраживања која су доводила у везу постигнуће ученика са педагошким знањем наставника (Klette, 2008).

Студије које су покушавале да повежу личне особине наставника са исходима образовања, понекад се називају „црном кутијом”. Разлог томе јесте што су таква истраживања о ефикасности наставе потпуно занемаривала оно што се објективно догађало у учионици. Уместо тога, једноставно су регистроване улазне карактеристике (особине наставника и ученика), посматрани су излазни резултати (нпр. постигнуће ученика), а затим се покушавала успоставити повезаност међу њима, односно веза између „улаза” и „излаза” (Kyriacou, 2009). Иако се крајем прошлог века фокус у истраживањима померио на ученика, и даље је владало мишљење да највећу одговорност за организацију поучавања и учења, као и за успех ученика у настави, има наставник, због чега поједини аутори (McNamara, 1994: 4) сматрају да треба говорити о наставнику, а не о ученику као „централној карици” у настави.

У покушају да се одговори на питање шта највише утиче на резултате наставе доминирала су истраживања с циљем да се идентификују они атрибути доброг наставника, попут личности, пола, старости, знања и обучености који могу имати утицаја на ефикасност наставе. Иако се није односило на високошколске наставнике, интересантни су резултати једног од првих истраживања посвећених овој проблематици, које је давне 1931. године спровео Кател (Cattell, према: Kyriacou, 2009), тражећи од директора образовних установа, учитеља, наставника и ученика, односно од свих актера образовног процеса, да наведу најважније особине доброг наставника. Издвојено је пет најчешћих особина према редоследу учесталости и важности: (1) личност и воља, (2) интелигенција, (3) саосећање и такт, (4) отвореност и (5) смисао за хумор.

Занимљиво је да међу издвојеним особинама наставника које су навели директори, наставници и ученици нису били атрибути који се односе на знања наставника, комуникацијске вештине или вештине контроле наставног процеса. Тек у новијим истраживањима пажња је усмерена и на друга, а не само својства личности наставника. Разлика се огледала и у избору узорка, односно извору података о особинама доброг наставника.

Перцепције квалитета високошколских наставника

Аналитичари и истраживачи високог образовања настојали су да из различитих перспектива дефинишу који квалитети одликују доброг високошколског наставника. Некада су извор података биле институције задужене за евалуацију и награђивање изузетних наставника, некада сами наставници, а најчешће студенти. Широко распрострањена пракса студентских евалуација, које су за циљ имале вредновање рада наставника или пружање наставницима повратних информација од студената ради унапређења наставе, допринела је да студенти буду најчешћи узорак у истраживањима.

Пример једног истраживања (Baiooco & DeWaters, 1998: 56) с краја прошлог века јесте студија у којој се од председника огранака Америчког удружења универзитетских професора тражило да идентификују особине награђиваних високошколских наставника у погледу њиховог поучавања. Према учесталости, од најчешће до најмање учестале, издвојено је 10 карактеристика: (1) *радна етика и посвећеност* (нпр. лидерство, активност у кампусу, репутација и квалитет услуга); (2) *позитиван утицај* (ентузијазам и пријатност); (3) *одличне комуникационе вештине* (нпр. осетљивост према студентима и спремност да их саслушају); (4) *креативност у учионици* (укључивање студената у процес учења и решавање ученичких проблема); (5) *брига за студенте*; (6) *интелигенција и знање* (укључујући љубав према предмету и инспирацију); (7) *однос према студентима* (ангажованост, зрелост и стрпљење); (8) *хуманистичке вредности*; (9) *високи стандарди за студентски рад*; и (10) *популарност међу студентима* изражена позитивним скором на студентским евалуацијама.

Занимљиво је да се на врху листе налазе радна етика и посвећеност настави, а на дну листе популарност међу студентима. Колеге наставници, процењујући квалитете доброг наставника, истичу као најважнију особину труд и напор да се рад више повеже са одговорношћу, мање са личним особинама. С друге стране, низак статус особине *популарност наставника међу студентима* рефлектује можда став да наставници изражавају сумњу у способност студената да процене квалитете својих наставника.

Слично претходној, у новијој студији (Pekkarinen, Hirsto, Nevgi, 2020) спроведеној на финским факултетима узорак истраживања су били универзитетски наставници. Циљ је био да се истражи како наставници доживљавају особине и карактеристике добрих универзитетских наставника и како самопроцењују своју искуствену педагошку компетенцију. Идентификоване су четири главне теме: домени знања, професионалне улоге, континуирани професионални развој и личне карактеристике. За разлику од претходно описане студије, где је радна етика била на врху листе особина, овде су домени знања били најчешћа тема, а идентификовано је пет домена знања доброг универзитетског наставника, који укључују: *педагошко знање* (способност мотивисања и инспирисања студената, способност препознавања сопственог приступа учењу и настави, подржавање активне улоге студената и њиховог критичког размишљања, разматрање различитих ученика, вођење великих студентских група и давање повратних информација), *друштвено знање* (вештине и способности везане за међуљудску интеракцију), *знање о садржају*, *знање о настави* (знање о томе како планирати и дизајнирати наставу) и *технолошко знање*. Друга најчешће помињана тема биле су професионалне улоге, а универзитетски наставници су према значају истичали улоге: *стручњака за предметну област*, *истраживача*, *педагошког стручњака*, *фацилитатора* и *саветника учења* и *стручњака у пракси* своје области. Очекивано, из података се појавила и трећа тема, која се односила на континуирани професионални развој и описивала доброг универзитетског наставника као стручњака који је креативан, континуирано се развија, поседује позитиван став (ентузијазам) и интересовање према настави, сопственој предметној области и учењу. Личне карактеристике доброг универзитетског наставника биле су четврта тема која се издвојила у истраживању. Универзитетски наставници су издвојили *емпатију*, *приступачност*, *подршку* и *друштвеност* као важне особине доброг наставника. Добар универзитетски наставник, према њиховом мишљењу, треба да је приступачан, топлог срца, да буде у стању да активно слуша и буде креативан. Штавише, добар универзитетски наставник треба да је отвореног ума, флексибилан и стрпљив. За разлику од претходно описане студије, личне особине попут емпатије наставници нису проценили као важан квалитет сопственог позива, већ су примат дали знањима, професионалном развоју и свести о сопственим улогама у високошколској настави.

У често цитираном истраживању које је спровео Фелдман (Feldman, 1976) спроведана је систематска синтеза више студија посвећених особинама најбољих високошколских наставника. Узорак студија су чинили студенти основних студија на северноамеричким и канадским колеџима и универзитетима. Карактеристике наставника које су се појавиле као резултат анализа класификоване су и кодиране у мањи број, тачније 10 категорија или димензија према изражености. Такође, студије су подељене у две групе, што се показало као значајно јер се испоставило да је имало утицаја на налазе. Наиме, у једној групи су биле студије у којима су студенти могли да слободно наведу карактеристике најбољих наставника (студије са неструктурираним одговором), а у другој студије у којима су студенти унапред добили листу карактеристика за разматрање (студије са структурираним одговором). За скуп студија са неструктурираним одговорима највише рангиране димензије квалитета наставника према значају су: (1) *брига или поштовање наставника према студентима* (укључујући љубазност); (2) *наставничково знање о предмету*; (3) *наставничково подстицање интересовања студената*; (4) *наставничкова доступност и спремност да помогне*; (5) *наставничково подстицање питања и дискусије* (укључујући отвореност за туђа мишљења); (6) *наставничкова способност да јасно објасни*; (7) *наставничков ентузијазам за предмет или за наставу*; (8) *наставничкова непристрасност*; (9) *наставничкова припрема и организација курса* и (10) *наставничкове говорничке вештине*.

Занимљиво је да се слободна студентска процена квалитета доброг високошколског наставника у Фелдмановом истраживању у одређеној мери подудара са проценом наставника о сопственим квалитетима, посебно када је реч о потреби да наставник поседује знања о предмету који предаје. За разлику од наставника, студенти су на врх листе пожељних особина издвојили поштовање и љубазност према студентима, док наставницима атрибуту личности нису били примарни.

Фелдман (Feldman, 1976) је анализом открио сличности, као и неке занимљиве разлике у студијама заснованим на структурираним одговорима у односу на студије са неструктурираним одговорима. На листи са структурираним одговорима о десет најважнијих димензија на врху се налазе *наставничково знање о предмету* и *наставничково подстицање интересовања студената*, а димензије *јасноћа објашњења*, *ентузијазам* и *припрема наставника* заузеле су важније место него на листи са неструктурираним

одговорима. Најдраматичнија разлика између два скупа рангирања је разлика у релативном значају димензије *бриге и поштовања предавача према студентима*. Ова димензија, која је рангирана као прва по важности међу десет најбољих на листи са неструктурираним одговором, рангирана је као последња међу десет најбољих на листама са структурираним одговорима. Слично овом резултату, иако мало мање драматично, јесте померање надолу у рангу две друге димензије усмерене на *доступност предавача* (спремност да се помогне) и *подстицање предавача на питања и дискусију на часу* (отвореност за мишљења других). Ове две димензије су при дну листе десет најбољих на основу структурираних одговора студената, док су међу пет најважнијих димензија на листи неструктурираних одговора. Очигледно је да су студенти када су им понуђене листе са унапред дефинисаним особинама доброг наставника неке помало „заборављене“ из неког разлога препознали као важније, те им је додељен виши статус.

Такође, занимљиви су Фелдманови налази добијени анализом одговора студената с обзиром на годину студија. Разлика у налазима која се показала између листе са неструктурираним и листе са структурираним одговорима откривена је и између одговора бруцоша и студената виших година студија. Анализа је показала да бруцоши и студенти нижих година студија, у односу на студенте виших година, већи значај придају праведности или непристрасности наставника, као и његовој способности да успостави добар однос и сарадњу са студентима. За студенте виших година студија важнији је био ентузијазам наставника и његова организација курса. Такође, разлике у важности одређених квалитета наставника показале су се с обзиром на то да ли су узорак били студенти техничких или друштвено-хуманистичких наука.

Студенти који студирају природне науке, физичке науке или математику стављају релативно већи нагласак на способност наставника да јасно објасни градиво, за разлику од студената друштвено-хуманистичких наука и уметности, којима је важнија способност наставника да подстакне размишљање и да буде интелектуално изазован (Feldman, 1976).

Без обзира на универзалну прихваћеност студентских евалуација на факултетима и добро спроведених истраживања студентске перцепције квалитета наставника и наставе, неки истраживачи и наставници

их не цене јер сматрају да нису посебно поуздане, валидне, нити корисне, а понекад чак и штетне (Feldman, 2007). Највеће резерве постоје у погледу њихове примене у сумативне сврхе, због чега нису универзално прихваћене као поуздане. Квалитативни коментари студената, с друге стране, могу пружити боље разумевање, али због недостатка структуре и повезаности нису једноставни за коришћење.

Поред наведених ограничења, поједини истраживачи на основу налаза до којих су дошли нису нашли потврду уобичајених претпоставки и критика о пристрасности студентских евалуација у којима се тврди да су добре оцене универзитетских наставника на студентским евалуацијама резултат рада наставника са малим групама, „поједностављивања” курсева или очекивања виших оцена студената због позитивне оцене наставника (Pan, Tan, Ragupathi, Booluck, Roop, Ip, 2009).

Међутим, постоје релевантне и обимне студије, као и квалитативне анализе студентских евалуација на основу којих се може донети закључак да су студентске процене јасно вишедимензионалне, прилично валидне и мало контаминирани варијаблама које могу бити извор пристрасности, те их стога већина наставника и студената ипак сматра корисним (Marsh, 2007).

Разлике у перцепцијама особина доброг универзитетског наставника с обзиром на изворе података приказане су у Табели 1 (Buskist, Sikorski, Buckley, Saville, 2002). Реч је о метаанализи налаза различитих студија посвећених овој проблематици. Анализом су издвојена три истраживачка приступа с обзиром на изворе података.

Први извор података представља синтезу у литератури присутног описа квалитета доброг високошколског наставника, други извор су подаци о квалитету наставника из акредитива награђиваних наставника и трећи извор су студентске перцепције доброг наставника. „Општи опис” садржи највише квалитета (укупно 22), док „Анализе акредитива награђиваних наставника” садрже 14 квалитета, при чему се само 5 квалитета преклапа са првом категоријом. На крају су квалитети издвојени на основу перцепције студената о квалитетима доброг наставника (10 квалитета).

Оно што на први поглед привлачи пажњу јесте да је страст/ ентузијазам наставника једини квалитет који се појављује на свакој од три листе.

Нема сумње да овај податак истиче критичну важност наставникове страсти у вези са темом, студентима или поучавањем како за квалитет наставног процеса и мотивацију студената тако и за остварење дефинисаних исхода. Што се тиче подударности осталих карактеристика на листама, на првој и другој листи је заступљено пет истих квалитета наставника: креативан, образован, поуздан, снажна радна етика и висока очекивања од студената.

Табела 1. Резиме квалитета наставника заснован на кратком прегледу литературе (Buskist et al., 2002: 32)

Листа 1: <i>Општи опис</i>	Листа 2: <i>Анализа акредитива награђиваних наставника</i>	Листа 3: <i>Анализа студентских евалуација</i>
Страствен	Ентузијастичан	Ентузијастичан
Креативан	Креативан	Брижан
Образован	Образован	Ведар
Поуздан	Поуздан	Свеобухватан
Има висока очекивања од студената	Поставља високе стандарде за студенте	Добро организован
Снажна радна етика	Снажна радна етика	Добро припремљен
Изражене говорне вештине	Снажне комуникацијске вештине	Поштен
Искрен	Забринут за студенте	Стимулативан
Добар слушалац	Хуман	Разуме
Пристапачан	Посвећен предмету	Срдачан
Флексибилан	Научан	
Успоставља однос	Популаран међу студентима	
Промовише сарадњу	Пише о предмету	
Модел критичког мишљења	Добар наставник	
Наглашава дугорочно учење		

Листа 1: <i>Општи опис</i>	Листа 2: <i>Анализа акредитива награђиваних наставника</i>	Листа 3: <i>Анализа студентских евалуација</i>
Користи интердисциплинарни приступ Пажљив Духовит Учтив Користи активне методе учења Користи здрав разум Прецизан у настави		

Након увида у наведену листу од 40 квалитета или неку другу, намеће се питање да ли све ове квалитете треба да поседује добар високошколски наставник. То је мало вероватно, као што је недовољно да наставника одликује само један или мали број из листе квалитета. С друге стране, ако бисмо упоређивали више добрих наставника, закључили бисмо да се међусобно разликују и да сваки од њих представља неку од комбинација различитих карактеристика. Такође, пронашли бисмо подударење у неким личним квалитетима и приступима важним за ефективну наставу (Buskist et al., 2002). Наведене листе нису и не претендују да буду коначне. Детаљнијом анализом литературе и истраживања проширили бисмо постојећи списак и открили да неке од наведених особина доброг високошколског наставника, због специфичности узорка или методолошког приступа, у појединим истраживањима можда нису регистроване или нису добиле статус значајних за квалитет наставника.

Треба истаћи да поједини аутори (Ulrich, 2023) сматрају да особине личности наставника немају значајнији утицај на квалитет наставе, већ благо до умерено позитиван или чак негативан ефекат, а све у зависности од наставне јединице. Али, ако се узме у обзир да је настава великим делом социјални или међуљудски однос, с правом се може се очекивати да особине наставника могу корелирати са ефективношћу наставе.

Мало се зна о особинама наставника које доприносе позитивним или негативним студентским проценама ефективности наставе. У студији Марија и сарадника (Murray, Rushton, Paunonen, 1990) истраживани су односи између студентских процена особина личности наставника и њихових процена ефективности наставе шест различитих универзитетских курсева психологије. Истраживачи су на основу налаза извели три главна закључка у вези са особинама личности наставника у односу на студентску процену ефективности наставе различитих курсева психологије на универзитетском нивоу.

Прво, пронађени су јасни докази да се перципирана ефективност наставе значајно разликује између различитих врста курсева за истог инструктора, односно да је пре изузетак него правило да наставник постиже изузетно добре или изузетно лоше резултате на свим врстама курсева које води. Други главни закључак је да су, за било коју врсту курса или за све врсте заједно, процене студената наставе биле снажно повезане са проценама о особинама личности наставника. Особине личности које су највише корелирале са композитним проценама ефективности наставника укључују лидерство, екстровертност, либерализам, подржавајућу интелектуалну радозналост и склоност ка променама. Трећи и најважнији налаз ове студије јесте да су се специфичне особине личности које доприносе ефективној настави значајно разликовале за различите врсте курсева. На пример, аутори истичу да су особине као што су екстровертност и либерализам инструктора позитивно и значајно корелирале са студентским проценама ефективности наставе на основним курсевима, док су исте ове особине показале нулту или негативну корелацију са проценама наставе на постдипломским курсевима. Насупрот томе, усмереност ка постигнућу и истрајност наставника, према проценама студената, значајно су допринеле ефективности наставе на постдипломским и обавезним курсевима, али те особине нису биле повезане са учинком на другим врстама курсева. Наведена студија показује и да у истраживањима која се баве проблематиком особина универзитетских наставника треба узети у обзир извесна ограничења. Наиме, наставници имају тенденцију да буду различито прилагођени различитим врстама курсева, односно да нису једнообразно ефективни или не-ефективни на свим врстама курсева, што значи да ће веома мало наставника имати потребан распон особина личности да би се истакли у свим врстама курсева (Murray et al., 1990).

Ефективности наставе не доприносе само особине наставника, већ и приступи поучавању, односно стилови поучавања наставника. Међутим, ако би се сумирали налази различитих истраживања (Mcintyre, 2000), дошли бисмо до закључка да ефективност наставе често више зависи од спретности наставника да користи одређени стил поучавања, него од тога који приступ користи. Различити стилови поучавања условљени су особинама наставника, односно, преференције наставника према методичким решењима у великој мери су одређене његовим особинама. Другачије речено, особине наставника (нпр. изражене вербалне способности) се у учioniци трансформишу у специфично понашање или наставни стил (претежна примена методе предавања).

Закључак

Више пута истакнута резервисаност која постоји према значају и корисности наставникових особина за учење и постигнуће студената, а у крајњој мери и на ефективност наставе, резултат је тенденције померања пажње са наставника и поучавања на студенте и учење, односно промене парадигме наставе – са наставе усмерене на наставника на наставу усмерену на ученика. Посебно изражена сумња постоји када се покрене питање личних особина наставника јер постоји уврежена претпоставка да настава треба да искључи личност наставника.

Аргументација је да други фактори (приступ поучавању или стилови рада наставника) имају значајнији утицај на ефективност наставе и да, с друге стране, не постоје квантитативни докази о повезаности особина наставника са постигнућима студената. Заправо, реч је о томе да треба студиозније приступити проблематици особина наставника и пронаћи методолошка решења која би водила квантификацији квалитативних коментара студената како би се раздвојили утицаји других варијабли које, поред особина доброг наставника, доприносе квалитету наставног процеса. Такође, другачији методолошки приступ би омогућио да се на основу различитих извора података (акредитиви награђиваних наставника, мишљења самих наставника и студентских евалуација) конструише профил ефективног/неефективног наставника, односно идентификацију снага и слабости универзитетског наставника.

Истраживачки докази о значају особина наставника већ постоје у неким студијама (Hattie, 2009; Hattie, 2023), а настали су као резултат синтезе великог броја метаанализа о доприносу породице, окружења, услова учења, курикулума, технологија, па тако и доприносу наставника постигнућима ученика.

Понекад се занемарује чињеница да је настава и међуљудски однос, сусрет личности наставника и личности студента. Стога је важно да наставник развија и демонстрира своју личност, дајући настави свој лични печат.

Сваки покушај да буде безличан, непристрасан или потпуно објективан, ако је то могуће, одузима му снажно средство подстицања учења и интересовања студената за предмет.

Литература

- Arends, R. (2012). *Learning to Teach*. New York: McGraw-Hill.
- Baiocco, S. & DeWaters, J. (1998). *Successful college teaching: Problem solving strategies of distinguished professors*. Boston: Allyn & Bacon.
- Buskist, W., Sikorski, J., Buckley, T. & Saville, B. (2002). Elements of Master Teaching. In S. Davis & W. Buskist (eds.): *The teaching of psychology: essays in honor of Wilbert J. McKeachie and Charles L. Brewer* (pp. 27–41). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eble, K. E. (1984). *Craft of Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Feldman, K. A. (1976). The superior college teacher from the students view. *Research in Higher Education*, 5(3), 243–288. <https://doi.org/10.1007/BF00991967>
- Feldman, K. A. (2007). Identifying Exemplary Teachers and Teaching: Evidence from Student Ratings. In R. Perry & J. Smart (eds.): *The scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence-Based Perspective* (pp. 93–129). Dordrecht: Springer.
- Galton, M. (2007). *Learning and Teaching in the Primary Classroom*. London: Sage Publications.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. (2023). *Visible Learning: The Sequel – A Synthesis of Over 2,100 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.

- Klette, K. (2008). Didactics meet classroom studies. In M. Meyer, M. Prenzel & S. Hellekamps (eds.): *Perspektiven der Didaktik* (pp. 101–117). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kyriacou, C. (2009). *Effective Teaching in Schools*. Cheltenham: Stanley Thornes.
- Marsh, H. (2007). Students' evaluations of university teaching: Dimensionality, reliability, validity, potential biases and usefulness. In R. Perry & J. Smart (eds.): *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective* (pp. 319–385). Dordrecht: Springer.
- Mcintyre, D. (2000). The nature of classroom teaching expertise. In D. Whitebread (eds): *The psychology of teaching and learning in the primary school* (pp. 1–15). Loondon: Routledge Falmer.
- McNamara, D. (1994). *Classroom pedagogy and primary practice*. London: Routledge.
- Murray, H. G., Rushton, J. P. & Paunonen, S. V. (1990). Teacher personality traits and student instructional ratings in six types of university courses. *Journal of Educational Psychology*, 82(2), 250–261. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.2.250>
- Palmer, P. (2007). *The Courage to Teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pan, D., Tan, G., Ragupathi, K., Booluck, K., Roop, R. & Ip, Y. (2009). Profiling Teacher/Teaching Using Descriptors Derived from Qualitative Feedback: Formative and Summative Applications. *Research in Higher Education*, 50(1), 73–100. <https://doi.org/10.1007/s11162-008-9109-4>
- Pekkarinen, V., Hirsto, L. & Nevgi, A. (2020). The Ideal and the Experienced: University Teachers' Perceptions of a Good University Teacher and Their Experienced Pedagogical Competency. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 32(1), 13–30.
- Robson, J. (2006). *Teacher Professionalism in Further and Higher Education: Challenges to culture and practice*. London: Routledge.
- Ulrich, I. (2023). *Good Teaching in Higher Education: Practical Tips for Planning and Designing Courses*. Wiesbaden: Springer.

Saša Dubljanin

University of Belgrade, Faculty of Philosophy

QUALITIES OF HIGHER EDUCATION INSTRUCTORS

Summary: This paper presents an overview of several studies on the qualities of higher education instructors based on different data sources. The reviewed research studies used data from surveys for students, instructors, or faculty bodies responsible for rewarding outstanding teachers. Student evaluations of instructors were most commonly used in these studies as a significant feedback mechanism regarding the quality of higher education teaching and its contribution to teaching effectiveness. The paper also addresses the doubts expressed by researchers and instructors regarding the reliability, validity, and usefulness of student evaluations of teachers, along with counterarguments that emphasize the importance of these evaluations for improving teaching. The analysis of findings from various studies reveals a broad range of desirable qualities of higher education instructors and identifies consistency in recognizing specific traits that define a good university teacher, as well as differences that are mostly conditioned by the sample specificity or methodological approach to the issue. The paper highlights the need for further research on the qualities of higher education instructors, which, together with other factors such as family, environment, learning conditions, curriculum, or technology, contribute to student achievements and teaching effectiveness.

Keywords: *instructor qualities, higher education teaching, teaching effectiveness, student evaluations.*

Parental Monitoring of Adolescents: How Does Parental Involvement Matter?

Marina Kovačević Lepojević*

Institute for Educational Research, Belgrade

Nikoleta Gutvajn*

Institute for Educational Research, Belgrade

Danica Radaković Serdar*

Center for Social Work, Stara Pazova

Abstract: Parental monitoring is recognized as one of the most important factors in the adjustment of children and adolescents. Contemporary interpretations of parental monitoring emphasize the importance of parents knowing where their children and adolescents are, who they are with, and how they spend their time when unsupervised. The aim of this study is to examine the relationship between parental monitoring and parental involvement, from the parents' perspective. Additionally, the study seeks to explore indirect relations between parental involvement, and parental knowledge with sources of parental knowledge (adolescent self-disclosure, parental solicitation and parental control) as a mediating factor. The sample consisted of 216 parents (82.1% female). Data on parental involvement were collected using the *Alabama Parenting Questionnaire* and assessed using the *Parental Monitoring Scale*. The results indicate that parental gender and age, parental involvement, parental solicitation, child self-disclosure, and parental control account for 60.4% of the variance in parental knowledge. No direct link was found between parental involvement and parental knowledge, while the indirect effects of parental involvement on parental knowledge were found for paren-

* marina.lepojevic@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4780-1716>

* gutvajnnikoleta@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5628-3455>

* danica-dini@hotmail.com

tal solicitation ($Z = 5.942$; $p < .001$), and parental control ($Z = 3.079$; $p < .01$). The findings are discussed considering the significance of active parental involvement during adolescence.

Keywords: *parental monitoring, parental involvement, parental knowledge, parental control, parental solicitation.*

Introduction

Parental monitoring was first recognized as a key aspect of parenting in the study on the development of delinquent behavior published in the journal *Child Development* (Patterson & Stouthamer-Loeber, 1984). Parental monitoring is defined as a set of interconnected parental activities that include observing and tracking where and how a child spends their free time and their level of adjustment (Dishion & McMahon, 1998: 61). The authors identify parental monitoring as one of three dynamically linked dimensions of parenting (motivation, parental monitoring, and behavioral interventions), which together represent the quality of the parent–child relationship. More recently, parental monitoring emerged in the late 20th and early 21st century, based on the interpretation of monitoring as parents' knowledge of where, with whom, and how children and adolescents spend their time outside of parental supervision. This definition, developed by Scandinavian authors, is frequently used in contemporary literature. According to it, parental monitoring refers to parents' knowledge about their children's and adolescents' activities outside the home, which partly depends on parents' efforts (such as parental inquiry and control) to find out where and how their children spend their free time, and partly on the children's willingness to spontaneously share that information – self-disclosure (Stattin & Kerr, 2000).

Research on parental monitoring has predominantly aimed to explain its relationship with externalising and internalising adjustment problems in children and adolescents. Although some findings point to the occurrence of internalising problems (such as depressive symptoms, anxiety, and low self-esteem) as a result of inadequate parental monitoring (e.g. Cutrín, Maneiro, Chowdhury, Kulish, Marsiglia, Gómez Fraguela, 2022; Hamza & Willoughby, 2011), a stronger relation has been observed with the emergence of externalising problems, such as skipping school and running away from home, aggressive behavior, association with delinquent peers, substance abuse, etc.

(Keijsers, Branje, van der Valk, Meeus, 2016; Kovacevic Lepojevic, 2018; Reitz, Deković, Meijer, 2006; Stattin & Kerr, 2000).

Positive parental involvement represents spending quality time together in enjoyable family activities, along with providing positive attention (Donovick & Rodriguez, 2008). More broadly, parental involvement, besides participation in joint activities, also includes intimate communication and confiding in parents, as well as seeking help, which largely constitutes an integral part of the concept of affective attachment to parents (Loeber & Stouthamer-Loeber, 1986).

The literature contains many meanings of parental involvement, such as spending time with the family, providing a safe and stimulating environment, good communication and relationship between parents and children, involvement of parents with the school activities, etc. (Desforges & Abouchaar, 2003).

Research data indicate that earlier parental involvement and proactive parenting in general predicts higher levels of parental monitoring over time (Pettit & Laird, 2002). Parents who exhibit high parental monitoring tend to maintain it if they also show high involvement in parenting. Conversely, parents who demonstrate high psychological control are likely to remain so over time when their overall parental involvement is low (Pettit & Laird, 2002).

Parental solicitation, as a means of encouraging self-disclosure, encompasses parental activities aimed at uncovering information through initiated conversations with their children, their friends, or the friends' parents (Kerr & Stattin, 2000). The authors classify parental solicitation involving adolescents, spouses, teachers, as well as direct participation in shared activities with adolescents, as active methods of acquiring knowledge, while adolescent self-disclosure, reports from teachers or spouses, and awareness of adolescents' routine activities are considered passive methods (Waizenhofer, Buchanan, Jackson-Newsom, 2004). Parental control is manifested through setting rules and prohibitions regarding where adolescents can go, how long they can stay, what activities they can engage in, and so on (Stattin & Kerr, 2000).

The aim of this study is to examine the relationship between parental involvement and knowledge, from the parents' perspective. Additionally, the study seeks to explore the indirect relations with sources of parental

knowledge (child self-disclosure, parental solicitation, parental control) as a mediating factor.

Method

Participants

The study involved 216 parents (82.1% female) of students (56% female, mean age 14.5) recruited from schools located in the Municipality of Stara Pazova (elementary school “Boško Pavlokovski Pinki”, Gimnasium, Economic and Technical school).

Measures

The Parenting Monitoring Scale (Stattin & Kerr, 2000) consists of 25 items on a 5-point scale. Internal consistency of $\alpha = .75$ for parental knowledge (nine items), $\alpha = .78$ for parental control (six items), $\alpha = .83$ for parental solicitation, and $\alpha = .63$ for child disclosure (5 items) is found. Data on reliability were similar as in previous studies and abroad (De Los Reyes, Goodman, Kliewer, Reid-Quiñones, 2010; e.g. Stattin & Kerr, 2000). Low Cronbach Alpha for child self-disclosure was found in earlier studies (De Los Reyes, Ehrlich, Swan, Luo, Van Wie, Pabón, 2013). Lower internal consistency for the Child Disclosure subscale in parent-report data may reflect the indirect nature of the construct, and variability in parental awareness or interpretation of adolescent disclosure.

Parental Involvement Scale was extracted from Alabama Parenting Questionnaire (Frick, 1991) designed to measure five dimensions of parenting that are relevant to the etiology and treatment of externalising problems in children and adolescents. The Parental Involvement subscale is designed to capture positive, supportive, and engaging behaviors by parents. Data on reliability $\alpha = .78$ are in line with other available studies (e.g. Essau, Sasagawa, Frick, 2006).

Data analysis

The statistical programs used in the data analysis process included SPSS Statistics Version 30.0 (descriptive, Pearson's correlation analysis, and

regression analysis) and JASP version 0.18 (mediation analysis). The mediation model was estimated via bootstrapping and confidence intervals were calculated employing the bias-corrected percentile method.

Procedure

Data were collected within research *The Assessment of the Parental Practices and Family Resilience: Parental Perception*. The collecting data is carried out within the project *Strength of the Family* realized by Center for Social Work Stara Pazova (Funded by the Municipality of Stara Pazova, Contract No. 551-14-457), and interpretation of scientific results within *Assumptions for the Development of Positive Education in Serbia*, was funded by the Ministry of Science, Technological Development and Innovation of the Republic of Serbia (Contract No. 451-03-136/2025-03/ 200018).

Parents were previously instructed orally and in written form. Anonymity was guaranteed. The time needed for completing the questionnaire was 45 minutes. This study was reviewed and approved by the Committee for Assessment of Ethicality in Scientific Research of the Institute for Educational Research in Belgrade, Serbia (No. 925, November 7, 2024).

Results

The descriptive statistics, correlations, and intercorrelations are presented in Table 1. According to the results, all variables show statistically significant positive correlations with one another. Parental Knowledge is significantly correlated with all other variables, showing the strongest relationship with Parental Solicitation ($r = .729$, $p < .01$) and Self-Disclosure ($r = .508$, $p < .01$). Parental Involvement also correlates positively with all variables, most strongly with Parental Solicitation ($r = .531$, $p < .01$).

The correlation between Parental Control and other variables is generally weaker, though still significant, with the strongest association to Parental Solicitation ($r = .603$, $p < .01$). The mean scores for each variable range from 3.01 (Self-Disclosure) to 4.64 (Parental Control), with standard deviations ranging from .45 to .62, indicating relatively low variability around the means, suggesting consistent responses across participants.

Table 1. Pearson's Correlation Coefficients, Means, and Standard Deviations

	PK	PI	SD	PS	PC
PK					
PI	.427**				
SD	.508**	.394**			
PS	.729**	.531**	.606**		
PC	.502**	.271**	.309**	.603**	
Mean	4.16	3.99	3.01	4.40	4.64
SD	.45	.50	.50	.59	.62

Note. PK – Parental Knowledge; PI – Parental Involvement; SD – Self-Disclosure; PS – Parental Solicitation; PC – Parental Control. *Notes:* * $p < .05$; ** $p < .01$.

Regression analysis

To examine the predictive validity of parental involvement, parental knowledge sources (Self-disclosure, Parental Solicitation and Parental Control) along with age and gender, a linear regression analysis was performed with Parental Knowledge as the dependent variable (Table 2).

Self-disclosure, Parental Solicitation and Parental Control, parental age and gender explained 61% of the variance in Parental Knowledge ($R^2 = .61$, $F [6.155] = 41.946$, $p < .001$).

Table 2. Characteristics of Parental Knowledge Predictors

Criterion PK	B	Se	β	T	Sig.
Gender	-.492	.550	-.048	-.895	.372
Age	-.025	.042	.030	-.590	-.030
PI	.015	.048	.019	.322	.748
SD	.096	.099	.061	.962	.338
PS	.768	.098	.576	7.817	< .001
PC	.368	.071	.287	5.185	< .001

Note. PK – Parental Knowledge; PI – Parental Involvement; SD – Self-Disclosure; PS – Parental Solicitation; PC – Parental Control

Mediation analysis

The results revealed full mediation of Parental Solicitation ($Z = 5.942$; $p < .001$) and Parental Control ($Z = 3.079$; $p < .01$) in the relation of Parental Involvement and Parental Knowledge related to Parental Knowledge (Figure 1). No direct link was found between Parental Involvement and Parental Knowledge.

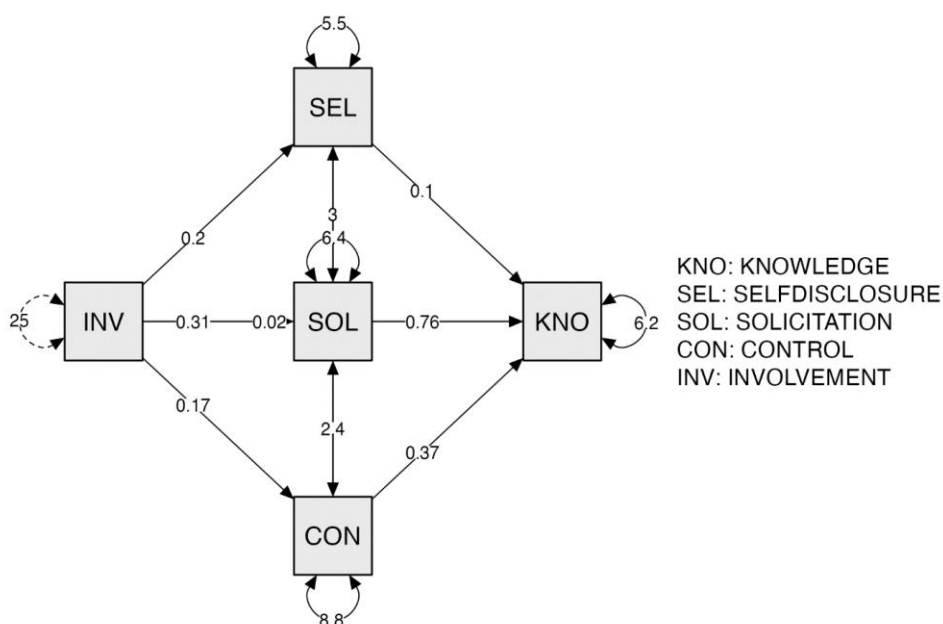


Figure 1. The Mediation of Self-disclosure, Parental Solicitation and Parental Control in the relation of Parental Involvement with Parental Knowledge

Discussion

The full mediation of parental solicitation and parental control in the association between parental involvement and parental knowledge suggests that parental involvement, alone, may not significantly enhance parents' awareness of their adolescents' unsupervised activities.

An alternative, and perhaps reverse, interpretation is that increased parental involvement and solicitation may be reactive in nature, emerging in response to perceived challenges or risks in the adolescent's behavior, rather than serving as a proactive way of gaining knowledge (Kapetanovic, Boele, Skoog, 2019; e.g. Keijsers et al., 2010).

Important finding concerns adolescent self-disclosure, which parents perceive as an insignificant source of their knowledge. Furthermore, parental solicitation emerges as the primary mediator in the relationship between parental involvement and parental knowledge. Findings of available data from parents and adolescents show that parents report higher levels of solicitation and lower level of adolescent's self-disclosure than adolescents do conclude that this finding is not so unexpected (e.g. Kapetanovic & Boson, 2022; Keijsers et al., 2010; Smetana & Metzger, 2008).

One possible reason for this discrepancy is that adolescents are often not even aware of the questions their parents ask, especially when the approach is not overly intrusive (e.g. Laird, Marrero, Melching, 2013). Based on the results of previous research on parental solicitation – adolescents self-disclosure link (e.g., Kerr et al., 2010; Waizenhofer et al., 2004) it might be assumed that self-disclosure moderates the effect of parental solicitation, although this was not examined in the present study.

Knowledge that parents have, particularly those who practice positive parenting about where, with whom, and how adolescents spend their free time is gained also through other sources, such as parental solicitation and parental control (e.g. Soenens et al., 2006).

Future research should consider examining gender differences within parent samples, incorporating adolescents' perspectives, and employing longitudinal designs, which may help clarify several assumptions that remain speculative in the present study.

References

- Cutrín, O., Maneiro, L., Chowdhury, Y., Kulish, S. S., Marsiglia, F. F. & Gómez Fragueta, J. A. (2022). Longitudinal Associations between Parental Support and Parental Knowledge on Behavioral and Emotional Problems in Adolescents. *J Youth Adolescence* 51, 1169–1180. <https://doi.org/10.1007/s10964-021-01559-0>
- De Los Reyes A, Ehrlich KB, Swan AJ, Luo TJ, Van Wie, M. & Pabón, S. C. (2013). An Experimental Test of Whether Informants can Report About Child and Family Behavior Based on Settings of Behavioral Expression. *J Child Fam Stud*, 22(2), 177–191. <https://doi.org/10.1007/s10826-012-9567-3>
- De Los Reyes, A., Goodman, K. L., Kliewer, W. & Reid-Quinones, K. (2010). The longitudinal consistency of mother-child reporting discrepancies of parental monitoring and their ability to predict child delinquent behaviors two years later. *J Youth Adolesc.*, 39(12), 1417–30. <https://doi.org/10.1007/s10964-009-9496-7>.
- Desforges, C. & Abouchaar, A. (2003). *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievement and Adjustment: a Review of Literature*. London: DFES Publications.
- Dishion, T. J. & McMahon, R. J. (1998). Parental monitoring and the prevention of child and adolescent problem behavior: A conceptual and empirical formulation. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 1(1), 61–75. <https://doi.org/10.1023/A:1021800432380>
- Donovick, M. & Rodríguez, M. M. D. (2008). Parenting practices among first generation Spanish-speaking Latino families: A Spanish version of the Alabama Parenting Questionnaire. *Graduate Student Journal of Psychology*, 10, 52–63.
- Essau, C. A., Sasagawa, S. & Frick, P. J. (2006). Callous-unemotional traits in a community sample of adolescents. *Assessment*, 13(4), 454–469. <https://doi.org/10.1177/1073191106287354>
- Frick, P. J. (1991). Alabama parenting questionnaire. *Journal of Clinical Child Psychology*. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/t58031-000>
- Hamza, C. A. & Willoughby, T. (2011). Perceived parental monitoring, adolescent disclosure, and adolescent depressive symptoms: A longitudinal examination. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 902–915. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9604-8>

- Kapetanovic, S. & Boson, K. (2022). Discrepancies in parents' and adolescents' reports on parent-adolescent communication and associations to adolescents' psychological health. *Curr Psychol*, 41, 4259–4270. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00911-0>
- Kapetanovic, S., Boele, S. & Skoog, T. (2019). Parent-Adolescent Communication and Adolescent Delinquency: Unraveling Within-Family Processes from Between-Family Differences. *J Youth Adolescence*, 48, 1707–1723. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01043-w>
- Keijsers, L. (2016). Parental monitoring and adolescent problem behaviors: How much do we really know?. *International Journal of Behavioral Development*, 40(3), 271–281. <https://doi.org/10.1177/0165025415592515>
- Keijsers, L., Branje, S. J. T., van der Valk, I. E. & Meeus, W. H. J. (2010). Reciprocal effects between parental solicitation, parental control, adolescent disclosure, and adolescent delinquency. *Journal of Research on Adolescence*, 20(1), 88–113. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2009.00631>
- Kerr, M., Stattin, H. & Burk, W. J. (2010). A reinterpretation of parental monitoring in longitudinal perspective. *Journal of Research on Adolescence*, 20(1), 39–64. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2009.00623.x>
- Kovačević-Lepojević, M. (2018). *Correlation of parental monitoring and externalising problem behaviour in secondary school students*. (Doctoral Dissertation). University of Belgrade.
- Laird, R. D., Marrero, M. D., Melching, J. A. & Kuhn, E. S. (2013). Information management strategies in early adolescence: Developmental change in use and transactional associations with psychological adjustment. *Developmental Psychology*, 49, 928–937. <https://doi.org/10.1037/a0028845>
- Loeber, R. & Stouthamer-Loeber, M. (1986). Family factors as correlates and predictors of juvenile conduct problems and delinquency. In M. H. Tonry & N. Morris (eds.): *Crime and Justice: An Annual Review of Research*, 7 (pp. 29–149). Chicago: University of Chicago Press.
- Patterson, G. R. & Stouthamer-Loeber, M. (1984). The correlation of family management practices and delinquency. *Child Development*, 55(4), 1299–1307. <https://doi.org/10.2307/1129999>
- Pettit, G. S. & Laird, R. D. (2002). Psychological control and monitoring in early adolescence: The role of parental involvement and earlier child adjustment. In B. K. Barber (eds.): *Intrusive parenting: How psychological control affects children and adolescents* (pp. 97–123). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10422-004>

- Reitz, E., Deković, M. & Meijer, A. M. (2006). Relations between parenting and externalizing and internalizing problem behaviour in early adolescence: Child behaviour as moderator and predictor. *Journal of Adolescence*, 29(3), 419–436. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.08.003>
- Smetana, J. G. & Metzger, A. (2008). Don't ask, don't tell (your mom and dad): *Disclosure and nondisclosure in adolescent–parent relationships*. In M. Kerr, H. Stattin & R. C. M. E. Engels (eds.): *What Can Parents Do? New Insights into the Role of Parents in Adolescent Problem Behavior* (pp. 65–87). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9780470774113.ch3>
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Luyckx, K. & Goossens, L. (2006). Parenting and adolescent problem behavior: An integrated model with adolescent self-disclosure and perceived parental knowledge as intervening variables. *Developmental Psychology*, 42(2), 305–318. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.2.305>
- Stattin H. & Kerr M. (2000). Parental monitoring: A reinterpretation. *Child Development*, 71, 1072–1085. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00210>
- Waizenhofer, R. N., Buchanan, C. M. & Jackson-Newsom, J. (2004). Mothers' and fathers' knowledge of adolescents' daily activities: Its sources and its links with adolescent adjustment. *Journal of Family Psychology*, 18(2), 348–360. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.18.2.348>

Марина Ковачевић Лепojeвић

Институт за педагошка истраживања, Београд

Николета Гутвајн

Институт за педагошка истраживања, Београд

Даница Радаковић Сердар

Центар за социјални рад, Стара Пазова

РОДИТЕЉСКИ НАДЗОР У АДОЛЕСЦЕНЦИЈИ: НА КОЈИ НАЧИН ЈЕ УКЉУЧЕНОСТ РОДИТЕЉА ВАЖНА?

Резиме: Родитељски надзор препознаје се као један од најважнијих фактора у адаптацији деце и адолесцената. Циљ ове студије био је да испита однос између родитељског надзора и укључености родитеља из перспективе родитеља. Додатно, истраживање је имало за циљ да испита директне и индиректне везе између родитељске укључености и родитељског знања, при чему су самооткривање адолесцената, родитељско испитивање и родитељска контрола испитивани као медијаторски фактори (извори родитељског знања). Узорак је чинило 216 родитеља (82,1% жена). Подаци о родитељској укључености прикупљени су помоћу Упитника о родитељству из Алабама, док је родитељски надзор процењен помоћу Скале родитељског надзора. Резултати указују на то да пол и старост родитеља, укљученост родитеља, распитивање родитеља, самоизвештавање адолесцената и родитељска контрола заједно објашњавају 60,4% варијансе у знању родитеља. Није пронађена директна веза између родитељске укључености и знања родитеља. Међутим, значајни индиректни ефекти укључености родитеља на знање родитеља идентификовани су путем реаспитивања родитеља ($Z = 5,942$; $p < 0,001$) и родитељске контроле ($Z = 3,079$; $p < 0,01$). Налази указују на значај активне родитељске улоге током адолесценције и пружају увид у механизме путем којих укљученост родитеља доприноси родитељском надзору.

Кључне речи: *родитељски надзор, укљученост родитеља, знање родитеља, родитељска контрола, адолесценти.*

Comparative Analysis of Syntactic Content in Serbian and English Language Curricula for Grades 5 to 8¹

Jelena Stevanović*

Institute for Educational Research, Belgrade

Danijela Ljubojević*

Institute for Educational Research, Belgrade

Abstract: Developing and enhancing language competence is one of the fundamental goals of both mother tongue and foreign language teaching. Syntax, as one of the subsystems of the overall language system, represents a complex and rather challenging task – both from the perspective of teaching practice and from that of curriculum designers. In this regard, the aim of this paper was to compare and contrast how syntax is conceptualized, structured, and operationalized in Serbian and English language teaching programs for upper primary grades. A content analysis was applied. The corpus consisted of Serbian and English language curricula for grades 5 through 8 of primary school in Serbia. The results of this comparative analysis of the Serbian and English syntactic curricula for upper primary grades (5 to 8) reveal distinct approaches in how syntax is conceptualized and presented. Furthermore, the findings suggest that curricula should be more strongly directed toward the mastery of basic skills, i.e., toward the acquisition of key competencies – in this case, language competence. The pedagogical implications of this paper primarily concern the recommendations directed at both educational policy makers and curriculum designers, as well as the teachers implementing these programs in classroom settings.

Keywords: *syntax, curricula, Serbian language, English language, upper primary grades.*

¹ This research was funded by the Ministry of Science, Technological Development and Innovation of the Republic of Serbia (Contract No. 451-03-136/2025-03/ 200018).

* jelena.stevanovic.jelena@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9917-4622>

* danijela.ljubojevic@ipi.ac.rs, <https://orcid.org/0000-0002-4337-4884>

Introduction

Quality education, especially at the primary level, has a long-term impact on adult literacy, as well as other skills, which in turn affects the overall social and cultural development of a country. In modern society, an adequate level of basic language, mathematical, reading, scientific, and digital literacy, as well as literacy in other domains and functional use of at least one foreign language, is a necessary condition for every individual to realize their potential, actively participate in society, and assume their social responsibility. A higher level of these skills provides greater opportunities in the labour market and greater success in lifelong learning (OECD, 2016: 20–21).

The curriculum is an official document adopted by the educational authorities in accordance with the country's development policy (Stevanović, 2020: 130). Therefore, without a curriculum or teaching and learning program, teaching any subject in primary and secondary schools in the Republic of Serbia – including the subjects Serbian Language/Serbian Language and Literature and English Language – would be unimaginable.

For decades, curricula have been the primary documents forming the foundation of teaching in schools in Serbia. They define the content and timeframes for the realization of education (Vilotijević, 1999), and textbooks have been developed based upon them. In addition, a full thematic scope is provided through the teaching program itself. The teaching program actually contains a series of decisions about what is to be taught and why, and subsequently how and with what materials (Vilotijević, 1999).

In the teaching and learning programs for the Serbian language, it is suggested, among other things, to establish connections and relationships between linguistic concepts, to present language units within a system, and to create links between content across different areas. However, “the methods for establishing appropriate connections are nowhere clearly presented. The operationalization of the program is left to the teacher and textbook authors” (Mičić, 2013: 18). As Bruner (2000: 59) points out, “Teaching inevitably rests on assumptions about the nature of students’ cognition. Beliefs and assumptions about teaching, whether in a school or another context, are a direct reflection of the beliefs and assumptions that teachers

hold about students". To this, without a doubt, we may also add the assumptions and beliefs of the authors of the teaching programs and textbooks, who participate indirectly in the teaching process (Mičić, 2013).

This gap between curricular guidelines and their practical implementation highlights the importance of examining specific grammatical areas where such challenges are evident. Syntax, as a fundamental component of grammar that structures language and meaning, is especially significant in this respect. The content of syntax instruction in Serbian language classes in upper primary grades is based on the core curricular requirement for the entire grammar teaching process: students should be presented with the language as a system, and linguistic phenomena should be interpreted through examples drawn from everyday language use.

As Petrovacki (2004: 62) observes, "In syntax instruction, it is essential to be familiar with classifications and syntactic categories. Students need to categorize certain word forms and structures into classification schemes". Even though syntax is not mentioned explicitly in the English curriculum, it is listed through richly exemplified grammatical content.

Grammar is introduced inductively, through a variety of contextualized examples appropriate to the students' level, without detailed grammatical explanations – unless students insist on them. Their understanding is assessed and evaluated based on how they use grammar in relevant communicative contexts.

Given the importance of syntax in developing language proficiency and the differing approaches observed in the curricula, this research seeks to compare and contrast how syntax is conceptualized, structured, and operationalized in Serbian and English language teaching programs for upper primary grades.

Having this in mind, two research questions guide this study:

(1) How is syntax conceptualized and structured in the Serbian and English language teaching programs for upper primary school students?

(2) In what ways do the Serbian and English curricula differ in their approaches to teaching syntax, particularly regarding explicit instruction and alignment with communicative language use?

Understanding these similarities and differences will offer valuable insights for curriculum development, teaching practices, and language learning outcomes.

Theoretical Background

Generally speaking, the content of the Serbian language teaching and learning programs related to syntax in the upper grades of primary school is selected according to the traditional approach and the criterion of systematicity. Also, in terms of content distribution, the current programs are significantly improved compared to the previous curricula that had been in use for decades—until 2018. A major improvement is the integration of phrase structure (syntagmatic) and sentence syntax within the same grade (seventh grade) in the current programs. However, certain weaknesses inherited from earlier curricula remain. These include, primarily, insufficient adherence to coherent application of scientific criteria, as well as frequent unsuccessful “rearrangements” of specific content areas, which have led to new pitfalls and oversights. As noted by Kovačević, some of the examples provided in the programs may actually contradict fundamental syntactic rules of both structural and traditional syntax (Kovačević, 2020). On the other hand, certain parts of the curriculum are designed in such a way that they successfully avoid some unscientific, traditional views.

When it comes to the English curriculum, the selection of grammatical, primarily syntactic items, is grounded to great extent in the Communicative Language Teaching (CLT) approach, which emphasizes language use for meaningful communication over isolated rule learning: “The main goal of foreign language teaching is the development of communicative competence at a specific language level” (Pravilnik o planu nastave i učenja za peti i šesti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja i programu nastave i učenja za peti i šesti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, 2019). Grammar is organized around real-life communicative needs: “In the process of foreign language teaching, it is essential to include to the greatest extent those grammatical categories that are typical and necessary for everyday speech and communication, through a variety of models, by applying basic rules and combining them”. For example, modal verbs (*can, must, should*), the future forms (*going to, will*), and conditionals correspond directly to these communicative notions (expressing ability, obligation, permission, and fu-

ture intention), ensuring that learners acquire language relevant to everyday situations. This approach also prioritizes functional competence, enabling learners to effectively perform real-life communicative tasks such as making requests, expressing plans, giving advice, and asking questions. Many of the curricular items—modal verbs for requests and permission, various question forms, conditionals, and expressions like *How about...?* and *Would you like...?* – reflect this practical focus.

The curricula for Grade 5 to 8 are based upon the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Many of the syntactic items correspond with CEFR descriptors across A1 to B2 levels, ensuring a coherent progression of grammatical competence aligned with global benchmarks.

Methodology

This study employs a qualitative, document analysis approach to compare the syntactic content in the national curricula both for Serbian and English language instruction in upper primary education in Serbia (grades 5–8). The data sources include the official teaching and learning programs (curricula) issued by the Ministry of Education for both subjects. The analysis focuses on identifying, categorizing, and interpreting syntactic structures present in each of the documents.

The study is guided by the principles of content analysis (Stemler, 2015). Syntactic items were extracted, categorized by syntactic domain (clause and phrase structure, word order, syntactic functions, sentence types, and grammatical relationships), and then compared across the two curricula in terms of their frequency, progression, and intended level of acquisition (receptive vs. productive).

Results

This section presents the results of a comparative syntactic analysis of the Serbian and English language curricula for primary education (grades 5–8). The findings are organized beginning with the Serbian language curriculum and then followed by the English language curriculum for grades 5 through 8. The English language curriculum is further divided into syntactic categories.

Serbian language curriculum content for grades 5 to 8 (syntactic structures)

Grade 5

Predicative sentence – predicate (verbal and nominal); agreement of predicate with subject in person, number, and gender; direct and indirect object; adverbials (of place, time, manner; cause; and degree/quantity); apposition.

Grade 6

Independent predicative sentences – the concept of communicative function; classification into declarative, interrogative, imperative, optative (wishing), and exclamatory sentences.

Grade 7

The concept of phrase (head and dependent elements); types of phrases: noun, adjective, adverbial, and verbal phrases. Attribute within a phrase. Logical subject. Compound verbal predicate. Coordination among sentence elements – copulative, disjunctive, and adversative relations.

The concept of communicative and predicative sentences. Independent predicative sentences – coordination among independent clauses (copulative, disjunctive, adversative).

Dependent predicative clauses (declarative, relative, locative, temporal, causal, conditional, concessive, purposive, resultative and comparative). Sentence elements expressed by a word, prepositional-case construction, or clause. Congruence – basic concepts.

Grade 8

Syntax: Sentence elements (composition and function); independent and dependent clauses; agreement between sentence elements.

English language curriculum content for grades 5 to 8 (syntactic structures)

Grade 5	
Category	Curricular Item
1. Future Intentions and Plans	<i>Going to</i> for expressing future plans and intentions; <i>Will</i> for expressing spontaneous decisions; <i>The Present Simple Tense</i> for scheduled events, plans, and timetables; <i>The Present Continuous Tense</i> for pre-arranged or planned future actions;
2. Possession and Description	<i>Have got / Have</i> for expressing possession; <i>Have got / To be</i> for giving descriptions;
3. Suggestions and Invitations	<i>Would like + noun / verb (infinitive);</i> <i>Would you like + verb (infinitive);</i> <i>Why don't we / you + base form of the verb;</i> <i>How about + gerund;</i>
4. Wh- Questions (Information Questions)	<i>Who, What, Where, When, Which, Whose, Why, How;</i> Extended: <i>How old, far, deep, long;</i> <i>What time/day;</i>
5. Expressing Existence	<i>There is / There are;</i>
6. Verb Tenses and Aspect	<i>The Present Simple Tense</i> (habitual actions, mental states: think, like, want); <i>The Present Continuous Tense</i> (ongoing, temporary actions); <i>The Past Simple Tense</i> (regular and most frequent irregular verbs);
7. Expressing Modality	<i>Can</i> (present ability); <i>Could</i> (past ability); <i>Can, Could, Shall</i> (suggestions); <i>Can, Could, May</i> (requests and demands); <i>Can / can't, must / mustn't, (don't/doesn't);</i> <i>have to</i> (rules, obligation, etc.);
8. Commands and Instructions	<i>Imperative mood;</i>

Grade 6

Category	Curricular Item
1. Future Intentions and Plans	<i>The Present Continuous Tense</i> for pre-arranged actions; <i>Going to</i> for plans, intentions, and sensory-based predictions; <i>The Present Simple Tense</i> for scheduled events, timetables, and plans;
2. Suggestions, Invitations, and Preferences	<i>Would like + noun / verb (infinitive);</i> <i>Why don't we / you + base form of the verb;</i> <i>Expressions: How about...? What about...?;</i> <i>Would you like...? Shall we...? Let's... Imperative;</i>
3. Verb Patterns and Preferences	<i>Let / Make + base form of the verb;</i> <i>Verbs like / love / hate / enjoy / can't stand + gerund;</i>
4. Questions and Interrogative Structures	<i>Wh- questions: Who / What / Where / When / Why / How;</i> <i>Questions with prepositional verbs;</i> <i>Questions with Whose;</i>
5. Stative and Descriptive Language	<i>Stative verbs</i> (want, promise, believe, think...); <i>Stative verbs</i> (be, want, hurt, have, feel, know...); <i>Stative verbs</i> (think, like, agree, believe...); <i>Adjective + preposition phrases</i> – interested in, good/bad at, crazy about...; <i>Adjective + preposition expressions</i> – tired of, fed up with, bored with, etc.;
6. Present and Past Tense Usage	<i>The Present Simple Tense</i> for habitual and regular actions; <i>The Present Continuous Tense</i> for current/temporary actions and ongoing states; <i>The Past Simple Tense</i> – regular and irregular verbs, all uses; <i>The Past Continuous Tense</i> – all uses; <i>The Present Simple and Continuous</i> – contrasting uses;

Category	Curricular Item
	<i>The Past Simple and Past Continuous – contrasting uses;</i>
7. Present Perfect and Its Functions	<i>The Present Perfect Simple Tense – for actions that started in the past and continue;</i> <i>The Present Perfect Simple Tense – for indefinite past with ever, never, just, already, yet;</i> <i>Contrast: Present Perfect vs. Past Simple;</i>
8. Conditional Sentences	<i>Zero Conditional;</i> <i>First Conditional;</i>
9. Modality and Modal Verbs	<i>Can / Could / May / Might / Shall – requests, suggestions, predictions;</i> <i>Will – for expressing requests and future certainty;</i> <i>Should – for giving advice;</i> <i>Can / Can't, Must / Mustn't, Have to / Don't; Have to, etc. – rules, permissions, obligations;</i> <i>Could – for past ability;</i> <i>Used to;</i>
10. Ability Across Tenses	<i>Can – present ability;</i> <i>Could / Was/Were able to – past ability;</i> <i>Will be able to – future ability;</i>
Grade 7	
Category	Curricular Item
1. Future Intentions and Planning	<i>Going to for plans, intentions, and predictions based on perception;</i> <i>The Present Continuous Tense for pre-arranged/planned actions;</i> <i>The Present Simple Tense for future actions as part of schedules/programs;</i> <i>The Future Simple Tense (decisions, promises, predictions based on belief or knowledge);</i> <i>Time clauses for future (when, before, after, as soon as...);</i>

Category	Curricular Item
2. Verb Patterns and Preferences	<i>Let / Make + base form of the verb;</i> <i>Would like + noun / infinitive of the verb;</i> <i>Gerund / Infinitive structures;</i> <i>Verbs like/love/hate/enjoy/prefer/can't stand + gerund;</i>
3. Suggestions, Invitations, Advice	<i>Why don't we / you + base form of the verb;</i> <i>Expressions: How about...? What about...?</i> <i>Would you like...? Do you want...?</i> <i>Shall we...? Let's...;</i> <i>Imperative mood;</i> <i>Should for giving advice;</i> <i>Indirect suggestions and advice;</i>
4. Modal Verbs and Modality	<i>Can / Could / May / Might / Will – requests, demands, suggestions, predictions;</i> <i>Modal verbs for expressing permission, prohibition, rules, obligations (must, should, have to...);</i> <i>(Not) be allowed to;</i> <i>Will be able to for expressing future ability;</i> <i>Can for present ability;</i> <i>Could / Was/Were able to for past ability;</i> <i>Modal verbs for drawing conclusions (must, can't, may...);</i>
5. Tense Usage: Present and Past	<i>The Present Simple Tense for habits, permanent actions, schedules;</i> <i>The Present Continuous Tense for current and temporary actions;</i> <i>Differences between Present Simple and Present Continuous;</i> <i>The Past Simple Tense (regular and irregular verbs; full range of uses);</i> <i>The Past Continuous Tense (all uses);</i> <i>Contrast between Past Simple and Past Continuous;</i>
6. Present Perfect and Its Uses	<i>The Present Perfect Simple Tense for:</i> – actions that started in the past and still continue;

	– experiences and actions in the indefinite past; – use with ever, never, just, already, yet; – <i>Contrast</i> between Present Perfect and Past Simple; – <i>The Present Perfect Tense</i> of more frequent verbs;
7. Conditionals	<i>Zero Conditional;</i> <i>First Conditional;</i>
8. Questions and Interrogatives	<i>Wh- questions: What, Why, How, When, Who, Where, Which;</i> <i>Questions with What... like / How / Why;</i> <i>Questions with Whose;</i> <i>Questions with prepositional verbs;</i> <i>Question tags;</i>
9. Stative and Descriptive Verbs	<i>Stative verbs:</i> – (be, want, need, have, hurt, feel, smell, taste...); – (promise, believe, think, hope...); – (think, like, agree, believe, mean...);
10. Adjective and Prepositional Phrases	<i>Adjective + preposition phrases:</i> – interested in, good/bad at, crazy about, keen on...; – <i>Use of expressions:</i> tired of, sick of, fed up with, bored with, etc.;
11. Passive Voice	<i>Passive voice in simple tenses (Present, Past, Future);</i> <i>Passive form of modal verbs;</i>
12. General Grammatical Structures	<i>What (a/an) + adjective + noun;</i> <i>The Present Simple / Past Simple / Present Perfect</i> <i>Tense overview;</i> <i>Indirect commands and requests;</i> <i>Use and omission of articles: in fixed phrases, with places, etc.;</i>

Grade 8

Category	Curricular Item
1. Verb Forms and Verb Patterns	<i>Gerund / Infinitive</i> (including repeated emphasis); <i>Get + adjective</i> ;
	<i>Passive voice</i> (various forms);
	<i>Going to</i> for expressing plans; <i>The Present Continuous Tense</i> (pre-arranged actions);
2. Expressing Future and Planned Actions	<i>The Present Simple Tense</i> (future actions – schedules);
	<i>The Future Simple Tense</i> (decisions, promises, predictions);
	<i>Time dependent clauses</i> (when, before, after...);
3. Questions and Interrogatives	<i>Questions with Wh-</i> ;
	<i>Questions with prepositional verbs</i> ;
	<i>Indirect questions / statements / requests / advice</i> ;
4. Mood and Conditionals	<i>Imperative mood</i> ;
	<i>First and second conditional</i> ;
	<i>Second conditional</i> ;
5. Modal Verbs and Functions	<i>Modal verbs</i> for requests, probability, demands;
	<i>Modal verbs</i> (various functions);
	<i>Can</i> for expressing present ability;
	<i>Could</i> and <i>was/were able to</i> for expressing past ability;
6. Tense Usage: Present and Past	<i>Will be able to</i> for expressing future ability;
	<i>The Present Perfect Simple Tense</i> (various uses);
	<i>The Past Simple / Continuous Tense</i> (various uses);
	<i>The Present Simple / Continuous Tense</i> (actions in the present);

Category	Curricular Item
7. Stative and Related Verbs	<i>Stative verbs</i> (various groups);
	<i>Verb-prepositional phrases – be into...;</i>
	<i>Adjective-prepositional phrases –</i> <i>interested in, pleased with...;</i>
	<i>So / Neither / Either;</i>

Discussion

This study examined the conceptualization and structuring of syntax in the Serbian and English language teaching programs for grades 5 to 8, highlighting key differences in pedagogical approaches and alignment with communicative language use.

The Serbian curriculum adopts a structural and formal approach to syntax instruction. Starting from foundational elements such as predicative sentences and agreement rules in grade 5, the curriculum progressively introduces complex syntactic constructs including phrase structure, coordination, and various types of dependent clauses by grade 7 and 8.

The use of precise rather complicated linguistic terminology, for example “compound verbal predicate,” “congruence”, and detailed classification of sentence types demonstrates a strong emphasis on students developing a theoretical understanding of syntactic systems. Communicative functions though addressed (e.g., communicative sentence types in grade 6), appear secondary to formal grammatical knowledge. This approach aligns with a traditional grammar framework that prioritizes grammatical accuracy, syntactic analysis, and explicit understanding of sentence structure. Generally speaking, the core of studying syntax in the upper grades of primary school is sentence syntax, that is, the system of independent and dependent predicate clauses and their functions.

In contrast, the English curriculum presents syntax through a functional and communicative lens. From grade 5 onward, grammatical items such as verb tenses, modal verbs, conditionals, and question formation are taught explicitly with reference to their practical communicative purposes, expressing future plans, making requests, giving advice, and de-

scribing abilities. Syntax instruction is embedded within functional categories that directly support communicative competence.

The progression through grades reveals increasing grammatical complexity but consistently bound to language use contexts rather than abstract grammatical classification. For example, modal verbs are introduced in the context of expressing permission, ability, and suggestions, which immediately connects form and function. This reflects a language-as-use perspective, emphasizing the role of syntax in facilitating real-life communication.

The differing emphases have important pedagogical implications. The Serbian curriculum's formal structural focus may cultivate students' metalinguistic awareness and enable precise syntactic analysis, potentially benefiting higher-order language studies.

However, the more abstract treatment may delay the integration of grammar with communicative competence. Conversely, the English curriculum's approach fosters early and continual engagement with syntax as a tool for communication, potentially enhancing learners' functional fluency and pragmatic language skills, although with less initial emphasis on formal linguistic theory.

These findings resonate with established distinctions in language teaching methodologies, where traditional grammar-translation and structuralist approaches prioritize explicit grammar instruction, and communicative language teaching focuses on language use and functional grammar. The Serbian and English curricula considered here exemplify these paradigms respectively, reflecting broader linguistic and educational traditions in their design.

The process of learning syntax can be better understood through established cognitive and constructivist frameworks. Vygotsky (1996) describes learning as the formation of new cognitive structures alongside the refinement of existing ones, highlighting the dynamic nature of knowledge acquisition. Bruner similarly frames this process as the acquisition, transformation, and validation of knowledge, emphasizing the organization of concepts based on specific criteria. In this context, Ausubel (2000) underscores the crucial role of prior knowledge, arguing that new information is integrated either by connecting it with what learners already know or by inducing changes in their cognitive structures when the new material is

sufficiently novel. This theoretical perspective supports the pedagogical importance of using advance organizers – tools that help learners bridge the gap between existing knowledge and new syntactic concepts. Such strategies are especially relevant in the explicit syntactic instruction found in the Serbian curriculum, which often presents structural elements that may require significant cognitive restructuring, and in the communicative approach of the English curriculum, where meaningful connections to prior knowledge facilitate comprehension and usage. Moreover, to present syntactic concepts in context, the proper selection of linguomethodological materials is of great importance. The most important criterion for choosing materials for a lesson is the gradual increasing complexity of examples, i.e., a systematic presentation (illustration, concretization) of the relevant properties of the concept (Mičić, 2013).

Future curriculum development might consider integrating both approaches, balancing formal syntactic knowledge with communicative function, to foster comprehensive language competence that supports both accuracy and fluency. To our mind, the development and enhancement of key competencies – of which language competence is certainly one – should represent the core of educational practice. Therefore, teaching and learning programs should be more strongly oriented toward the mastery of basic skills rather than primarily toward the mere acquisition and reproduction of knowledge. This is because the acquisition of key competencies enables the positive development of each student and contributes to the improvement of the education system as a whole. Moreover, it “leads to education for sustainable development, which is part of the concept of quality education and lifelong learning” (Rieckmann, 2018: 39).

Conclusion

This comparative analysis of the Serbian and English syntactic curricula for upper primary grades (5 to 8) reveals distinct approaches in how syntax is conceptualized and presented. The Serbian curriculum emphasizes the gradual introduction of syntactic elements, focusing on sentence structure, predicate agreement, clause types, and complex syntactic relations. It is oriented towards a more formal, structural understanding of syntax. In contrast, the English curriculum integrates syntax with communicative functions, prioritizing practical usage through modal verbs, verb pat-

terns, and question forms that align with everyday communication and interaction. Both curricula progressively increase in complexity across grades but differ in their balance between explicit grammatical instruction and functional language use.

It is also observed that the curricula for both the mother tongue and the foreign language are not fully aligned with students' developmental capacities, viewed from a psycholinguistic perspective. In this regard, several authors emphasize the importance of age in mastering the syntactic system (Paradis et al., 2008; Paradis et al., 2017; Unsworth et al., 2014). Therefore, the review committee responsible for approving the curricula should have an interdisciplinary background.

The analysis shows that the Serbian curriculum emphasizes formal syntactic structures with gradual complexity, while the English curriculum integrates syntax more within communicative contexts. To enhance language teaching, curricula should align by combining both structural accuracy and functional use, supported by carefully selected, progressively challenging materials. Teachers are encouraged to link grammar teaching to real-life communication and use advance organizers to bridge new and existing knowledge. Policymakers should promote this balanced approach through curriculum design, teacher training, and resource provision to improve syntactic competence in learners.

References

- Ausubel, D. P. (2000). *The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View*. Kluwer Academic Publishers: Dordrecht – Boston – London.
- Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa
- Kovačević, M. (2020). O (ne)kvalitetnim rješenjima u novom nastavnom planu i programu za srpski jezik u 5, 6. i 7. razredu osnovne škole. U Z. Opačić i G. Zeljić (ur.), *Programske (re)forme u obrazovanju i vaspitanju – izazovi i perspektive*, *Zbornik radova sa međunarodnog naučnog skupa Programske (re)forme u obrazovanju i vaspitanju – izazovi i perspektive*, 20. maj 2019, Beograd (str. 19–34). Beograd: Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Mićić, V. (2013). *Syntactic analysis of sentence in junior grades of primary school*. Unpublished doctoral dissertation. Belgrade: University of Belgrade, Teacher Training Faculty.

- OECD (2016). *Proposal for a COUNCIL RECOMMENDATION on establishing a Skills Guarantee*. Brussels: European Commission, <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2016/EN/1-2016-382-EN F1-1.PDF>
- Paradis, J., Rice, M., Crago, M. & Marquis, J. (2008). The acquisition of tense in English: Distinguishing child L2 from L1 and SLI. *Applied Psycholinguistics*, 29, 1–34.
- Paradis, J., Rusk, B., Sorenson Duncan, T. & Govindarajan, K. (2017). Children's Second Language Acquisition of English Complex Syntax: The Role of Age, Input, and Cognitive Factors. *Annual Review of Applied Linguistics*, Vol. 37, 1–20.
- Petrovački, Lj. (2004). *Sintaksa u nastavi srpskog jezika i književnosti*. Novi Sad: Zmaj.
- Pravilnik o planu nastave i učenja za peti i šesti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja i programu nastave i učenja za peti i šesti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja* (2018). Službeni glasnik Republike Srbije, Prosvetni glasnik, broj 15/2018-77, 18/2018-1, 3/2019-83, 3/2020-94, 17/2021-1, 16/2022-1, 13/2023-458, 14/2023-384, 3/2024-1, 6/2025-7
- Pravilnik o programu nastave i učenja za osmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja* (2019). Službeni glasnik Republike Srbije, Prosvetni glasnik, br. 11/2019-61, 2/2020-6, 6/2020-118, 5/2021-8, 17/2021-58, 16/2022-2, 13/2023-470, 14/2023-407, 4/2024-1, 6/2025-38
- Pravilnik o programu nastave i učenja za sedmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja* (2019). Službeni glasnik Republike Srbije, Prosvetni glasnik, br. 5/2019-61, 1/2020-60, 6/2020-99, 8/2020-597, 5/2021-4, 17/2021-42, 16/2022-2, 13/2023-460, 14/2023-399, 6/2025-22
- Rieckamm M. (2018). Learning to transform the world: key competencies in Education form Sustainable Development. In A. Leicht, J. Heiss & B. Won Jung (eds.): *Issues and trends in education for sustainable development*, UNESCO, 39–59.
- Stemler, S. E. (2015). Content Analysis. In R. Scott & S. Kosslyn (eds.): *Emerging Trends in the Social and Behavioral Sciences*. New Jersey: John Wiley & Sons, 1–14.
- Stevanović, J. (2020). Jezička kultura u programima razredne nastave: poredbeni analiza. U Z. Opačić i G. Zeljić (ur.), *Programske (re)forme u obrazovanju i vaspitanju – izazovi i perspektive*, *Zbornik radova sa međunarodnog naučnog skupa Programske (re)forme u obrazovanju i vaspitanju – izazovi i perspektive (CURRICULAR (RE)FORMS IN EDUCATION – CHALLENGES AND PERSPECTIVES)*, 20. maj 2019, Beograd (str. 127–139). Beograd: Učiteljski fakultet.

- Unsworth, S., Argyri, F., Cornips, L., Hulk, A., Sorace, A. & Tsimpli, I. (2014). On the role of age of onset and input in early child bilingualism in Greek and Dutch. *Applied Psycholinguistics*, 35, 765–805.
- Vigotski, L. S. (1996). *Problemi opšte psihologije, Sabrana dela 2: Mišljenje i govor*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vilotijević, M. (1999). *Didaktika 3: organizacija nastave*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva – Učiteljski fakultet.

Јелена Стевановић

Институт за педагошка истраживања, Београд

Данијела Љубојевић

Институт за педагошка истраживања, Београд

КОМПАРАТИВНА АНАЛИЗА СИНТАКСИЧКОГ САДРЖАЈА У НАСТАВНИМ ПРОГРАМИМА ЗА СРПСКИ И ЕНГЛЕСКИ ЈЕЗИК ОД 5. ДО 8. РАЗРЕДА

Резиме: Развијање и унапређивање језичке компетенције представља један од основних циљева како наставе матерњег тако и страног језика. Синтакса, као један од подсистема општег језичког система, представља сложен и прилично изазован задатак – и из угла наставне праксе и из угла аутора наставних планова и програма. Циљ овог рада био је да упореди начине на које је синтакса концептуализована, структурисана и операционализована у програмима наставе српског и енглеског језика за старије разреде основне школе. Примењена је анализа садржаја. Корпус су чинили програми наставе и учења за српски и енглески језик од петог до осмог разреда основне школе у Србији. Резултати ове компаративне анализе програма указују на различите приступе у начину на који је синтакса концептуализована и представљена. Поред тога, налази сугеришу да би програми требало снажније да буду усмерени ка овладавању основним вештинама, тј. стицању кључних компетенција – у овом случају језичке компетенције. Педагошке импликације овог рада првенствено се односе на препоруке усмерене како ка доносиоцима образовних политика и креаторима наставних планова и програма тако и ка наставницима који те програме реализују у учионици.

Кључне речи: синтакса, наставни програми, српски језик, енглески језик, старији разреди основне школе.

Васпитање и вредносни систем младих у савременом друштву: изазови и перспективе

Жана Бојовић*

Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет, Ужице

Апстракт: Структура вредносног система младих је централна тема у многим истраживањима друштвених и хуманистичких наука. У савременом друштву вредносни систем појединца пролази кроз динамичне промене, условљене технолошким развојем, глобализацијом и променом друштвених норми. Истраживања указују на поларизацију вредности и кризу моралних начела, посебно код младих, а неретко се поставља питање улоге васпитања у формирању вредносног система младих. У том контексту се бавимо анализом доступне литературе, чији садржајни фокус је усмерен ка идентификацији изазова које доноси савремено доба, а који се рефлектују на вредносни систем како на макро тако и на микроплану. Улога васпитања, нарочито у оквиру формалног образовања, постаје кључна у процесу развоја вредносног система младих. Институције у којима се реализује васпитно-образовни процес нису само простор за стицање знања и развијање способности, већ и за обликовање моралних ставова и уверења. Педагошки рад, који интегрише вредности као што су одговорност, поштовање, толеранција, постаје незамењив у стварању позитивног друштвеног окружења у којем млади могу развити свој потенцијал и формирати стабилан и конзистентан вредносни систем, усклађен са савременим изазовима. Рад се бави анализом савремених и кључних изазова васпитања за вредности, као и могућим правцима унапређења педагошког рада у складу са потребама младих у савременом друштву, са посебним нагласком на улогу васпитно-образовног система у обликовању њиховог вредносног система.

Кључне речи: омладина, вредносно формирање, глобализацијски процеси, педагошки рад.

* bojovic@pfu.kg.ac.rs, <https://orcid.org/0000-0002-4156-9426>

Увод

Савремено друштво суочава се с изазовима у васпитању младих, нарочито у контексту брзих технолошких промена, глобализације и промене вредносних норми. Универзалне вредности све чешће се релативизују, а млади се питају шта значи бити одговоран, поштовати друге и како изградити идентитет у свету пуном супротстављених утицаја (Potkonjak, Ristić, Staničić, Antić, 2016). Промишљања о вредностима и вредносним системима увек су била присутна у академским расправама. Истражује се утицај друштвених процеса и догађаја на вредносне оријентације појединаца, при чему се уочава растућа поларизација вредности и све израженија криза моралних норми (Bauman, 2007; Војовић, 2022).

Улога васпитања, нарочито у оквиру формалног образовања, постаје кључна у процесу развоја вредносног система младих. Институције у којима се реализује васпитно-образовни процес обезбеђују не само стицање знања и развијање способности већ и усвајање друштвених и моралних вредности, које утичу на целокупан развој личности (Војовић, 2022). Савремени изазови у васпитању младих укључују многе факторе: од утицаја медија и друштвених мрежа (Radojković & Miletić, 2005), преко промена у породичној структури, до промена у образовним политикама. Млади људи су изложени различитим, често супротстављеним вредносним порукама које стижу из бројних извора. У таквом окружењу, традиционалне вредности често бивају потиснуте, а млади изложени конфузији и губитку оријентира (Bauman, 2007). У овом контексту, васпитање за вредности постаје кључни задатак који васпитно-образовни систем, родитељи и друштво као целина морају да препознају и адекватно одговоре на њега.

Васпитање и структурни елементи вредносног система – различити погледи на појмовно одређење

Реч васпитање потиче из старословенског *воспитатъ*, што је значило „питати храном“, односно пружати духовну и моралну храну. Првобитно је означавала развој моралности и добрих дела. Према Кан-

ту, човек је једино биће које мора бити васпитавано, јер се кроз васпитање учи животу у заједници (Кант, према: Goodson, 1994). Дете није пасивно, већ активно учествује у обликовању свог окружења и сопственог развоја. Данас васпитање разумемо као свесну, организовану и усмерену делатност, чији је основни циљ развој појединца као моралног, друштвеног и аутономног бића (Војовић, 2022). Реч је о друштвено условљеном и историјски променљивом процесу који се остварује у циљу формирања личности у складу са захтевима друштва и потребама развоја појединца (Реџник, 2010). Разумети суштину васпитања је могуће уколико фокус разумевања усмеримо у три правца:

(1) Као историјско-цивилизацијска тековина, процес васпитања представља друштвено условљен механизам обликовања вредносног система појединца у складу са потребама и променама друштва. Са развојем цивилизације и појавом радикалних друштвених померања, мењају се и васпитне потребе, а тиме и вредности које се преносе новим генерацијама. У сваком историјском периоду, васпитање функционише као целовит систем који обликује моралну оријентацију појединца и усмерава његово разумевање друштвено прихватљивог, исправног и пожељног понашања.

(2) Васпитање као свестан, систематски и друштвено условљен процес обликовања личности, представља један од кључних носилаца цивилизацијског напретка, стратешки механизам изградње културног идентитета, очувања друштвене кохезије и неговања интергенерацијског континуитета. Путем васпитања друштво осигурава свој опстанак, стабилност и способност да одговори на изазове будућности (Garth, 2002; Delors, 1996). Разноврсне студије у области педагогије указују на то да је васпитање темељна компонента која значајно утиче на целовит развој личности. Истраживања, попут оних које наводи Џејмс Хекман (Heckman, 2006), као и извештаји UNESCO-а и OECD-а (OECD, 2020), потврђују да је улагање у васпитни процес једна од најрентабилнијих друштвених инвестиција. Са становишта педагошке теорије, васпитање се посматра као свесно усмерена, морално и културолошки утемељена делатност, која истовремено обликује вредносне оријентире, развија емоционалну зрелост и гради социјалну компетентност ученика, чиме директно доприноси њиховом развоју као аутономне, социјално одговорне и активно ангажоване личности (Heckman, 2006; OECD, 2020; UNESCO, 2015).

(3) Са становишта индивидуалног развоја, васпитање се дефинише као комплексна и свестрана делатност усмерена на целовито формирање личности. Подразумева процес континуираног оспособљавања појединца за активан, самосталан и друштвено одговоран живот. У оквиру тог процеса појединац усваја вредности, знања, вештине и начине понашања који омогућавају социјализацију и интеграцију појединца у друштво (Zindović-Stanović, 2011). У том смислу, функција васпитања обухвата више димензија: когнитивну (стицање знања и развој способности), психомоторну (усвајање умења и навика), афективну (формирање ставова и вредносних оријентација), као и моралну и егзистенцијалну димензију – односно процес очовечења (Bojović, 2022; Klafki, 1993). Суштина васпитања је у „споју културне и моралне свести“, где се истинска вредност васпитања огледа у способности појединца да критички сагледава свет, доноси одговорне одлуке и делује у складу са општељудским вредностима (Klafki, 1993). Такође, васпитање представља простор у којем се преплићу индивидуализација и социјализација – односно процес унутрашњег развоја личности и њена интеграција у друштвену заједницу (Garth, 2002). Као кључни фактор у формирању моралних и духовних вредности, васпитање доприноси изградњи идентитета младих и развоју њихових вредносних оријентација. У том контексту, васпитање представља сложен и вишесмеран процес обликовања личности у којем се утиче на развој моралних, интелектуалних, естетских и физичких особина (Vygotsky, 1978).

Појмовно одређење вредности и вредносних оријентација

Дефинисати вредносни систем није могуће без осврта на дефинисање вредности и вредносних оријентација као структурних елемената вредносног система, а који се неретко користе као синоними. Један од главних разлога за ову концептуалну нејасноћу јесте доминација и честа употреба термина „вредности“ у академском и јавном дискурсу, чиме често долази до њиховог изједначавања са вредносним оријентацијама (Rot i Havelka, 1973: 9). Вредности се усвајају у процесу социјализације, те временом постају културни стандарди, на основу којих појединци и групе бирају правац деловања, тако да их можемо посматрати и као вредносне оријентације (видети истраживања: Janjetović, 2002; Joksimović,

vić, 1998; Joksimović i Janjetović, 2008; Popadić, 1995; Radović, 2010; Rot i Havelka, 1973; Šram, 2001). Разграничење између вредности и вредносних оријентација представља значајан теоријски изазов у оквиру педагошких, социолошких и психолошких истраживања.

Вредности се најчешће дефинишу као стабилна и трајна уверења појединца или социјалних група о томе шта је пожељно, исправно и важно у животу (Kluckhohn, 1951; Tsirogianni & Gaskell, 2011), представљају основне оријентације на којима се заснивају норме, ставови и понашање (Spates, 1983; Rokeach, 1968); нису статичне категорије већ се развијају под утицајем друштвених, културних и историјских околности, као и кроз лична искуства и социјалну интеракцију; имају улогу усмеравајућег фактора у доношењу одлука, како на личном, тако и на друштвеном нивоу те се с правом могу сматрати темељем друштвеног и личног идентитета (Hofstede, 1984; Hitlin, 2003). У земљама у развоју, често је уочљива оријентација ка материјалним вредностима, што је у складу са Ингелхартовом „хипотезом оскудице“ (Inglehart, 2000), према којој људи највише вреднују оно чега имају најмање.

Вредносне оријентације представљају шири концепт стабилно интегрисаних вредносних ставова, структурисаних у целине које функционишу као оријентир индивидуалног и групног понашања (Jeremić i Ristić, 2010). Уколико се одређене вредности примењују као смернице у реализацији циљева на личном, интерперсоналном и друштвеном нивоу, може се говорити о формираним вредносним оријентацијама. Опредељеност за одређену вредносну оријентацију рефлектује персонални модел разумевања света и одраз је социокултурног оквира у ком појединац функционише, при чему су вредности основа и садржај, а вредносне оријентације структуриран, когнитивно-афективни и повезани образац њихове примене (Golubović i Jarić, 2010).

Шварц (Schwartz, 1992, 1994, 2004) развија концепт седам (касније десет) универзалних вредносних оријентација, на основу којих се културе могу позиционирати у мултидимензионалном простору. Ове оријентације представљају основне друштвене потребе и мотиве као што су самопревазилажење, конзервативизам, хедонизам и сл. Постоји више класификација вредности које се заснивају на различитим приступима њиховом проучавању. Једна од њих, коју је предложио Ђорђевић (1997) дели вредности у четири категорије: вредности универзалног значаја

(нпр., правичност, слобода, хуманост), вредности важне за друштвену заједницу (нпр. поштовање закона), вредности које уређују међуљудске односе (нпр. алтруизам, солидарност) и вредности усмерене ка развоју појединца (нпр. самоконтрола, интегритет).

Вредносни систем – педагошки и друштвени аспекти у условима савременог друштва

Живот савременог човека одвија се у контексту интензивних друштвених трансформација које доводе до дубоких промена у вредносној структури друштва. Ове промене, које често имају карактер културног шока, Тофлер (Toffler, 1970) је означио као „шок будућности” – стање дезоријентације изазвано наглом променом вредносних и културолошких парадигми. Савремена литература указује на перманентну вредносну револуцију као феномен карактеристичан за постмодерно доба, коју иницирају технолошке иновације, дигитализација, глобализација и све израженији утицај постматеријалистичких вредности (Inglehart, 1990; Pavlović, 2009; Vasović, 1988).

Концептуализација појма „вредносни систем” представља теоријски изазов услед сложене и често недовољно одређене природе појмова „друштво” и „култура”, који условљавају и различита теоријска полазишта у тумачењу вредности (Hechter, 1992). У оквиру педагошке науке, вредносни систем представља кључну категорију, јер има конститутивну улогу у изградњи индивидуалног и колективног идентитета, моралне свести и социјалних компетенција појединца. У педагошком дискурсу, вредносни систем се не посматра само као збир унутрашњих уверења и ставова, већ као нормативни и оријентациони оквир који усмерава понашање, доношење одлука и социјалну интеракцију васпитаника. Настаје у дијалектичком односу индивидуалног искуства и друштвено-културног контекста, пружајући модел на основу којег се појединац оријентише у моралном, егзистенцијалном и професионалном простору (Jeremić i Ristić, 2010). Вредносни систем је хијерархијски организован и релативно стабилан скуп вредности који усмерава понашање појединца у складу са друштвеним очекивањима и личним афинитетима (Schwartz, 1992). На макросоцијалном нивоу, доминација одређених вредности не одвија се изоловано, већ у континуираној интеракцији са економским, политичким и културним процесима који обликују струк-

туру друштва. Приметне су значајне варијације у степену интернализације вредности у зависности од социоекономског статуса заједнице, при чему се вредносни обрасци у економски развијеним друштвима разликују од оних у маргинализованим и традиционалним срединама (Inglehart & Welzel, 2005). Разлике произлазе из дубоко укоревених политичких, религијских и културних образаца, као и из колективних уверења која обликују вредносне матрице. Оне посредују у интергенерацијском преносу вредности, али се истовремено мењају под утицајем глобалних токова, као што су: дигитална конвергенција, трансформација породице и преиспитивање традиционалних норми (Bauman, 2001; Hofstede, 2001). У том контексту, вредносни систем функционише као филтер у интерпретацији стварности и регулатор понашања, стабилизујући вредносне и социјалне односе унутар заједнице.

У савременој педагошкој теорији разликују се лични и друштвени вредносни системи. Лични вредносни систем подразумева скуп вредности које појединац прихвата, интернализује и примењује у складу са својим животним искуством, афективним преференцијама и личним уверењима (Schwartz, 1992). Насупрот томе, друштвени вредносни систем представља институционализовани скуп колективно прихваћених вредности који регулише понашање чланова одређене социјалне групе, културе или заједнице (Hofstede, 2001). Иако ови системи могу деловати синхроно, у пракси често долази до њихове узајамне конзистентности или неконзистентности.

Конзистентан вредносни систем карактерише унутрашња логичка повезаност вредности, као и њихова стабилна и униформна примена у различитим животним контекстима (Schwartz, 1992). У таквим системима, вредности се надграђују и подржавају једна другу, чиме се омогућава доследно морално деловање. Насупрот томе, неконзистентан вредносни систем садржи вредности које су у међусобном сукобу, чиме се доводи у питање њихова стабилна примена. У оваквим случајевима, понашање појединца често зависи од ситуационог контекста, што може довести до моралне амбивалентности и социјалне дезоријентације (Jeremić i Ristić, 2010).

Вредносно засновано васпитање и образовање пружају нормативни оквир који доприноси формирању стабилног идентитета, моралних ставова и способности за доношење одговорних одлука у социјалним и

професионалним ситуацијама (Lovat, Toomey, Dally, Clement, 2009). Од изузетног је значаја да наставници и васпитачи препознају, анализирају и усмеравају вредносне оријентације васпитаника, имајући у виду разлике између личних и колективних вредности. Педагошки рад, који интегрише вредности као што су одговорност, поштовање, толеранција, хуманост и емпатија, постаје незамењив у стварању позитивног друштвеног окружења у којем млади могу развити свој потенцијал (Zins, Weissberg, Wang, Walberg, 2004).

Са становишта савремене педагошке науке, вредносни систем појединца представља резултат сложеног процеса педагошки усмерене социјализације, која се остварује посредством свесног, системског и интенционалног утицаја различитих чинилаца васпитно-образовног деловања. Овај процес није спонтаног карактера, већ се одвија као динамичка интеракција између индивидуалних карактеристика васпитаника и утицаја примарних и секундарних социјализацијских средина (Ziman, 2011). Унутар тог оквира, породица заузима позицију примарног и афективно најинтензивнијег фактора ране социјализације, док васпитно-образовне институције имају кључну улогу као простор у којем се вредности не само преносе, већ и критички преиспитују, реифирмишу и трансформишу (Marentić-Požar, 2002). Савремена педагогија посматра васпитање као полицентричан процес, који укључује бројне актере и различите приступе. Међу најзначајнијим приступима су интеркултурална, инклузивна и критичка педагогија, које системски наглашавају неопходност интегрисања вредносне димензије у васпитно-образовни процес. Интеркултурална педагогија (Banks, 2008) посебно истиче вредности дијалога, поштовања културне разноликости и толеранције, препознајући их као кључне компоненте демократског образовања. Насупрот томе, критичка педагогија (Freire, 1970) инсистира на еманципаторској улози васпитања, где вредности нису пасивно прихваћене, већ се активно обликују кроз критичку рефлексију, дијалог и ангажовање васпитаника у преиспитивању и трансформацији друштвених структура. У оквиру дигиталне педагогије, која се развија као одговор на убрзану технолошку трансформацију друштва, посебан акценат ставља се на развој дигиталне писмености, моралне одговорности у дигиталном окружењу и способности критичког мишљења у односу на медијске и интернет садржаје (Selwyn, 2016). Сваки од разматраних приступа доприноси продубљеном разумевању васпитног процеса као динамич-

ног и дијалошког система, усмереног ка припреми појединца за свесно и одговорно учешће у комплексним социјалним заједницама. У контексту савремених културних, технолошких и вредносних изазова, реконцептуализација васпитне функције образовања представља императив, како би се обезбедила њена релевантност и делотворност у условима сталних друштвених трансформација. Васпитна функција мора бити схваћена као конститутивни елемент целокупног васпитно-образовног система, будући да вредности не представљају периферне садржаје, већ чине нормативне оријентире на основу којих се обликују васпитно-образовни циљеви, методе и садржаји (Miljak, 2009).

Друштвени и педагошки фактори у формирању вредносних оријентација младих

Вредносни систем појединца функционише као интерни морални компас — интегрисани когнитивни и афективни оквир који усмерава појединца у доношењу одлука, дефинисању животних приоритета и постављању личних и професионалних циљева. Појединци са јасно развијеним вредносним системом показују већу способност доношења морално одговорних одлука у комплексним животним и радним ситуацијама, као и критичког преиспитивања друштвених односа. Васпитање није само процес преноса знања, већ представља темељ за формирање аутономне и морално одговорне личности која деловање усмерава ка општем добру и социјалној праведности (Du Preez & Nash, 2008).

Истраживања показују да млади који учествују у васпитним програмима са нагласком на развој вредносних оријентација показују значајно повећану спремност за активно укључивање у заједницу, поштовање људских права и критичко разматрање друштвених проблема (нпр. OECD, 2018). Васпитно-образовни процеси, који системски интегришу вредносне компоненте, имају дубок и трајан утицај на развој свести, понашања и социјалне осетљивости младих, што представља један од најважнијих механизма за афирмацију демократских начела, социјалне правде и културне кохезије у савременом друштву (Vukasović, 2015). На тај начин, васпитање постаје кључни фактор у изградњи појединаца који су способни да својим деловањем подстакну позитивне друштвене промене и допринесу унапређењу заједничког живота.

Анализа релевантне литературе, иако у великој мери заснована на ограниченом броју студија случаја, показује да динамика савременог живота, промене у социјалном контексту и карактеристике стила одрастања младих генерација значајно мењају услове у којима се формира вредносни систем (Avramović, 2007; Vukasović, 2015). У епохи убрзаних технолошких промена, глобализације и релативизације традиционалних норми, одређени васпитни фактори више не поседују ону стабилну снагу и нормативни ауторитет који су имали у претходним друштвеним моделима.

Савремена педагошка истраживања све чешће указују на присуство дубоке друштвено-моралне кризе, која се рефлектује на вредносне оријентације младих. У условима нестабилности и вредносне дезоријентације, васпитање се препознаје као кључни компензациони механизам за очување социјалне кохезије и развој личног интегритета (Durkheim, 2005; Škalo, 2013). Посебан значај придаје се потреби за креирањем ситуација у педагошкој пракси које су истовремено објективне и животно релевантне, у оквиру којих млади имају могућност да вредности усвајају кроз искуствено и ангажовано учење. Управо кроз такве контексте, васпитање добија своју пуну друштвену улогу – не као апстрактан процес преноса норми, већ као активни механизам изградње смисленог и стабилног вредносног система у времену изазова и промена.

У процесу формирања вредносног система, кључну улогу имају како контролисани, тако и неконтролисани утицаји из шире друштвене средине, који могу носити и позитивне и негативне ефекте формирајући комплексну, мултидимензионалну мрежу васпитних фактора који директно обликују морални и социјални развој младих (Bandura, 1977). Комплексност утицаја захтева систематско проучавање и свестан педагошки приступ, јер неретко неконтролисани утицаји, попут медијских порука или вршњачког притиска, могу значајно нарушити вредносну оријентацију и социјалну интеграцију појединца. С друге стране, контролисани и усмерени васпитни фактори, попут породице и формалних васпитно-образовних установа, представљају темељне стубове који омогућавају стабилно и квалитетно формирање моралних вредности и друштвене свести.

Према општем консензусу у педагошкој литератури, најзначајнији васпитни фактори који обликују вредносни систем појединца су:

1. Породица

Са становишта педагогије, породица представља кључни, примарни социјализацијски простор у коме се у раном детињству постављају темељи моралног развоја и формирају прве вредносне оријентације. Унутар породичног окружења, дете стиче прве моралне концепте, обликује ставове и уверења и развија навике моралног понашања које су кључне за његов свеукупни социјални и емоционални развој (Erikson, 1968). Како Виготски (1978) наглашава, педагошки процес развоја личности није одвојив од социјалног и културног контекста у којем дете одраста; породица представља основну васпитну средину у којој се посредством интеракције и усмеравања врши интернализација моралних вредности. Са становишта васпитне праксе, овај процес подразумева свесно и систематско неговање универзалних моралних вредности и усмеравање детета ка прихватању друштвено прихватљивих модела понашања.

2. Васпитно-образовне институције

Систем васпитања и образовања превазилази улогу просте трансмисије знања, функционишући као суштински фактор социјализације. Применом методички осмишљених васпитних и наставних активности, васпитно-образовне институције активно учествују у формирању вредносних ставова, моралних уверења и друштвено пожељних облика понашања код младих. Циљ таквог деловања јесте намерно и систематско подстицање целовитог развоја личности – поред когнитивне, и у моралној и афективној димензији – у складу са педагошким циљевима и вредносним оријентацијама савременог друштва (Lickona, 1991).

Школа, у том оквиру, не може бити схваћена као неутралан простор намењен искључиво акумулацији академских знања, већ као сложен педагошки и вредносни екосистем у оквиру ког се развијају друштвено релевантне компетенције, као што су морална осетљивост, етичко расуђивање и друштвена одговорност. Путем свакодневне наставне праксе, васпитних интервенција и моделовања понашања од стране наставника, вршњака и целокупног школског окружења – које обухвата устаљене норме, вредности, комуникацијске обрасце и стилове односа међу актерима – школа функционише као кључни медиј интернализације вредности и облика пожељног понашања (Milić, 2004). У епохи убрзаних друштвених промена, у којој традиционални ауторитети губе своју нормативну снагу, улога школе као носиоца стабилног вредносног оквира

постаје још значајнија. Школа не само да посредује између појединца и друштва, већ и активно конституише морални пејзаж унутар којег млади стичу способност за критичко промишљање, одговорно деловање и грађанску ангажованост. У том смислу, вредносна димензија образовања више није периферни елемент, већ темељна оса васпитно-образовног деловања.

3. Масовни медији

Масовни медији, као доминантни канали дистрибуције информација и симбола у савременом друштву, имају снажан и вишеслојан утицај на формирање вредносних оријентација, ставова и понашања младих. У оквиру медијског окружења, млади су изложени огромном броју порука, које не само да обликују њихову перцепцију стварности већ и креирају културне кодове и норме које усмеравају њихову личну и друштвену егзистенцију. Посебно је проблематично то што медији често преносе противречне, па и директно конфликтне вредносне поруке, од модификованих слика успеха, преко промоције конзумеризма, до релативизације моралних норми, што код младих може довести до когнитивне и вредносне дезоријентације (Bauman, 2007).

Савремени медији више не делују само као спољни фактори који утичу на културне обрасце, већ су постали интегрални део саме културе. Како истичу Радојковић и Милетић (2005), „медији више немају утицај на нашу културу – они су постали наша култура“, што указује на дубину њихове укорењености у свакодневни живот. Медијски наративи обликују не само перцепцију стварности већ и вредносне оријентације, норме понашања и идентитет младих. У том контексту, медији се више не могу посматрати искључиво као посредници у процесу социјализације, већ као активни и аутономни конструктори социјалне стварности, чији утицај све више конкурише традиционалним факторима социјализације, попут породице и школе. У том контексту, одговорност формалних и неформалних васпитних структура, пре свега школе и породице, добија нову, проширену димензију. Њихова улога више се не исцрпљује у традиционалним облицима васпитања, већ обухвата и систематско оснаживање младих за критичко преиспитивање медијских садржаја, развој медијске и информационе писмености, као и изградњу когнитивне отпорности на манипулативне, дезинформативне и вредносно контроверзне утицаје. Како истиче Хобс (Hobbs, 2011), медијска пис-

меност треба да буде не само додатак наставном програму већ његов саставни део, јер представља кључни предуслов за формирање самосталног вредносног оквира и активно, одговорно учешће младих у савременом демократском друштву.

4. Културне и религијске институције

Културне и религијске институције представљају кључне носиоце контекстуалних вредносних оквира и традиције који омогућавају смислено усвајање моралних норми и формирање колективног идентитета, делују као чувари колективне меморије и као механизми културне репродукције, који омогућавају одрживост вредносних система у времену (Saroglou, 2011).

Поред тога, културне и друштвене институције, као што су: позоришта, биоскопи, библиотеке, музеји, уметничке галерије, спортска удружења и омладинске организације, представљају релевантне педагошке просторе у којима се обликују и трансформишу вредносне оријентације младих (Avramović, 2007).

Савремени педагошки приступи наглашавају неопходност систематског и свесног коришћења културних садржаја у васпитној пракси, имајући у виду њихов потенцијал да младима пружи вредносно богатији референтни оквир (Јовановић, 2015). Тиме обезбеђујемо не само пренос традиционалних вредности већ и критичку рефлексију и адаптацију културних образаца у складу са савременим изазовима.

5. Вредносни потенцијали слободног времена младих

Слободно време младих, нарочито у контексту дигиталне културе, игра важну улогу у формирању социјалних компетенција и вредносних оријентација јер може подстаћи друштвену повезаност и сарадњу, али и довести до изолације и пасивности. Због тога је неопходан интегрисан педагошки приступ који препознаје његову васпитну вредност. Мултидимензионалност мреже васпитних утицаја намеће императив координисане и свесне интервенције свих актера у васпитно-образовном процесу, како би се обезбедила хармонична и интегрисана изградња вредносних система који ће подржати лични и друштвени развој младих.

Вредносни систем младих – потреба за педагошком концептуализацијом

У условима савременог друштва, у којем доминирају нестабилност и недоследност вредносних оријентира, где се норме мењају брже него икада, традиционални васпитни модели губе своју ефикасност и све мање кореспондирају са реалним животним контекстом нових генерација, а млади се све чешће суочавају са моралном збрком и губитком јасних моралних смерница (Bauman, 2007).

Један од главних изазова у васпитању младих данас јесте све већи утицај медијске и дигиталне културе, која често делује на подсвесном нивоу и утиче на формирање њихових ставова и вредности. Медијска и дигитална писменост постају кључне способности, неопходне за критичко сагледавање садржаја и изградњу стабилног вредносног система. У оквиру педагошке праксе потребан је системски приступ, који укључује развој критичког мишљења, анализу медијских садржаја и разумевање њиховог утицаја на формирање идентитета и понашања. Школа више не може функционисати као изоловани систем, већ као део ширег друштвено-васпитног окружења. Према савременим моделима, попут оног који предлаже Епштајн (Epstein, 2001), ефективно васпитање захтева партнерски однос између наставника и родитеља, где се вредности формирају у континуитету и кроз сарадњу, а не у паралелним или конфликтним просторима.

Промене условљавају потребу за дубљом педагошком реконцептуализацијом, односно за развојем иновативних приступа који интегришу савремене научне увиде, међуоднос различитих дисциплина и потребе младих, као и потребу интердисциплинарног приступа вредносном образовању. Уместо да се вредности третирају само у оквиру појединих предмета, као што су грађанско васпитање или верска настава, потребно је њихово снажније прожимање кроз све наставне области. Како истичу Halstead и Taylor (2000), вредности треба да буду интегрисане у садржај наставе, наставне методе и школску културу. UNESCO (2015) такође заговара холистички приступ који повезује когнитивни, социјални и етички развој ученика у свим сегментима образовања.

Истраживања, попут оних које износи Biesta (2010), показују да вредности постају стварно усвојене када се ученицима представљају у животно релевантним контекстима и кроз активну примену. На тај начин, васпитање прелази из декларативног у функционални оквир, повезан са конкретним искуствима и социјалним интеракцијама.

Истовремено, савремена педагогија наглашава значај партиципативних модела васпитања, у којима ученик није пасивни прималац информација, већ активан субјект васпитно-образовног процеса.

Према концепцијама Дјуја (Dewey, 1938) и Фреира (Freire, 1970), васпитање мора укључивати ученике у процес доношења одлука и друштвеног ангажмана, чиме се подстиче развој критичког мишљења, моралне рефлексије и грађанске одговорности.

Овакви приступи представљају алтернативу ауторитарним моделима и одговор на кризу ауторитета у савременом образовном контексту. С тим у вези, улоге наставника се радикално оснажују у смислу стицања нових компетенција у области вредносног, интеркултуралног и демократског образовања.

Наставници који поседују теоријска знања, рефлексивне вештине и способност критичке процене сопствене праксе могу делотворно одговорити на захтеве времена и допринети изградњи стабилног вредносног система код младих.

Суочено са дубоким друштвеним, културним и технолошким изазовима, савремено васпитање захтева темељну реконцептуализацију. Васпитање више није само пренос традиционалних вредности, већ сложена делтност која има за циљ развој морално одговорних, критички свесних и друштвено ангажованих појединаца.

Васпитање 21. века мора бити проактивно – не само као одговор на изазове попут медијске доминације и вредносне дезоријентације, већ и као активни инструмент изградње праведнијег и хуманијег друштва, што захтева интердисциплинарни приступ, укључивање свих актера васпитног процеса и јасно педагошко усмеравање ка вредностима слободе, хуманости, једнакости, одговорности...

Закључак

Савремено доба поставља пред васпитно-образовни процес бројне изазове који произилазе из убрзаних друштвених промена, дигитализације, релативизације вредности и културне плурализације. Вредносни систем младих не може се више посматрати као спонтано изграђен скуп личних ставова, већ као динамичан и педагошки релевантан оквир, који се обликује у сложеној мрежи институционалних и ванинституционалних васпитних утицаја. Данас, васпитање дефинишемо као систематски и свесни процес који има суштинску улогу у формирању вредносних оријентација младих и изградњи њиховог идентитета.

Васпитно-образовне установе, у том процесу, представљају кључне просторе у којима млади имају прилику да развију не само когнитивне способности, већ и моралне и социјалне вештине, што доприноси њиховом целовитом личном и друштвеном развоју.

Међутим, у друштвима у којима постоји напетост или сукоб између индивидуалних, субкултурних или културно специфичних вредносних система и општеприхваћених универзалних моралних начела, постоји озбиљан ризик од релативизације, па чак и деградације вредности. Такав контекст може довести до моралне конфузије, нарочито међу младима који су у процесу изградње личног идентитета и вредносне оријентације (Taylor, 1991).

Формирање вредносних ставова не одвија се изоловано, већ је дубоко условљено формативним искуствима, односно животним фазама у којима појединац стиче прве релевантне друштвене утиске и обрасте понашања. Како наглашава Бешић (2014), суштински социјални, економски и културни услови у којима појединац одраста остављају дубок и трајан утицај на формирање његовог погледа на свет и конституисање вредносног система. Значи, вредности се не развијају изоловано, већ у динамичном односу са структуром друштва и животним искуствима појединца. Другим речима, сваку генерацију обликују специфични историјски и друштвени контексти, што резултира разликама у приоритетима, перцепцијама стварности и односима према доминантним вредносним обрасцима. Иако припадници исте генерације могу делити сличне услове одрастања, генерацијска идентификација се успо-

ставља тек кроз интеракцију са пресудним догађајима и процесима који обликују колективни доживљај стварности и подстичу изградњу заједничког генерацијског идентитета (Mannheim, 1952).

У савременом друштвеном контексту, у којем доминирају генерацијски расцепи, медијски утицаји различитог предзнака и променљиве културне норме, неопходна је промишљена и научно утемељена педагошка интервенција.

Васпитање мора бити прилагођено не само индивидуалним потребама младих, већ и социокултурним контекстима у којима се они развијају.

У том процесу, улога наставника постаје кључна и незаменљива: он није само преносилац знања, већ пре свега активни васпитач и модел вредносног понашања. Наставник својим личним интегритетом, ставовима и свакодневним поступцима обликује вредносне оријентире ученика, пружајући им жив пример моралног деловања.

Васпитање за вредности мора да пређе границе декларативног и да постане суштински део педагошке праксе, у којој наставник кроз дијалог, емпатију и личну ангажованост омогућава ученицима да развијају критичко мишљење и моралну осетљивост. Он је тај који ствара простор за примену вредности у реалним друштвеним ситуацијама, водећи ученике кроз процес личне и друштвене трансформације. На тај начин, васпитање добија еманципаторску и трансформативну димензију, при чему улога наставника постаје покретачка снага у изградњи одговорних, активних и морално оријентисаних младих личности.

Школа као централна и системска институција васпитања мора преузети активну и водећу улогу у формирању вредносног система младих. Она није само простор за стицање знања, већ друштвени простор у којем се вредности граде, преиспитују и примењују.

Савремена школа не сме игнорисати нове облике друштвене комуникације и утицаја, попут дигиталних медија, културних трендова и глобалних идеологија; напротив, дужна је да их критички интегрише у своје васпитне стратегије, како би ученицима пружила алате за разликовање суштинских вредности од пролазних утицаја и манипулативних порука.

Истовремено, школа мора активно градити партнерски однос са породицом, не само у административном смислу, већ као свестрано педагошко савезништво у формирању морално одговорне и стабилне личности. Као институција од јавног значаја, школа има моћ, али и обавезу да обликује вредносни оквир читаве генерације, постављајући стандарде и промовишући културу дијалога, толеранције, одговорности и очувања идентитета.

Педагошка наука има обавезу да својим теоријским моделима и емпиријским увидима подржи трансформацију васпитно-образовних система у правцу дубљег разумевања и сврсисходног обликовања вредносних ставова младих. Управо у томе лежи кључ за одржив развој савременог друштва заснованог на знању, солидарности, критичком мишљењу и моралној одговорности.

Ефективни педагошки приступи морају да буду мултидимензионални – да укључе моделовање, критичко мишљење, практичну примену и укљученост шире друштвене заједнице. Само кроз такву холистичку стратегију вредности постају трајна компонента личности.

Литература

- Avramović, Z. (2007). *Promene u vaspitanju i razvoj ličnosti*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Avramović, Z. (2007). *Obrazovanje i postmodernost: ogledi o krizi vaspitne misli*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Bauman, Z. (2007). *Liquid modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Banks, J. A. (2008). *An introduction to multicultural education* (4th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. London: Routledge.
- Bešić, S. (2014). *Vrednosti mladih u tranziciji: Sociološki i pedagoški aspekti*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Bojović, Ž. (2022). *Opšta pedagogija*. Užice: Pedagoški fakultet.
- Delors, J. et al. (1996). *Learning: The treasure within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. UNESCO Publishing.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan.
- Du Preez, P. & Nash, R. (2008). *Values and decision making: The role of personal values in guiding life choices*. Cape Town, South Africa: Juta Academic.
- Durkheim, É. (2005). *Moralna edukacija* (A. Cvjetičanin, prev.). Zagreb: Jesenski i Turk. (Originalno delo objavljeno 1925).
- Đorđević, J. (1997). *Sistem vrednosti i obrazovanje*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Epstein, J. L. (2001). *School, Family, and Community Partnerships*. Boulder: Westview Press.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York, NY: W. W. Norton & Company.
- Freire, P. (1978). *Педагошки манифест потлачених* (прев. М. Поповић). Београд: BIGZ.
- Garth, H. (2002). *Ethik der Erziehung*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Goodson, I. (1994). *Temeljna znanja: Obrazovanje i društvena rekonstrukcija* (prev. D. Antić). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

- Golubović, Z. & Jarić, I. (2010). *Kultura i preobražaj Srbije: Vrednosna usmerenja građana u promenama posle 2000. godine*. Beograd: Službeni glasnik – Res Publica.
- Halstead, J. M. & Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169–202. <https://doi.org/10.1080/713657146>
- Hechter, M. (1992). Should values be written out of the social scientist's lexicon? *Sociological Theory*, 10(2), 214–230.
- Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782), 1900–1902. <https://doi.org/10.1126/science.1128898>
- Hitlin, S. (2003). Values as the core of personal identity: Drawing links between two theories of self. *Social Psychology Quarterly*, 66(2), 118–137. <https://doi.org/10.2307/1519843>
- Hobbs, R. (2011). *Digital and media literacy: Connecting culture and classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Hofstede, G. (1984). *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values* (2nd ed.). Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Hofstede, G. & Bond, M. H. (1984). Hofstede's culture dimensions: An independent validation using Rokeach's Value Survey. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 15(4), 417–433. <https://doi.org/10.1177/0022002184015004003>
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Inglehart, R. (1990). *Culture shift in advanced industrial society*. Princeton University Press.
- Inglehart, R. (2000). Globalization and postmodern values. *The Washington Quarterly*, 23(1), 215–228. <https://doi.org/10.1162/016366000560665>
- Inglehart, R. & Welzel, C. (2005). *Modernization, cultural change, and democracy: The human development sequence*. Cambridge University Press.
- Inclusive School Communities (2021). *Inclusive school culture*. <https://www.inclusiveschoolcommunities.org.au/resources/toolkit/inclusive-school-culture>
- Jeremić, M. & Ristić, I. (2010). Vrednosne orijentacije i identitet mladih. *Godišnjak Fakulteta političkih nauka*, 6, 243–257.

- Janjetović, Z. (2002). *Vrednosne orijentacije mladih u Srbiji*. Beograd: Institut za sociološka istraživanja.
- Joksimović, A. (1998). *Vrednosti i identitet mladih*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Joksimović, S. & Janjetović, D. (2008). *Vrednosne orijentacije mladih*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Jovanović, M. (2015). *Razvoj empatije i moralnog rasuđivanja kod učenika*. Beograd: Pedagoški zavod.
- Klafki, W. (1993). *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Kluckhohn, C. (1951). Values and value orientations in the theory of action. In T. Parsons, E. A. Shils & E. C. Tolman (eds.): *Toward a general theory of action* (pp. 388–433). Harvard University Press.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. New York, NY: Bantam Books.
- Lovat, T., Toomey, R., Dally, K. & Clement, N. (2009). *Values education and quality teaching: The double helix effect*. Terrigal, NSW: David Barlow Publishing.
- Mannheim, K. (1952). *Essays on the Sociology of Knowledge* (P. Kecskemeti, ed. & trans.). London: Routledge & Kegan Paul.
- Marentić-Požar, M. (2002). *Pedagoška komunikacija*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Milić, M. (2004). *Pedagoški aspekti internalizacije vrednosti u školskom okruženju*. Beograd: Prosveta.
- Miljak, A. (2009). *Življenje djece u vrtiću – učenje u zajednici*. Zagreb: Mali profesor.
- OECD (2020). *Education at a Glance: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Pavlović, Z. (2009). *Vrednosti samoizražavanja u Srbiji*. Beograd: Institut društvenih nauka.
- Pećnik, N. (2010). *Pedagogija: Osnovi teorije vaspitanja*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Popadić, D. (1995). *Mladi u vrtlogu tranzicije: psihosocijalne karakteristike adolescenata u Srbiji*. Beograd: Institut za psihologiju.
- Potkonjak, N., Ristić, S., Staničić, S. i Antić, S. (2016). *Savremeno obrazovanje i vaspitanje: teorijski i praktični aspekti*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju – Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.

- Radojković, M. & Miletić, A. (2005). *Masmediji i društvo*. Beograd: Centar za izdavačku delatnost Fakulteta političkih nauka.
- Radović, M. (2010). *Vrednosti i društvene promene u Srbiji*. Beograd: Filozofski fakultet.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Rot, S. & Havelka, N. (1973). *Psihologija ličnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Saroglou, V. (2011). Believing, bonding, behaving, and belonging: The big four religious dimensions and cultural variation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42(8), 1320–1340. <https://doi.org/10.1177/0022022111412267>
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna (eds.): *Advances in experimental social psychology*, Vol. 25, pp. 1–65. San Diego, CA: Academic Press.
- Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of Social Issues*, 50(4), 19–45.
- Schwartz, S. H. & Boehnke, K. (2004). Evaluating the structure of human values with confirmatory factor analysis. *Journal of Research in Personality*, 38(3), 230–255.
- Selwyn, N. (2016). *Education and technology: Key issues and debates*. London, UK: Bloomsbury Academic.
- Spates, J. L. (1983). The sociology of values. *Annual Review of Sociology*, 9, 27–49. <https://doi.org/10.1146/annurev.so.09.080183.000331>
- Škalo, M. (2013). *Pedagoška misao u vremenu krize vrednosti*. Banja Luka: Filozofski fakultet.
- Šram, Z. (2001). *Sociologija svakodnevnog života*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Taylor, C. (1991). *The Ethics of Authenticity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Toffler, A. (1970). *Future shock*. New York, NY: Bantam Books.
- Tsirogianni, S. & Gaskell, G. (2011). The role of plurality and context in social values. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 41(4), 441–465.
- UNESCO (2015). *Global citizenship education: Topics and learning objectives*. Paris: UNESCO. Retrieved January 28, 2025 from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993>

- Vasović, M. (1988). Porodično vaspitanje kao činilac vrednosne orijentacije aktivizma. *Psihologija*, 3, 46–58.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (eds. & trans.). Cambridge, MA: Harvard University Press. (Original work published 1930)
- Vukasović, A. (2015). *Vrednosti i vaspitanje*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C. & Walberg, H. J. (2004). *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say?* New York: Teachers College Press.
- Ziman, S. (2011). *Socijalizacija i vrednosti*. Beograd: Institut za pedagogiju.
- Zindović-Stanović, B. (2011). *Teorije vaspitanja*. Nikšić: Filozofski fakultet.

Žana Bojović

University of Kragujevac, Faculty of Education, Užice

UPBRINGING AND THE VALUE SYSTEM OF YOUTH IN CONTEMPORARY SOCIETY: CHALLENGES AND PERSPECTIVES

Summary: The structure of the value system of young people is a central topic in many studies within the social sciences and humanities. In contemporary society, the individual's value system undergoes dynamic changes, influenced by technological development, globalization, and shifting social norms. Research points to a polarization of values and a crisis of moral principles, particularly among youth, raising the recurring question of the role of upbringing in the formation of their value systems. Within this context, we analyze the available literature, focusing on identifying the challenges brought by the modern era that affect the value system on both macro and micro levels. The role of upbringing, especially within formal education, becomes crucial in the process of developing the youth's value system. The institutions where the educational process takes place are not merely spaces for acquiring knowledge and developing skills, but also for shaping moral attitudes and beliefs. Pedagogical work that integrates values such as responsibility, respect, and tolerance becomes indispensable in creating a positive social environment in which young people can realize their potential and form a stable and consistent value system, aligned with contemporary challenges. This paper examines the modern and key challenges of value-based upbringing, as well as possible directions for improving pedagogical work in accordance with the needs of youth in contemporary society, with special emphasis on the role of the educational system in shaping their value system.

Keywords: *youth, value formation, globalization processes, pedagogical work.*

Изазови и интересовања наставника за примјену вјештачке интелигенције у настави

Славиша Јењић*

Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет

Сњежана Кевич-Зрнић*

Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет

Тања Станковић-Јанковић*

Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет

Апстракт: Истражујући примјену вјештачке интелигенције у настави, постављен је проблем истраживања – изазови и интересовања наставника за примјену вјештачке интелигенције у настави. Конструисан је упитник који је садржавао и три питања на које су испитаници давали конкретне одговоре и приједлоге. Анализирани су одговори на питања: (1) Колико сте заинтересовани за укључивање вјештачке интелигенције у наставу?, (2) Које конкретне проблеме или изазове видите у интеграцији вјештачке интелигенције у вашу наставу? и (3) Шта сматрате најкориснијим за подршку у учењу уз помоћ вјештачке интелигенције? Одговори су груписани у више категорија, те је приказана фреквентност сваке категорије. Коаутори нису констатовали да су одговори на наведена питања у статистички значајној вези са социо-педагошким обиљежјима наставника. Стога су у раду анализирани одговори наставника, а у закључним разматрањима наглашава се да су погледи наставника на интеграцију вјештачке интелигенције у наставни рад, процјене о

* slavisa.jenjc@ff.unibl.org, <https://orcid.org/0009-0003-2945-7143>

* snjezana.kevic-zrnic@ff.unibl.org, <https://orcid.org/0009-0000-1404-108X>

* tanja.stankovic-jankovic@ff.unibl.org, <https://orcid.org/0009-0004-8369-8543>

користи вјештачке интелигенције у припреми и реализацији наставе, као и интересовања за њену примјену детерминисани искључиво личним процјенама и склоностима испитаника. Испитаници у значајној мјери немају конкретне ставове или одговоре на питања о примјени вјештачке интелигенције, што коауторе наводи на закључак да се радило о релативно новој алатки о којој наставници нису имали довољно знања.

Кључне ријечи: *дигиталне технологије, вјештачка интелигенција у настави, ставови наставника.*

Увод

Примјена вјештачке интелигенције има потенцијале трансформације и инкорпорације у различите сфере друштвених дјелатности, укључујући у значајној мјери и образовање. Иако још увијек постоје страхови или предрасуде њене употребе, првенствено код наставног особља, неспорна је чињеница да увођење вјештачке интелигенције у наставни процес доноси бројне предности. Издавају се: персонализација у учењу, унапређење квалитета образовања и подршка у припреми и реализацији наставног процеса.

Према Салему, Азизу, Икбалу и Абасу, персонализовано учење је образовна стратегија која наставу прилагођава индивидуалним потребама сваког ученика, и добила је на замаху појавом вјештачке интелигенције (Saleem, Aziz, Iqbal, Abbas, 2025).

Иако је вјештачка интелигенција релативно „нова појава”, своје мјесто у припреми и реализацији наставе нашла је због могућности индивидуалног приступа раду и планирању учења. Деценијама уназад, педагошка наука наглашава да традиционални модели наставе не задовољавају и не одговарају потребама свих ученика. Примјена вјештачке интелигенције ће у наредном периоду ићи узлазном линијом, а један од разлога за то јесте могућност креирања индивидуализованих програма учења. Дигиталне технологије су се током година стално развијале, што је довело до развоја вјештачке интелигенције (Chen, Chen, Lin, 2020). Вјештачка интелигенција дозвољава динамизам у праћењу наставних садржаја и задатака. Јењић, Станковић-Јанковић и Кевић-Зрнић говоре о отпору према примјени вјештачке интелигенције у настави (Јењић, Станковић-Јанковић и Кевић-Зрнић, 2024). Очекивати је да ће

се ставови наставника о примјени вјештачке интелигенције временом мијењати, али то зависи и од њеног даљњег развоја. Она може да се користи као помоћна алатка за наставнике, како у самој настави, тако и у комплексним административним пословима.

Вјештачка интелигенција се већ сада може користити у административном дјелу образовања задуженом за организацију наставе (израда распореда и слично томе), праћење похађања наставе, у самом оцјењивању тестова и задатака, односно процјењивању знања ученика (Varga i Ružić, 2024). Вјештачка интелигенција у свом развоју добија и другу, нову димензију коју ће користити (или већ користе) сами ученици. То је у првом реду коришћење интелигентних туторијала, виртуелних асистената и одговарајућих платформи које омогућавају ученицима да уче кроз писани дијалог, а што је одређена врста интеракције. Такође, ученици могу добити повратне информације везане за свој рад. Повратне информације су кључне за јачање учења и исправљање неспоразума. Генеративна вештачка интелигенција побољшава пружање персонализованих, контекстуалних повратних информација које превазилазе генеричке одговоре (Maity, Deroo, 2024).

Једно од важних питања примјене вјештачке интелигенције јесте етичко питање. Управо то ствара баријеру у њеној примјени у образовном процесу. Појединци сматрају да је заштита приватности података ученика важан изазов. Не могу се занемарити и процјене наставника о њиховој будућој улози, односно, да ли ће их вјештачка интелигенција замијенити у пословима организовања и реализовања наставног процеса. Међутим, то није смисао примјене вјештачке интелигенције у настави. Алати засновани на вјештачкој интелигенцији, између осталог, ослобађају наставнике дуготрајних административних задатака, што даје могућност наставницима да се више фокусирају на наставу и ангажовање ученика (Oye, Frank, Owen, 2024).

Отпор према примјени вјештачке интелигенције ће губити на значају, јер она је присутна, а својим развојем постаће још присутнија. Стога треба тражити моделе њене правилне примјене, баш као што су своје мјесто у настави пронашле информационе технологије, платформе за учење, мултимедија. Зато ћемо се сложити да технологија вештачке интелигенције има потенцијал да персонализује искуства учења, пружи адаптивне повратне информације и аутоматизује административне задатке,

што може ослободити вријеме и ресурсе едукатора за персонализовану и ефикаснију наставу (Effendi, Hendriyani, Humaira, 2023).

Футуристички посматрано, вјештачка интелигенција води ка модернизацији наставе и повећању исхода учења код ученика. При томе се сигурно не смију запоставити етичка питања правилне примјене вјештачке интелигенције.

Метод

Истраживање је имало за циљ да се сагледају интересовања, конкретни проблеми, као и разлози подршке наставника укључивању вјештачке интелигенције у наставу. Проблем истраживања, изазови и интересовања наставника за примјену вјештачке интелигенције у настави, одређен је на основу резултата насталих на опширнијој истраживачкој платформи (Јенјић, Stanković-Janković i Kević-Zrnić, 2024). Реализовано је академске 2023/24. године, на узорку од 118 учитеља и наставника основних школа из Републике Српске. Истраживање је реализовано у почетку развоја и интензивније примјене вјештачке интелигенције, било је анонимно, испитаници су одговарали на платформи Гугл упитници. Примјењена је истраживачка техника анкетирање и скалирање. Инструмент истраживања је комбинован: анкетни упитник је садржавао 5 питања о социо-педагошким обиљежјима испитаника, 25 питања у форми скале Ликертовог типа и три есејских питања.

У овом раду се тумаче одговори на есејска питања: (1) Колико сте заинтересовани за укључивање вјештачке интелигенције у наставу?, (2) Које конкретне проблеме или изазове видите у интеграцији вјештачке интелигенције у вашу наставу? и (3) Шта сматрате најкориснијим за подршку у учењу уз помоћ вјештачке интелигенције? Коаутори су, за потребе овог рада, поставили задатак да групишу одговоре у више категорија и на основу дескриптивне статистике сазнају и опишу који су изазови и у чему се огледа највеће интересовање наставника за примјену вјештачке интелигенције у настави. Груписање одговора вршено је након анализе свих појединачних одговора, те су у складу са тим сведени у одговарајуће категорије. Одговори на прво питање сведени су у 4 категорије, док одговори на друго и треће питање садрже 6 категорија. Обрада података обухвата фреквенције груписаних одговора.

Резултати истраживања и дискусија

Прва анализа добијених одговора односи се на заинтересованост за укључивање вјештачке интелигенције у наставу. Одговори су груписани у четири цјелине: (1) Незаинтересованост за коришћење, (2) Дјелимична заинтересованост, (3) Потпуна заинтересованост и (4) Без конкретног става или одговора. Фреквенције одговора представљене су у Табели 1.

Табела 1. Заинтересованост за укључивање вјештачке интелигенције у наставу

Категорија одговора	f	%	Кумулативни %
Незаинтересованост за коришћење	36	30,5	30,8
Дјелимична заинтересованост	35	29,7	60,7
Потпуна заинтересованост	28	23,7	84,6
Без конкретног става	18	15,3	100,00
Укупно	117	99,2	
Недостаје	1	0,8	
Укупно	118	100,0	

Вјештачка интелигенција као алат који може олакшати и убрзати васпитно-образовни процес није нова идеја. Аплицирање технолошких достигнућа може да буде изазов на који неки спремно и са ентузијазмом одговарају, мада увијек има и оних који нису толико спремни да „новотарије” имплементирају у свој рад. То су показали и налази овог истраживања. Потпуна незаинтересованост за укључивање вјештачке интелигенције у наставу присутна је код 36 (30,5%) испитаних наставника. Слично томе, дјелимична незаинтересованост присутна је код 35 (29,7%) испитаника. Ако ове двије категорије, због одређене сличности, сврстамо у једну онда се закључује да код 71 (60,7%) испитаника нема интереса за укључивање вјештачке интелигенције у наставу. Овоме ћемо да додамо добијени податак да 15,3% испитаника нема конкретан

став о коришћењу вјештачке интелигенције у настави, па можемо констатовати да наставно особље у основним школама углавном не користи вјештачку интелигенцију у припреми и реализацији наставног процеса. Но, овдје треба додати да 28 (23,7%) испитаника показује потпуну заинтересованост за коришћење вјештачке интелигенције. Према овако добијеним резултатима, учитељи и наставници углавном нису показали интерес да у свој рад инкорпорирају и вјештачку интелигенцију. Међутим, требало би узети у обзир и оно на шта нас упозоравају наука и теорија: „Наше се знање изгледа толико убрзава, да ће се уколико не промијенимо систем школовања, у школама једино предавати историја” (Wichernik, 2008: 14). Како се не бисмо претворили у школе историје, важно је пружити ученицима наставу која ће их заинтересовати и мотивисати, а то није могуће без њиховог активног учешћа. То се свакако не може постићи предавачком наставом, традиционалним обрасцима у којима се ученицима сервирају садржаји из уџбеника, а они треба да их репродукују. Нова школа и другачија настава треба да буду идеја и реализација оних који планирају, осмишљавају, креирају и вреднују наставу. Уколико нису спремни ићи у корак са временом и дигиталном револуцијом, јасно је да не могу одговорити на све захтјевнију наставу и све мање заинтересоване ученике.

На ово се надовезују и ставови испитаника о конкретним проблемима или изазовима у интеграцији вјештачке интелигенције у наставу. Идентификовани проблеми и изазови које су испитаници навели конкретније су приказани у Табели 2. Посматрајући табелу, прво се запажа да велики број испитаника нема конкретне ставове о проблемима и изазовима вјештачке интелигенције у настави – њих 43 (36,4%). Ови подаци стварају утисак да наставници (у овом проценту) недовољно познају предности (и недостатке) коришћења вјештачке интелигенције. Даље, када се сагледају одговори може се закључити да одређени број наставника (10, или у процентима 8,5%) као основни проблем види да употреба вјештачке интелигенције води у пасивност и одсуство размишљања ученика. Ово може бити проблем, али вјештачка интелигенција је првенствено алатка коју треба да користе наставници како би наставни процес био ефикаснији, а исходи учења ученика бољи и квалитетнији. Међутим, проблем настаје ако наставници нису прошли адекватну обуку за коришћење вјештачке интелигенције, а уз то имају генерално одбојан став према вјештачкој интелигенцији. А како видимо у следећој

табели, 16 (13,6%) испитаника сматра да наставници нису обучени за примјену вјештачке интелигенције и да је присутна лоша техничка опремљеност за њену пуну афирмацију у наставној пракси. Даљом анализом, наилазимо на интересантна запажања наставника која су се могла груписати у категорију угрожених интерперсоналних односа. Та угроженост може да се огледа у недостатку сарадње са другим наставницима у припреми наставе, јер умјесто сарадње у оквиру стручних актива и интеракције са другим наставницима, припремање се усмјерава на информације које се преузимају од вјештачке интелигенције. Ово може бити још један изазов, а неким наредним истраживањем може се сагледати да ли ће обуке и усавршавање у примјени вјештачке интелигенције утицати на промјену такве перцепције наставника. Одређени број наставника, тачније 14 (11,9%), осјећа страх од злоупотребе вјештачке интелигенције, као и прекомјерне аутоматизације која може бити посљедица њеног коришћења. Очекивано је да су овакви ставови настали као посљедица глобалних страхова и критике коришћења вјештачке интелигенције.

Све чиме нисмо овладали у некој оптималној мјери изазива непријатан осјећај недовољности и некомпетентности. То може имати за посљедицу негативан став, одбијање и неоправдану критику непознатог. Међутим, уколико бисмо наставницима пружили комплетан увид у само један сегмент који се односи на персонализовану комуникацију са сваким учеником, вјероватно би се мало више размишљало о вјештачкој интелигенцији као о алатки која омогућава много тога. Прије свега, наставници најчешће немају персонализован приступ сваком ученику, а веома је битна доступност и да ученици могу благовремено добити повратну информацију. Четботови су управо двадесет четири сата доступни и омогућавају и наставницима и ученицима персонализовану и благовремену информацију (Уницеф, 2024). Поред тога, наставницима је пружена неисцрпна могућност осмишљавања наставе која ученицима може све комплексне и апстрактне садржаје приближити на врло разумљив начин. Илустративан је примјер који је наставница биологије приказала на једном огледном часу. Рад срца приказала је помоћу алата за видео приказе. Ученицима је мали и велики крвоток био савршено јасан и сваки ученик је могао да га објасни. За разлику од тог одјељења, ученици у осталим одјељењима нису то схватили, иако су наставници објашњавали, цртали и из уџбеника заједно са ученицима

понављали. Дакле, приказати нешто што није могуће видјети велика је предност.

У нижим разредима, у разредној настави, површина и обим коцке урађени на овај начин (кориштењем алата вјештачке интелигенције) имају за посљедицу одјељење са петицама и стварним разумијевањем геометрије. Ученици то могу да објасне и препричају, а, на крају, знају да израчунају и обим и површину.

Ово су само неки примјери добре праксе наставника, али често остају усамљени случајеви. Уколико бисмо подржали наставнике и транспарентније приказали бројне предности, велика је вјероватноћа да би већи број наставника био заинтересован барем да покуша унијети елементе вјештачке интелигенције у своју наставу. Зато су интересантни ставови наставника представљени у наредној табели.

Табела 2. Конкретни проблеми или изазови у интеграцији вјештачке интелигенције у наставу

Категорија одговора	f	%	Кумулативни %
Пасивност и одсуство размишљања ученика	10	8,5	8,5
Недовољна обука наставника и техничка опремљеност	16	13,6	22,2
Угрожени интерперсонални односи	24	20,3	42,7
Злоупотреба и прекомјерна аутоматизација	14	11,9	54,7
Отпор према новим технологијама	10	8,5	63,2
Без конкретног става	43	36,4	100,0
Укупно	117	99,2	
Недостаје	1	0,8	
Укупно	118	100,0	

Сви наведени ставови и овако представљена промишљања наставника има своју оправданост, а мишљења нису униформна. Наставнике је неопходно суочити са њиховим страховима и аргументовано им указивати на позитивну страну вјештачке интелигенције, кроз могућности примјене у њиховом раду. То је могуће додатном, квалитетном и континуираном обуком за коришћење вјештачке интелигенције. Јер, како је она у развоју и непрекидном усавршавању тако је неопходно и усавршавање наставника.

Даља анализа одговора односи се на ставове наставника о користи примјене вјештачке интелигенције у наставном процесу. Тумачење података из Табеле 3 иде ка томе да наставници још увијек нису довољно упознати са предностима и недостацима вјештачке интелигенције. Наравно, могуће је да они користе вјештачку интелигенцију, али не у припреми или реализацији наставе. Наиме, највећи број испитаника (70 или 59,8%) изјаснио се да нема изграђен став о могућој подршци за примјену вјештачке интелигенције у припреми и реализацији наставе, или није дао одговор о овоме. За остале испитанике можемо рећи да имају одређена искуства примјене вјештачке интелигенције у настави и да су одговарали управо на основу тих искустава.

Табела 3. Разлози подршке примјени вјештачке интелигенције у настави

Категорија одговора	f	%	Кумулативни %
Брз приступ информацијама и ефикасност	10	8,5	8,7
Креативност и персонализација	9	7,7	16,5
Могућа обука и техничка подршка	9	7,7	24,3
Заинтересованост и мотивација ученика	10	8,5	33,0
Одговорна примјена вјештачке интелигенције	7	6,0	39,1
Без одговора и става	70	59,8	100,0
Укупно	115	98,3	
Недостаје	2	1,7	
Укупно	117	100,0	

Као један од разлога подршке примјени вјештачке интелигенције у настави, 10 (8,5%) испитаника је издвојило брз приступ информацијама и ефикасност у коришћењу. Значајно је напоменути да су руски експерт

перти утврдили да су системи вјештачке интелигенције за дијагностику направили грешку у 4–14% случајева, у поређењу са докторима који су правили грешке у интервалу 18–32%, што показује да вјештачка интелигенција може бити од велике помоћи у рјешавању и дијагностификовању болести (извор: <https://startech.org.rs/ve%C5%A1ta%C4%8Dka-inteligencija>). Ово су значајни налази које не смијемо олако одбацити. ВИ је све мање ствар нечијег хтијења или хира, а све више озбиљан алат који ће бити све присутнији у свим доменама људске дјелатности.

Такође, испитаници процјењују да су предности у примјени вјештачке интелигенције креативност и персонализација. Истини за вољу, ово је промишљање 9 (7,7%) испитаника. Вјештачка интелигенција даје добру основу за развој креативности. Персонализација се огледа у могућности самосталне примјене у припреми наставних садржаја, вриједних информација и добијању нових идеја за самосталан рад. Подршку за примјену вјештачке интелигенције одређени број испитаника 9 (7,7%) даје зато што могу да прате обуке за њену примјену и вјерују у даљи развој техничке подршке.

Резултати овог истраживања показују да мањи број испитаника 10 (8,5%) истиче да коришћење вјештачке интелигенције има своју улогу и у стварању задатака који ће заинтересовати или мотивисати ученике за учење. Најмањи број испитаника (7, тј. 6%), навео је да даје подршку примјени вјештачке интелигенције зато што она може одговорно да се примјењује.

Иако се о свакој од категорија одговора налази процентуално мали број испитаника, има основа да се о њима озбиљно размишља. Првенствено зато што су ово одговори произашли из искустава испитаника. Искуство сваког појединца треба искористити за стварање конкретнијих закључака. Не треба изгубити из вида и један значајан податак чији је извор *Stanford, AI Index Report 2021*, гдје се наводи да је Босна и Херцеговина на 96. мјесту према Индексу спремности за вештачку интелигенцију за 2021. годину (Nettel et al.). Међутим, искуства наставника, али и свих осталих, у коришћењу вјештачке интелигенције брзо се мијењају због њене веће опште примјене. На основу свих добијених одговора могу се извући одговарајући закључци који остављају простора за усавршавање и на овом пољу васпитно-образовног дјеловања.

Закључна разматрања

Приказани налази отворили су бројна питања. Једно од њих је колико повјерења наставници имају у вјештачку интелигенцију и да ли заиста могу одговорно да примјењују одређене алате у наставном процесу. Ако бисмо обучавали наставнике да врше компарације свог рада и да теже ка квалитетнијем раду свакако бисмо имали више заинтересованих за алате вјештачке интелигенције.

Потпуно је разумљиво да постоје одређени страхови. Један од њих је етичност у примјени вјештачке интелигенције. То је глобална проблематика академских заједница широм свијета.

Оно што нам у данашње вријеме нуди дигитална технологија премашило је очекивања многих. Некада би све ово била научна фантастика, али чињеница је да то у нашим домовима постоји као потпуно реална свакодневица, а не сценарио научне фантастике. Како у томе свему наставни процес водити у правцу савременог образовања и васпитања? Ово је питање на које заједничким снагама одговоре морају тражити и теоретичари и практичари.

„Креативан учитељ или учитељица је стално у неком акцијском истраживању. Он или она схватају свој рад као стално креирање нових педагошких сценарија у којима ће учествовати заједно са својим ученицима” (Matijević, 2009: 18). Ово је упозорење на које заиста треба да обратимо пажњу. Ако већ имамо прилику направити мост између нас и наших ученика, онда ту макар и најмању могућност, не смијемо одбацити. Превазилазећи своје страхове од новог и непознатог заправо чинимо проходнијим стазе за оне који њима тек треба да крену.

Коначно, истраживање је реализовано у вријеме када је вјештачка интелигенција кренула са широм имплементацијом, па је неопходно урадити истраживање којим би се провјерило има ли промјена у ставовима наставника везаним за њено коришћење у наставном процесу.

Литература

- Chen, L., Chen, P. & Lin, Z. (2020). Artificial Intelligence in Education: A Review. Retrieved May 22, 2025 from <https://www.researchgate.net/publication/340723723>. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510>
- Effendi, H., Hendriyani, Y. & Humaira, J. D. (2023). *The Future of E-Learning: Leveraging VR, AR, And AI for More Effective and Engaging Learning Experiences*, pp. 244–251.
- 5th Vocational Educational International Conference, Semarang 13 July 2023. Retrieved May 22, 2025 from <https://proceeding.unnes.ac.id/veic/article/view/2840/2301>
- Jenjić, S., Stanković-Janković, T. i Kević-Zrnić, S. (2024). Socio-Pedagogical Characteristics of Primary School Teachers and Their Attitudes Toward the Use of Artificial Intelligence in the Educational Process. *1st International Scientific Conference: Education and Artificial Intelligence EDAI 2024*, pp. 61–68. <https://doi.org/10.46793/EDAI24.061J> Retrieved April 18, 2025 from <https://doi.ub.kg.ac.rs/doi/zbornici/edai-061j/>
- Maity, S. & Deroy, A. (2024). *Generative AI and Its Impact on Personalized Intelligent Tutoring Systems*. Retrieved May 14, 2025 from https://arxiv.org/html/2410.10650?utm_source=chatgpt.com
- Matijević, M. (2009). *Od reproduktivnog ka kreativnom učitelju. poticanje stvaralaštva u odgoju i obrazovanju* (str. 17–23). Zagreb: Profil.
- Nettel, P. F., Rogerson, A., Westgarth, T., Iida, K., Mbayo, H., Finotto, A., Rahim, S. & Petheram, A. (2021). *Government AI Readiness Index 2021. Oxford Insights*. Retrieved May 28, 2025 from https://oxfordinsights.com/wp-content/uploads/2023/11/Government_AI_Readiness_21.pdf
- Oye, E., Frank, E. & Owen, J. (2024). *Ethical Considerations in AI-Driven Education*. Retrieved May 23, 2025 from https://www.researchgate.net/publication/387275777_Ethical_Considerations_in_AI-Driven_Education
- Saleem, S., Umar Aziz, M., Iqbal Jawed, M. & Abbas, S. (2025). Artificial Intelligence in Education: Personalized Learning and Student Engagement. *Educational Review. The Critical Review of Social Sciences Studies*, 3(1), 2445–2459. Retrieved June 6, 2025 from file:///C:/Users/pc/Downloads/AI_in_Education_Personalized_Learning_Systems_and_%20(1).pdf

- Unicef (2024). *Umjetna inteligencija u obrazovanju Edukativni priručnik o primjeni umjetne inteligencije u učenju i poučavanju za učitelje, nastavnike i stručne suradnike u školama*. Zagreb: Agencija za elektroničke medije – UNICEF. Retrieved May 22, 2025 from <https://www.medijskapismenost.hr/wp-content/uploads/2024/04/Umjetna-inteligencija-u-obrazovanju.pdf>
- Varga, M. i Ružić, D. (2024). Umjetna inteligencija u obrazovanju. *Varaždinski učitelj – digitalni stručni časopis za odgoj i obrazovanje*, 15, 2–10.
- Wichernik, J. (2008). *Buđenje duša distorzija: Konvergencija znanosti i duhovnosti*. Editor: Neil Haddon. Retrieved May 28, 2025 from <https://www.scribd.com/doc/38580905/Jan-Wicherink-amp-Budenje-Dusa-Distorzija>
Konvergencija-Znanosti-i-Duhovnosti

Slaviša Jenjić

University of Banja Luka, Faculty of Philosophy

Snježana Kević-Zrnić

University of Banja Luka, Faculty of Philosophy

Tanja Stanković-Janković

University of Banja Luka, Faculty of Philosophy

CHALLENGES AND TEACHERS' INTERESTS IN THE IMPLEMENTATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EDUCATION

Summary: In examining the implementation of artificial intelligence in education, the co-authors identified the central research problem as the challenges teachers encounter and their interest in adopting artificial intelligence within instructional practice. To address this, a questionnaire was developed, including three open-ended questions that invited respondents to provide specific answers and suggestions. The analysis focused on the following: (1) To what extent are you interested in incorporating artificial intelligence into teaching?, (2) What concrete problems or challenges do you foresee in integrating artificial intelligence into your teaching practice?, and (3) What do you consider the most valuable support for learning through artificial intelligence? The responses were categorized and their frequencies reported. The co-authors did not establish statistically significant correlations between the responses and teachers' socio-pedagogical characteristics. Consequently, the paper discusses the teachers' perspectives, while the concluding considerations underscore that teachers' views on the integration of artificial intelligence into classroom practice, their evaluations of its usefulness in lesson planning and implementation, as well as their expressed interests in its application, were shaped exclusively by the respondents' personal judgments and dispositions. To a considerable degree, the respondents lacked well-defined positions or concrete answers regarding the application of artificial intelligence, leading the co-authors to conclude that this was a relatively novel tool with which teachers were insufficiently familiar.

Keywords: *digital technologies, artificial intelligence in education, teachers' perceptions.*

Sustainability Through the Eyes of Primary School Teachers: Knowledge and Pedagogical Understanding

Lara Strgaršek*

University of Primorska, Faculty of Education, Kopar, Slovenia

Matija Jenko*

University of Primorska, Faculty of Education, Kopar, Slovenia

Abstract: Sustainability has become a fundamental paradigm in education, shaping not only curricular content, but also the values, attitudes, and practices promoted within schools. The study explores how primary school teachers in Slovenia understand and implement sustainability in their pedagogical practice. Qualitative and quantitative analyses reveal that while teachers generally express high self-assessed awareness, their understanding is often limited to environmental aspects. Fewer respondents demonstrate a broader conceptual grasp that includes ethical and social components. Teachers largely support the interdisciplinary integration of sustainability and recognize its importance in modern education. However, inconsistencies remain in daily implementation and curricular familiarity. The findings underline the need for structured professional development and institutional support to move beyond surface-level engagement and foster sustainability as a core educational value.

Keywords: *sustainability, primary education, teaching practice, teacher understanding, curriculum integration.*

* lara.strgarsek11@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0009-3327-6373>

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

Introduction

Sustainable development represents one of the key global orientations shaping modern policies, economy, and education. Its foundations lie in the Brundtland Commission report (1987), which emphasized the need for development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own. Over the past decades, this concept has expanded into all spheres of social functioning, with education playing a central role in its realization (Sachs, 2015; UNESCO, 2014).

Primary schools are recognized as some of the most influential environments for shaping future generations, as they directly affect children's values, knowledge, and habits. Their role goes beyond knowledge transmission; they are educational communities that must cultivate responsibility for the common good, justice, solidarity, and a sense of belonging to both the natural and social environment (Bonnett, 2002; Ward & Dubos, 1972). Thus, education for sustainability should not be perceived as a set of additional topics or project activities, but as a fundamental paradigm that permeates all aspects of school life – from teaching and organizational culture to decision-making, relationships, and community engagement (Rieckmann, 2018; Sterling, 2001). Teachers serve as the key link between sustainability goals and pupils. Their understanding of sustainable development, willingness to implement it, and their value orientation determine the extent to which pupils will adopt sustainability as part of their identity (Cebrián & Junyent, 2015; UNESCO, 2005). In modern education, the teacher is increasingly seen not as a transmitter of knowledge but as a facilitator who fosters inquiry, collaboration, critical thinking, and reflection (Vare & Scott, 2007), which is essential for internalizing sustainability values.

Teachers who develop competencies for sustainability are able to guide pupils toward understanding the complexity of the world, exploring alternatives, and making responsible decisions (Wiek, Withycombe, Redman, 2011). Therefore, both initial teacher education and ongoing professional development must systematically integrate elements of sustainability pedagogy (UNESCO, 2005; MIZŠ, 2022).

In addition to knowledge, teachers' values are equally important – their internal belief in the necessity and fairness of sustainable action. As

noted by Resnik Planinc and Ogrin (2017), teachers who personally believe in the importance of sustainability are more likely to transfer this orientation to pupils.

Sustainability-oriented schools no longer treat education as an isolated process but as part of a wider system involving relationships between pupils, teachers, leadership, parents, and the local community. Such schools function according to principles of participation, democracy, and solidarity (Sterling, 2011; UNESCO, 2021). Pupils do not only participate in projects; they co-shape school rules, engage in environmental decision-making, and propose spatial improvements. One example is the Eco-Schools programme, which, through its seven-step methodology, facilitates the gradual and holistic implementation of sustainability in schools (EKOšola, 2025; Mogensen & Mayer, 2005). Such practices demonstrate that sustainability can be lived, not just taught. Pupils raised in such environments also develop key social and civic competencies.

Learning for sustainability involves the integration of knowledge across disciplines. As contemporary challenges are complex and systemically interlinked, the teaching approach must reflect this (Sterling, 2011; Tilbury, 1995). Interdisciplinary integration is thus not merely a didactic recommendation but a necessity for comprehensive understanding of environmental, social, and economic issues by both current and future generations (Bahor, 2010). Reflection is also really important and is seen as the ability of pupils (and teachers) to critically examine and, if necessary, change their beliefs, behaviours, and past practices (Scott & Gough, 2003; Sterling, 2010).

An analysis of primary-level subject curricula in Slovenia reveals varying degrees of explicitness and systematic inclusion of sustainability. Subjects such as Environmental Studies – spoznavanje okolja in Slovene (Kolar, Krnel, Velkavrh, 2011), Social Studies – družba in Slovene (Budnar, Kerin, Umek, Raztresen, Mirt, 2011), and Science and Technology – naravoslovje in tehnika in Slovene (Vodopivec, Papotnik, Gostinčar Blagotinšek, Skribe Dimec, Balon, 2011), approach sustainability as a core theme with clearly defined objectives. Other subjects, such as Slovenian Language – slovenščina in Slovene (Poznanovič Jezeršek, Cestnik, Čuden, Gomivnik Thuma, Honzak, Križaj Ortar, Rosc Leskovec, Žveglič, Ahačič, 2011), address sustainability indirectly – for example, through discussions or creative writ-

ing on environmental topics. Mathematics – matematika in Slovene (Žakelj et al., 2011), contributes by supporting data analysis and critical thinking, while Home Economics, gospodinjstvo in Slovene (Simčič, Koch, Gjerek, Mencigar, Nerad, Veg, 2011), places sustainability at the forefront in discussions of resource consumption, recycling and responsible lifestyles.

Likewise, so-called “educational subjects” (Visual Arts – likovna umetnost in Slovene [Korošec, Furlan, Bitenc, Arko, Kukovič, Kralj, 2011], Music – glasbena umetnost in Slovene [Holcar et al., 2011], and Physical Education – šport in Slovene [Kovač, Markun Puhan, Lorenci, Novak, Planinšec, Hrastar, Pleteršek, Muha, 2011]) offer entry points into sustainability education. In Visual Arts, pupils are encouraged to use natural and recycled materials; in Music, sustainability is addressed through projects such as making instruments from waste materials or preserving musical heritage; and in Physical Education, through outdoor activities and awareness of environmental responsibility. These examples affirm the importance of integrating sustainability into all subjects, enabling the holistic formation of responsible citizenship and a sustainable future. It is important to emphasize, however, that while curricula mostly allow for sustainability pedagogy, they do not guarantee it – its realization often depends on individual teacher initiative and willingness (MIZŠ, 2007).

In this way, curricula support the development of sustainability competencies. According to Wiek, Withycombe, and Redman (2011), these include systems thinking, anticipatory competence, collaborative skills, critical reflection, and value orientation. Rieckmann (2018) adds the “transformative competence”, the ability to translate knowledge and values into concrete actions for sustainability. These competencies can only be developed in environments that promote independent thinking, responsibility, and inquiry. Schools must therefore become safe spaces for exploring diverse roles and problem-solving strategies.

Education for sustainability is therefore not limited to acquiring information – it also fosters personal attributes such as solidarity, empathy, the ability to take others’ perspectives, and an understanding of global interdependence. According to UNESCO (2017), global citizenship education should be an integral part of sustainability education, as individuals cannot act sustainably without understanding the broader implications of their decisions.

Ward and Dubos (1972) warned that “we have only one planet”, and that its protection is not merely a matter of politics or science, but of ethics. Bonnett (2002) views sustainable development as an ethical framework within which education must operate. A sustainable school therefore also engages with issues of justice, inequality, the Global South, and the dignity of all living beings. Although strategic documents (MIZŠ, 2007; UNESCO, 2005) have clearly emphasized the importance of sustainability education, many schools still face a lack of systemic support, staff training, and structural conditions for its meaningful implementation (MIZŠ, 2022).

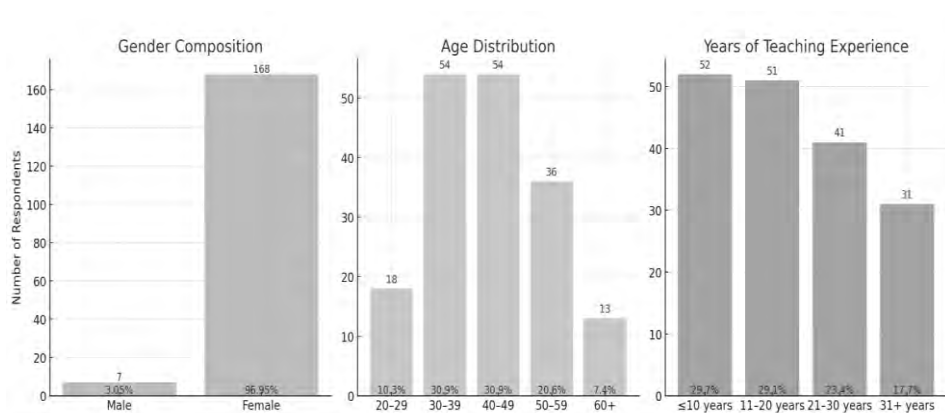
Often, efforts are limited to isolated projects that fail to generate lasting cultural shifts within schools. Even teachers with strong sustainability values frequently lack the didactic tools necessary for effective practice (Cebrián & Junyent, 2015). Nevertheless, the experiences of numerous schools involved in the Eco-Schools programme, initiatives such as “Ecologists Without Borders” (2025), and various international programs show that with appropriate guidance and support, teachers can become drivers of sustainability transformations. It is essential that they are provided with professional support, time, and opportunities for experimentation. This article therefore focuses on the understanding and implementation of sustainable development in primary education from the perspective of class teachers, who represent the vital link between curricula and the values of a sustainable society. Their decisions, knowledge, and personal beliefs play a crucial role in how sustainability is embedded in the pedagogical process, unfolding at the intersection of theory, curricular frameworks, and the specific educational realities of the classroom.

The purpose and objectives of the research. The purpose of the research is to explore and determine how primary school class teachers understand the concept of sustainability, both in a broader sense and in terms of its integration into pedagogical practice. The research is based on the premise that the understanding and implementation of sustainable development in primary education are essential factors in shaping environmentally and socially responsible citizenship.

Based on the objectives of the study, the following research questions were formulated: (RQ1): How do primary school teachers understand the concept of sustainability? (RQ2): How do primary school teachers perceive sustainability as part of the pedagogical process?

Metodology

Sample. The study was conducted during the second half of the 2023/2024 academic year and comprised a total of 175 participants. Of these, 7 were male (3.05%) and 168 female (96.95%). For contextual reference, data from the Statistical Office of the Republic of Slovenia (2022) indicate that 12.95% of employees in Slovenian primary education are male. Participants represented a wide age range: 18 (10.3%) were aged 20–29; 54 (30.9%) aged 30–39; 54 (30.9%) aged 40–49; 36 (20.6%) aged 50–59; and 13 (7.4%) were over the age of 60. Regarding professional experience as primary school class teachers, 52 participants (29.7%) had up to 10 years of experience, 51 (29.1%) between 10 and 20 years, 41 (23.4%) between 20 and 30 years, and 31 (17.7%) more than 30 years. Participants were drawn from various statistical regions across Slovenia. An overview of demographic characteristics is provided in Picture 1.



Picture 1. Demographic characteristics of the sample

Data Collection. Data were collected through a structured online questionnaire developed specifically for the purposes of this research. The instrument comprised both closed-ended and open-ended questions, facilitating the collection of quantitative data alongside qualitative insights.

The questionnaire was disseminated via professional mailing lists and educational networks, targeting primary school class teachers employed in Slovenian primary schools.

Data Analysis. Quantitative data were analysed using descriptive statistical methods, including measures of central tendency (means) and dispersion (standard deviations), based on responses to Likert-scale items. To examine the relationship between participants' teaching experience and their responses, Spearman's rank-order correlation coefficients were calculated. This non-parametric test was selected due to the ordinal nature of the data and the absence of normal distribution assumptions. The statistical analyses were performed using IBM SPSS Statistics software. This approach enabled the identification of trends, response patterns, and statistically significant relationships within the data.

Data Coding. Qualitative data derived from open-ended survey questions were analysed using inductive thematic analysis. The coding was conducted manually by the researcher, with themes emerging directly from the content of participants' responses, rather than being guided by a pre-existing theoretical framework. Responses were first reviewed to identify recurring ideas and patterns, which were then organised into broader thematic categories. The aim was to capture the range and depth of participants' conceptualisations of sustainability. While the process followed the core principles of thematic analysis, it was adapted pragmatically to the dataset without formal application of a specific coding framework or software. The analytical process was documented in detail to ensure consistency and transparency.

Results and discussion

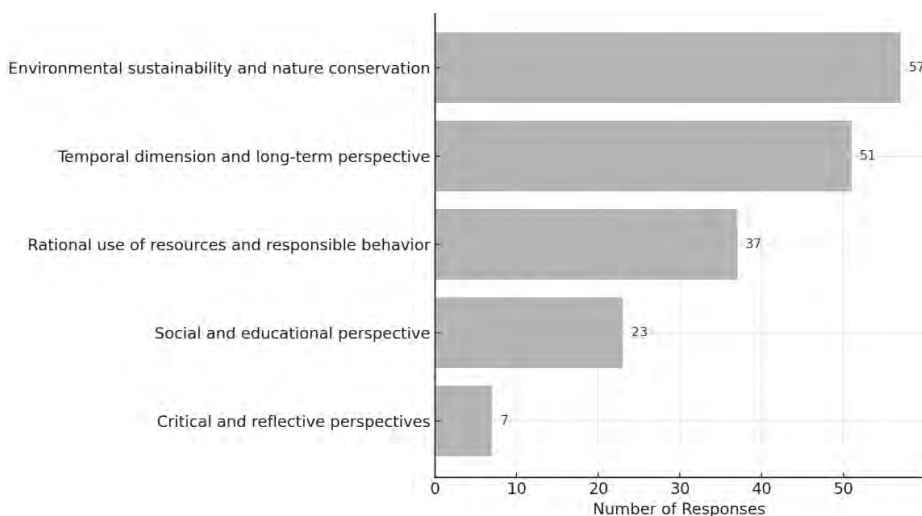
After processing the data, we identified the following thematic categories:

- Understanding the concept of sustainability through the lens of primary school teachers.
- Sustainability as part of the pedagogical process through the lens of primary school teachers.

Understanding the concept of sustainability through the lens of primary school teachers. In analyzing the responses of primary school teachers who participated in the study, we first focused on their understanding of the concept of sustainability. The open-ended question “What does sustainability mean to you?” allowed for an in-depth insight into how these teachers perceive the term. The analysis revealed that teachers most frequently associate sustainability with environmental issues, renewable resources, and the long-term preservation of natural assets.

A thematic analysis of the collected responses identified several recurring content categories that reflect the diversity and complexity of how participating teachers conceptualize sustainability.

Through inductive coding, we identified the main themes, shown in the Picture 2.



Picture 2. Thematic analysis of primary school teachers' understanding of sustainability

Teachers most often linked sustainability to nature preservation, ecological balance, and the use of renewable energy sources. Responses such as “preserving nature”, “respecting and maintaining ecological balance”,

“renewable energy”, and “preserving nature and everything that belongs to it” indicate a high level of environmental awareness but also reveal a relatively narrow perception of sustainability. This theme reflects a view of sustainability as the necessary equilibrium between human activity and the natural environment. A significant number of responses referred to the temporal dimension of sustainability, often emphasizing durability or permanence. Examples included statements such as “something that lasts a long time”, “something long-term”, “something that lasts indefinitely”, “eternity”, and “sustainability means that something does not end, but endures”. This perspective is similarly narrow, focusing on duration as a core characteristic of sustainable thinking and behaviour.

Another important cluster of responses indicated a more expansive understanding of sustainability, highlighting moderation and the responsible use of natural resources. Statements such as “using resources in a way that enables long-term usability”, “using resources without causing long-term damage”, and “handling things with care for long-term life” suggest an ethical and practical interpretation of sustainability as a guiding principle for action.

Some teachers expanded their understanding to include the broader social context of sustainability. Notable responses included “respect for both people and nature”, “sustainable development is a concept of human progress that expresses respect for others, diversity, and difference”, and “everything that needs to be preserved and developed for future generations”. These perspectives reflect sustainability as a value-oriented concept that goes beyond the environmental dimension to encompass human relations, solidarity, and intergenerational responsibility. Among the more divergent responses, one participant described sustainability as “just another-buzzword”, which may reflect a degree of skepticism or doubt regarding the relevance and applicability of sustainability in educational discourse.

Overall, the analysis indicates that while a minority of teachers understand sustainability as a complex, multidimensional value – including environmental, temporal, social, and ethical aspects – the majority still hold relatively limited views. Emphasis is placed particularly on responsible use of natural resources, preservation for future generations, and awareness of the long-term consequences of human actions. However, the diversity in

interpretations points to a need for deeper alignment in the understanding of sustainability within the educational context.

Further analysis examined teachers' agreement with a selected statement assessing their perceived understanding of sustainability, rated on a seven-point Likert scale (1 = strongly disagree, 7 = strongly agree). This allowed for a quantitative assessment of teachers' self-perceived knowledge and attitudes toward sustainability-related content.

The high average score ($M = 5.4$) suggests that teachers generally believe they have a good understanding of the broader meaning of sustainability. This level is well above the scale midpoint (3.5), indicating relatively strong perceived awareness and confidence in their knowledge. However, the standard deviation ($SD = 1.1$) reflects moderate variation in responses – most teachers expressed agreement (a rating of 5 or higher), though with some deviations in the lower range.

To determine whether this self-assessment was influenced by professional experience, we conducted a Spearman correlation analysis. No statistically significant relationship was found between years of teaching experience and self-perceived understanding of sustainability ($\rho = .095$; $p = .212$). This result suggests that teaching experience alone is not a reliable predictor of conceptual understanding, highlighting the need for systematic professional development regardless of career length.

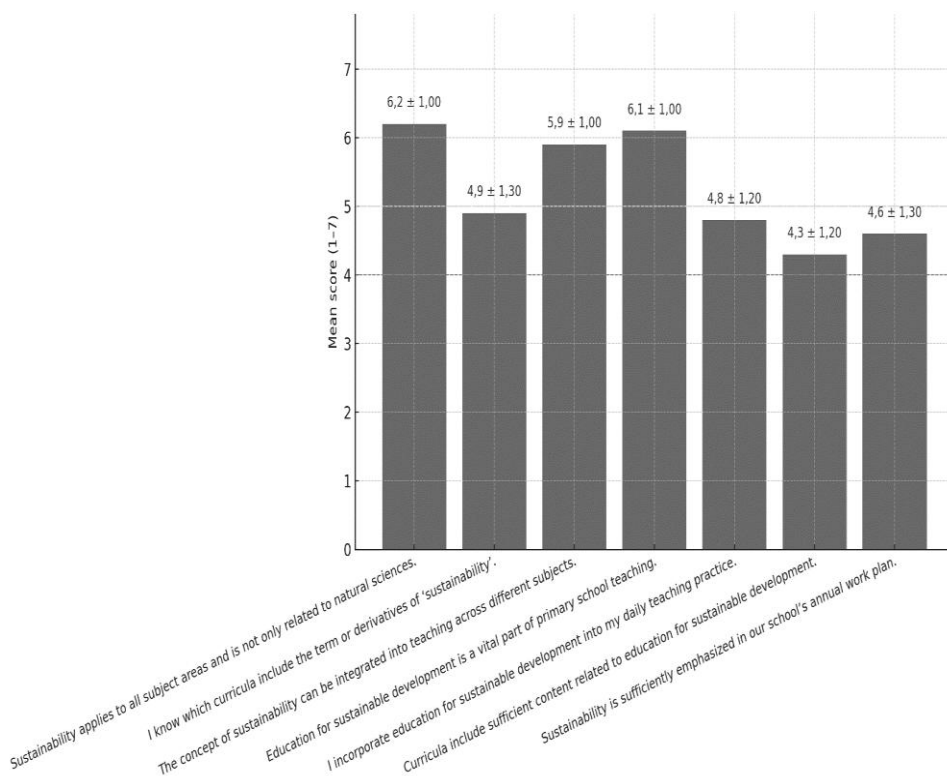
The findings indicate that primary school class teachers most frequently perceive sustainability in environmental terms, and less often as a holistic, multidimensional construct encompassing social, ethical, and pedagogical dimensions (Bonnett, 2002; UNESCO, 2005).

Although teachers rate their understanding as relatively high, thematic analysis exposes content-related limitations and a lack of deeper insight into the complexity of sustainable development. Teaching experience did not prove to be a significant predictor of understanding, underscoring the importance of targeted professional training (Cebrián & Junyent, 2015).

It is essential that schools and teachers embed sustainability as a guiding pedagogical principle (Sterling, 2001), one that transcends project-based approaches and fosters critical thinking, responsibility, and interdisciplinary integration (Wiek et al., 2011).

Sustainability as part of the pedagogical process through the lens of primary school teachers. After finding out how primary school class teachers in Slovenia understand the concept of sustainability, we proceeded to examine their perspectives on the integration of this concept within the pedagogical process. This was assessed through a series of statements, for which the teachers were also asked to indicate their level of agreement on a seven-point Likert scale (1 = strongly disagree, 7 = strongly agree).

Picture 3 presents the mean scores and standard deviations for the statements used to evaluate teachers' attitudes toward sustainability as an integral part of educational practice.



Picture 3. Teachers' agreement with sustainability-related statements

A high average score (6.2) and low standard deviation (1.0) for the statement “Sustainability applies to all subject areas and is not only related to natural sciences” indicates a clear understanding of the interdisciplinary nature of sustainability.

The majority of teachers agreed that sustainability extends beyond natural sciences, reflecting solid conceptual awareness and potential for broader curricular implementation.

Conversely, responses to the statement “I know which curricula include the term or derivatives of ‘sustainability’” were more varied. The moderate average score (4.9) and higher standard deviation (1.3) suggest a lack of consistent awareness regarding the explicit inclusion of sustainability in curricular documents, pointing to a need for improved familiarity with educational planning frameworks.

Responses to the statement “The concept of sustainability can be integrated into teaching across different subjects” once again demonstrated a high level of agreement. The mean of 5.9 and a relatively low standard deviation (1.0) indicate general consensus on the flexibility of the concept and its applicability across different teaching contexts.

The statement “Education for sustainable development is a vital part of primary school teaching” received one of the highest mean scores (6.1), indicating a strong collective awareness of its importance. The low standard deviation (1.0) further confirms consistency in this belief.

The statement “I incorporate education for sustainable development into my daily teaching practice” had a slightly lower mean (4.8), suggesting only partial implementation of sustainability in everyday teaching.

The standard deviation of 1.2 reflects considerable variability, possibly due to differences in school conditions, teacher training, or personal engagement.

Teachers responded more cautiously to the statement “Curricula include sufficient content related to education for sustainable development”. The mean of 4.3 and standard deviation of 1.2 highlight varied experiences and perceptions of systemic support.

Finally, the statement “Sustainability is sufficiently emphasized in our school’s annual work plan” received a moderate average of 4.6 and a high

standard deviation (1.3), indicating institutional inconsistencies and the need for more unified strategic alignment across schools.

To explore whether agreement levels with these statements were influenced by teaching experience, results are presented in Table 1.

Table 1. The correlation between the level of agreement with the statements and the teachers' length of teaching experience

Statement	Spearman's rho	p-value	N	Statistically Significant
Sustainability is sufficiently emphasized in our school's annual work plan.	.131	.084	175	No
Curricula include sufficient content related to education for sustainable development.	.065	.39	175	No
I include education for sustainable development in my daily teaching practice.	.13	.087	175	No
Education for sustainable development is a vital part of primary school teaching.	.069	.365	175	No
The concept of sustainability can be included in various school subjects.	.09	.237	175	No

Statement	Spearman's rho	p-value	N	Statistically Significant
I know which curricula include the concept or derivatives of "sustainability".	.17	.025	175	Yes
Sustainability applies to all subject areas, not just science.	.094	.216	175	No

Among all the analyzed statements, only one showed a statistically significant correlation between years of teaching experience and agreement level: teachers with more years of experience were significantly more likely to state that they know in which curricula the concept or derivatives of 'sustainability' appear ($\rho = .170$, $p = .025$). This suggests that curricular awareness may grow with experience. However, for the remaining statements, no statistically significant correlations were found. This indicates that years of experience are not a reliable predictor of deeper understanding or implementation of sustainability in teaching. The findings highlight the importance of systematic professional development to support educators' engagement with sustainability, independent of their length of service.

The results indicate that while primary school teachers recognize the importance of sustainability education and its interdisciplinary nature, discrepancies emerge in its concrete implementation and in familiarity with curriculum documents. A statistically significant correlation was found only between teaching experience and awareness of curricular content, suggesting that experience contributes to formal curricular familiarity but does not necessarily translate into broader conceptual understanding or pedagogical practice (Cebrián & Junyent, 2015). Insufficient and inconsistent institutional support, along with variation among schools, supports the argument that sustainability education is not yet an inherent component of the educational system, but rather requires targeted professional development and systemic support (Bonnett, 2002; Sterling, 2001; UNESCO, 2005).

Conclusion

Our research revealed that primary school teachers predominantly perceive the concept of sustainability through an environmental lens, focusing on nature conservation, renewable resources, and long-term preservation. Only a smaller portion of respondents demonstrated an understanding of sustainability as a complex concept encompassing ethical, social, and educational dimensions (Bonnett, 2002; UNESCO, 2005). Despite a generally high self-assessment of their understanding, thematic analysis of responses revealed a limited conceptual scope, indicating that a sense of competence does not necessarily equate to a comprehensive grasp of the topic. We also found that teachers largely recognize the interdisciplinary nature and necessity of sustainability in modern education (Sterling, 2001; Wiek et al., 2011). However, the actual implementation of sustainability in pedagogical practice varies, as does knowledge of curricular documents.

A statistically significant correlation was found only between years of teaching experience and familiarity with curricula, suggesting that certain competencies develop through experience, while deeper understanding and implementation require targeted professional support (Cebrián & Junyent, 2015). Moreover, the findings support the claims of authors such as Sterling (2010) and Rieckmann (2018) that effective sustainability education requires the integration of reflection, values, systems thinking, and interdisciplinary approaches. Teachers need support in the form of professional development as well as strategic guidance at both school and national levels. Looking ahead, a key priority must be the development of holistic, continuous, and values-driven approaches to teacher education. Only in this way can sustainability move beyond discourse to become an embedded component of school culture and everyday educational practice.

References

- Bahor, M. (2010). *Okoljska vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Bonnett, M. (2002). Education for sustainability as a frame of mind. *Environmental Education Research*, 8(1), 9–20. Taylor & Francis Group.

- Brundtland, G. H. (1987). *Our Common Future: Report of the World Commission on Environment and Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Budnar, M., Kerin, M., Umek, M., Raztresen, M. & Mirt, G. (2011). *Program osnovna šola, učni načrt za predmet Družba*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Cebrián, G. & Junyent, M. (2015). Competencies in Education for Sustainable Development: Exploring the Student Teachers' Views. *Sustainability*, 7(3), 2768–2786. Basel: MDPI.
- EKOšola. (2025). *Sedem korakov do trajnostne šole*. Retrieved June 1, 2025 from <https://ekosola.si/predstavitev-ekosole/sedem-korakov/>
- Holcar, A., Borota, B., Breznik, I., Jošt, J., Kerin, M., Kovačič, A., Lango, J., Mraz Novak, T. & Sicherl Kafol, B. (2011). *Program osnovna šola, učni načrt za predmet Glasbena vzgoja*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Kolar, M., Krnel, D. & Velkavrh, A. (2011). *Program osnovna šola, učni načrt za predmet Spoznavanje okolja*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Korošec, A., Furlan, I., Bitenc, B., Arko, M., Kukovič, D. & Kralj, J. (2011). *Program osnovna šola, učni načrt za predmet Likovna vzgoja*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Kovač, M., Markun Puhan, N., Lorenci, B., Novak, L., Planinšec, J., Hrastar, I., Pleteršek, K. & Muha, V. (2011). *Program osnovna šola, učni načrt za predmet Športna vzgoja*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- MIZŠ (2007). *Smernice za izobraževanje za trajnostni razvoj*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.
- MIZŠ (2022). *Poročilo o stanju trajnostne vzgoje v šolah*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.
- Mogensen, F. & Mayer, M. (2005). Eco-Schools: Trends and divergences in implementing sustainable development at the school level. *Environmental Education Research*, 11(4), 469–486. Taylor & Francis Group.
- Poznanovič Jezeršek, M., Cestnik, M., Čuden, M., Gomivnik Thuma, V., Honzak, M., Križaj Ortar, M., Rosc Leskovec, D., Žveglič, M. & Ahačič, K. (2011). *Program osnovna šola, učni načrt za predmet Slovenščina*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Resnik Planinc, T. & Ogrin, U. (2017). Vrednote učiteljev in njihova vloga pri vzgoji za trajnostni razvoj. *Vzgoja in izobraževanje*, 48(5), 12–18. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

- Rieckmann, M. (2018). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. Paris: UNESCO.
- Sachs, J. D. (2015). *The Age of Sustainable Development*. New York: Columbia University Press.
- Scott, W. & Gough, S. (2003). *Sustainable Development and Learning: Framing the Issues*. Milton Park: Routledge.
- Simčič, I., Koch, V., Gjerek, M., Mencigar, M., Nerad, A. & Veg, I. (2011). *Program osnovna šola, učni načrt za predmet Gospodinjstvo*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Sterling, S. (2001). *Sustainable Education: Re-visioning Learning and Change*. Darlington: Schumacher Society.
- Sterling, S. (2010). Transformative Learning and Sustainability: Sketching the Conceptual Ground. *Learning and Teaching in Higher Education*, 5, 17–33. New York: Sage Publications.
- Sterling, S. (2011). Transformative learning and sustainability. In Wals, A. E. J. (eds.): *Learning for Sustainability in Times of Accelerating Change* (pp. 35–46). Wageningen: Wageningen Academic Publishers.
- Tilbury, D. (1995). Environmental education for sustainability: Defining the new focus of environmental education in the 1990s. *Environmental Education Research*, 1(2), 195–212. Taylor & Francis Group.
- UNESCO (2005). *UN Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014): International Implementation Scheme*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2014). *Shaping the Future We Want: UN Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014) Final Report*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2021). *ESD for 2030 – Education for Sustainable Development*. Paris: UNESCO.
- Vare, P. & Scott, W. (2007). Learning for a Change: Exploring the Relationship between Education and Sustainable Development. *Journal of Education for Sustainable Development*, 1(2), 191–198.
- Vodopivec, I., Papotnik, A., Gostinčar Blagotinšek, A., Skribe Dimec, D., Balon, A. (2011). *Program osnovna šola, učni načrt za predmet Naravoslovje in tehnika*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

- Ward, B. & Dubos, R. (1972). *Only One Earth: The Care and Maintenance of a Small Planet*. London: Penguin Books.
- Wiek, A., Withycombe, L. & Redman, C.L. (2011). Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development. *Sustainability Science*, 6, 203–218.
- Žakelj, A., Prinčič Rohler, A., Perat, Z., Lipovec, A., Vršič, V., Repovž, B., Senekovič, J. & Bregar Umek, Z. (2011). *Program osnovna šola, učni načrt za predmet Matematika*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Лара Стргаршек

Универзитет у Приморској, Педагошки факултет, Копар, Словенија

Матија Јенко

Универзитет у Приморској, Педагошки факултет, Копар, Словенија

КОНЦЕПТ ОДРЖИВОСТИ ИЗ ПЕРСПЕКТИВЕ УЧИТЕЉА РАЗРЕДНЕ НАСТАВЕ: ЗНАЊЕ И ПЕДАГОШКО РАЗУМЕВАЊЕ

Резиме: Одрживост је постала темељна парадигма у образовању, која обликује не само наставни план и програм већ и вредности, ставове и праксе које се промовишу унутар школа. Ово истраживање испитује како учитељи разредне наставе у Словенији схватају и имплементирају принципе одрживости у својој педагошкој пракси. Иако учитељи углавном изражавају високу самопроцену познавања овог концепта, квалитативне и квантитативне анализе показују да њихово разумевање често остаје ограничено на еколошке аспекте. Мањи број испитаника показује шире појмовно разумевање, које укључује етичке и друштвене димензије. Већина учитеља подржава интердисциплинарни интеграцију одрживости и препознаје њен значај у савременом образовању. Ипак, постоје неуједначености у свакодневној примени и познавању наставног плана и програма. Налази указују на потребу за систематским стручним усавршавањем и институционалном подршком како би се превазишао површан приступ и одрживост поставила као суштинска образовна вредност.

Кључне речи: одрживост, основно образовање, педагошка пракса, разумевање учитеља, интеграција у курикулум.

Professional (Non)Networking Among Preschool Teachers

Antonija Vukašinović*

University of Slavonski Brod, Croatia

Tihana Kokanović*

University of Zagreb, Faculty of Teacher Education, Croatia

Abstract: Professional networking exerts a positive influence on the development of interpersonal relationships, the professional growth of educators, and the overall quality of educational practice within preschool institutions. Beyond collegial support – recognized as a key component in the creation of learning communities – professional networking fosters continuous learning and collaborative approaches to addressing everyday challenges. Despite extensive research highlighting its benefits, a considerable number of preschool institutions and their stakeholders still do not engage in such developmental practices. The purpose of this paper is to review existing research on the (non)networking of professionals, to outline its advantages, identify potential barriers, and examine the reasons why this form of professional learning has not yet been implemented to an extent sufficient to positively shape professional learning communities. The paper aims to contribute to a deeper understanding of professional networking and to provide guidelines for the enhancement and/or development of such learning practices, thereby strengthening professional effectiveness.

Keywords: *professional networking, preschool teachers, preschool institutions, collegial support.*

* avukasinovic@unisb.hr, <https://orcid.org/0000-0002-3564-3386>

* tihana.kokanovic@ufzg.hr, <https://orcid.org/0000-0002-4980-0194>

Introduction

The professional development of early childhood educators represents a foundational element in ensuring high-quality educational processes in early childhood education and care (ECEC). Educators are not merely caregivers; they are pedagogical professionals who plan, implement, reflect on, and continuously improve educational practices in alignment with the evolving needs of children, families, and the broader social context. Their role has expanded significantly in recent decades, encompassing not only pedagogical responsibilities but also collaboration, leadership, advocacy, and research (Hostettler Schärer, 2024; Pesina, 2025).

An academic level of education – both undergraduate and graduate studies in early childhood education – provides educators with essential theoretical and practical foundations, while simultaneously cultivating critical thinking, autonomy, and a reflective orientation. These academic programs help elevate the status of the profession by aligning it with evidence-based practices and reinforcing the societal value of early learning. Further academic advancement through postgraduate specialist and doctoral programs enables educators to engage with complex pedagogical questions and contribute to scientific discourse in the field (Yulin & Danso, 2025). However, professional growth does not end with formal academic training. It is a dynamic, lifelong process that encompasses a wide range of activities including workshops, conferences, professional forums, online courses, collaborative projects, and action research. Lifelong learning supports educators in keeping up with contemporary pedagogical paradigms, the rapid development of digital technologies, and the frequent changes in national and international educational policies (Pesina, 2025). This ongoing development ensures the relevance and responsiveness of educators' practices within a constantly evolving educational landscape.

Educators are increasingly expected to adopt a reflective and research-oriented stance toward their practice. By engaging in practitioner-led inquiry, they become active participants in the production of pedagogical knowledge, continuously questioning and refining their methods, strategies, and assumptions. This form of self-directed learning fosters autonomy and enhances professional confidence. Reflective practice – defined as the ability to critically analyze one's own actions and their impact on children's learn-

ing — is widely recognized as a core competency for professional development (Honghu, Ting, Gongjin, 2023). In this context, multiple competencies emerge as essential for quality practice: pedagogical and methodological competencies (related to curriculum design and implementation), communicative and social competencies (for effective cooperation with colleagues, families, and communities), digital competencies (for integrating technology into teaching and documentation), research competencies (for evaluating and improving practice based on evidence), and ethical and social competencies (for promoting inclusivity, equity, and child rights) (Pesina, 2025; Yulin & Danso, 2025; Hostettler Schärer, 2024).

The development of a strong professional identity is central to this process. This identity is shaped by ethical principles, values of social justice, and commitment to children's well-being. Educators are positioned not only as facilitators of learning but also as agents of social change, contributing to educational reform and community development. Collaborative learning communities offer fertile ground for sustaining this kind of professional engagement. In such communities, educators come together to share experiences, co-construct knowledge, and address pedagogical challenges through dialogue and collective inquiry. These communities foster a culture of mutual trust, support, and innovation.

Kokanović and Opić (2019) emphasize the importance of individual motivation, openness to learning, and the socio-cultural context in which professional identity is formed. They argue that professional dialogue and peer support are key factors in sustaining motivation and cohesion. Lau et al. (2024) have identified several structural conditions that support active professional learning, including organizational cultures that value learning, time allocated for collaboration, and leadership that encourages innovation. Melasalmi and Husu (2016) stress the importance of shared professional knowledge, noting its correlation with professional efficacy and task performance. Hostettler Schärer (2023) found that even informal interactions — such as daily conversations among colleagues — can significantly contribute to educators' reflective capacity and goal orientation.

Digital technologies are increasingly used to support professional learning and networking. Educators are now engaging in online communities of practice where they exchange resources, discuss dilemmas, and participate in collaborative problem-solving. These virtual networks promote

autonomy and responsiveness, allowing educators to take control of their own learning while contributing to the development of others (Chng et al., 2023; Scherer et al., 2019). Schachter et al. (2019) highlight the importance of purposeful professional learning that supports high-quality educator-child interactions.

This includes opportunities for sustained reflection, feedback, and the co-creation of pedagogical strategies. Such processes enable educators to better respond to children's interests, needs, and developmental trajectories. Studies have shown that the most impactful forms of professional development are those that are embedded in daily practice and supported through ongoing collaboration. Cherrington and Thornton (2013; 2015) describe collaborative inquiry and professional learning communities as powerful models for sustaining professional growth. Guerra (2017) draws attention to the role of ongoing professional dialogue, while Soni (2021) emphasizes the transformative potential of critical reflection.

Thornton and Cherrington (2018) identify several key elements of effective professional learning communities: clearly defined membership, shared goals, systematic induction of new members, structured roles (including leadership), open dialogue, transparency of practice, and support for creative thinking. These features ensure sustainability and foster a culture of continuous improvement. Therefore, it is evident that the quality of educational practice and the interactions among stakeholders – as well as the professional identity and competence of educators – can be significantly enhanced through systemic support and networking. Additional efforts are needed to establish and maintain networks that promote continuity, high standards, and professional well-being.

In conclusion, the professional development of early childhood educators is a multifaceted, continuous process that encompasses formal education, lifelong learning, inquiry-based practice, and the construction of a robust professional identity. Educators are not passive recipients of knowledge but active agents who shape their practice and contribute to the advancement of educational knowledge and society. Investment in their professional development is not only beneficial for individual educators but is essential for improving the entire early childhood education system. Creating opportunities for professional networking and collaborative learning at institutional, regional, and national levels will further enhance the quality and sustainability of educational practices.

Methodology

The purpose of this paper is to provide an overview of existing research on non-networking among professionals, highlight its benefits, identify potential barriers, and examine the reasons why this form of professional learning has not yet been sufficiently implemented to positively shape professional learning communities. The aim is to contribute to a deeper understanding of professional networking and to offer guidelines for the improvement and/or development of such learning practices, thereby enhancing professional effectiveness.

In line with this objective, the following research question has been posed: (RQ:) What are the contributions, limitations, and barriers of (non)networking among early childhood educators in the process of professional learning and the development of professional learning communities? This paper is based on a review of relevant scientific literature published over the past ten years. The databases Scopus, Web of Science, and ERIC were searched using the following keywords: *teacher networking*, *professional learning networks*, *professional communities of practice*, and *digital professional development*. The review included studies that empirically or theoretically examine the effects of networking on the professional development of early childhood teachers and educators. In total, 32 studies related to these topics in the field of early childhood education and care were included in the review.

Teacher Networking. In recent years, teacher networking has become one of the key areas of research in pedagogy and educational sciences. Traditional forms of professional development are increasingly being complemented and even replaced by various forms of professional networks and learning communities, which enable systematic, collaborative, and continuous improvement of pedagogical practice (Mystakidis et al., 2021). The development of information and communication technologies has further accelerated the expansion of such networks, allowing teachers and educators to connect in both virtual and physical spaces, thus facilitating knowledge transfer, collaborative problem-solving, and reducing professional isolation. The concept of Professional Learning Networks (PLNs) and Professional Learning Communities (PLCs) is based on the idea that professional kno-

wledge and competences do not arise solely from individual effort but through collective reflection and exchange of experiences. Desimone et al. (2013) emphasize the importance of continuity, practice orientation, collaborative approaches, and alignment with educational goals as essential dimensions of every effective professional network. This confirms that the theoretical foundation of learning networks lies in the socio-constructivist approach to education, which underscores that knowledge is built through interaction with others and in contextually relevant activities. Digital technologies have significantly reshaped the opportunities for professional networking. Social media and specialized online platforms have enabled the development of so-called Virtual Communities of Practice (vCoPs), where educators can exchange teaching materials, discuss pedagogical challenges, and engage in both formal and informal learning. Empirical research indicates that such communities are particularly important for reducing professional isolation and strengthening the collective identity of educators (Mosquera-Gende et al., 2024). Although participation in networks is often uneven, with a strong presence of „lurking“, even peripheral involvement contributes to professional development by providing insights into innovative practices and diverse perspectives (Bestwick & Hockly, 2024).

The Role of Networking in Pedagogical Practice Development. Empirical findings confirm that participation in learning networks positively influences professional development. Teachers and educators report greater reflectivity, openness to innovation, and changes in their own practice, which indirectly affect student achievement (Prenger, Poortman, Handelzalts, 2019). Poortman and colleagues developed a model that highlights five key processes of networked learning: collaboration, reflective analysis, a shared focus on students, leadership, and crossing institutional boundaries. This confirms that networks function not only as a source of resources but also as catalysts for the creation of new educational cultures that transcend institutional and geographical boundaries. However, while the effects on professional development and teacher satisfaction are clearly positive, evidence of direct impact on student outcomes remains limited and requires further research. Studies in science education illustrate the significance of networking. For example, research among physics teachers showed that stronger connections within networks contribute to greater professional self-confidence and a stronger sense of benefit from collaborative work (Hatcher et al., 2022). Similarly, the Illinois Physics and Secondary Schools (IPaSS) program demo-

nstrated how a community of practice facilitated through structured leadership fosters professional development, enhancing both individual and collective competences (Talaftian et al., 2025). Furthermore, research on networks of school leaders indicates that such networking promotes the spread of innovations, reflective dialogue, and dynamic adaptation of educational policies to local needs (Washington & O'Connor, 2020). Višnjić Jevtić and Vukašinović (2024) emphasize that virtual environments can serve as an important means of professional development for early childhood educators. The authors highlight the advantages of digital tools that provide flexibility, opportunities for experience-sharing, and the reduction of professional isolation. At the same time, they point to obstacles such as digital inequality, technical limitations, and insufficient preparedness of educators to use virtual platforms. Their analysis concludes that virtual professional development may be both an opportunity and a barrier, depending on the conditions and support provided to participants.

Teacher networking through professional learning communities (PLCs), virtual communities of practice (vCoPs), and broader networks such as the multiplatform #CharlasEducativas system opens new horizons for collaborative pedagogical development. The key advantage of these structures lies in the promotion of collective reflection and experience-sharing, enabling more innovative teaching practices and resilience in the face of challenges (Carpenter et al., 2025; Liu et al., 2024). Empirical evidence from STEM education confirms that PLCs mediate between digital professional development and successful integration of technology into instruction (Liu et al., 2024). Similarly, virtual communities of practice have been shown to significantly reduce professional isolation for teachers in rural and under-resourced contexts (Dickson, 2024). Additionally, teachers engaged in close online networks report increased self-confidence and improvements in teaching practices – closeness in networks correlates with perceived professional benefits and higher self-efficacy (Hatcher et al., 2022). Despite numerous advantages, teacher networking also presents challenges. Online modalities often suffer from a lack of systematic coordination and supervision, which can result in decreased long-term engagement among participants (Morina, 2025). Moreover, without institutional support and adequate technological infrastructure, learning communities may become inaccessible or fragmented (Huang, 2024). A critical analysis of the #CharlasEducativas program highlights risks of fragmentation and uneven participation, as the combination of multiple platforms and modalities can disrupt continuity in

learning (Carpenter et al., 2025). Finally, even when communities foster professional growth, the lack of formalized models for transferring this learning into practice limits their long-term impact (Pan, 2023).

Results and Discussion

The analysis of recent literature shows that teacher networking, through models such as PLCs, vCoPs, and PLNs, significantly impacts professional development and brings both advantages and challenges (Table 1).

Table 1. Advantages and disadvantages of teacher networking

Advantages of networking	Disadvantages of networking
Increased reflectivity, openness to innovation, and practice changes (Prenger et al., 2019)	Limited evidence of direct impact on student outcomes (Prenger et al., 2019)
Five key processes: collaboration, reflective analysis, student focus, leadership, boundary crossing (Poortman et al., 2019)	Digital inequality, technical issues, and insufficient preparedness (Višnjić Jevtić & Vukašinović, 2024)
Strengthening self-confidence and perceived professional benefits (Hatcher et al., 2022)	Lack of coordination and supervision in online modalities (Morina, 2025)
Facilitated communities of practice support individual and collective growth (Talafian et al., 2025)	Risk of fragmentation and uneven participation (CharlasEducativas) (Carpenter et al., 2025)
Dissemination of innovations, reflective dialogue, and policy adaptation (Washington & O'Connor, 2020)	Lack of institutional support and technological infrastructure (Huang, 2024)
Flexibility and reduced isolation via digital tools (Višnjić Jevtić & Vukašinović, 2024)	Lack of formalized models for practice integration (Pan, 2023)
Linking professional development with digital integration (Liu et al., 2024)	
Reduction of professional isolation in rural contexts through vCoPs (Dickson, 2024)	

Empirical findings confirm that participation in such networks fosters increased reflectivity, openness to innovation, and adaptation of pedagogical practice, indirectly contributing to student achievement (Prenger et al., 2019). Key processes of networked learning include collaboration, reflective analysis, a shared student focus, leadership, and boundary crossing (Poortman et al., 2019). Research in science education further shows that stronger connections within networks enhance professional self-confidence and teaching competence (Hatcher et al., 2022; Talafian et al., 2025). In the Croatian context, virtual professional development is shown to be a double-edged opportunity, offering flexibility and reduced isolation while also exposing challenges related to digital inequality and limited preparedness (Višnjić Jevtić & Vukašinović, 2024).

In STEM education, PLCs are proven mediators between digital PD and effective classroom integration (Liu et al., 2024), while vCoPs reduce isolation in under-resourced areas (Dickson, 2024). Conversely, engagement and sustainability issues, as well as risks of fragmentation, remain critical concerns (Carpenter et al., 2025; Morina, 2025). These findings confirm that teacher networking is a valuable tool for strengthening professional development, contributing to collective learning and new educational cultures. Its advantages include increased confidence, greater reflectivity, and openness to innovation.

Digital communities offer flexibility and accessibility beyond institutional boundaries, which proved especially relevant during crises such as the COVID-19 pandemic (Višnjić Jevtić & Vukašinović, 2024). Yet challenges such as digital inequality, insufficient institutional support, and coordination gaps limit their potential (Huang, 2024; Morina, 2025). Although professional benefits are clear, the direct impact on student outcomes remains methodologically difficult to measure and requires further longitudinal research (Pan, 2023; Prenger et al., 2019). Due to the specific nature of the early childhood education and care (ECEC) context, a limitation of this study is that it also included research from the field of primary education. Therefore, future research could focus on a more systematic review exclusively within the ECEC context, encompassing a larger number of relevant studies. Furthermore, future studies could offer clearer guidelines by applying longitudinal research designs in the field of early childhood education, aimed at exploring the perceptions of key stakeholders in preschool institutions (edu-

cators, professional associates, principals) regarding professional networking, as well as examining the effects of networking on child development. In addition, it would be useful to consider the need for developing and evaluating models of institutional support for professional networking, in order to ensure their sustainability and practical implementation.

Conclusion

Teacher networking has emerged as a key process in contemporary education, enabling continuous improvement of practice, resource sharing, and the development of a collective professional identity. Digital technologies expand these opportunities, creating global interaction spaces that blur the boundaries between formal and informal learning. Despite numerous positive effects, further research is required to better understand the link between professional networking and student outcomes.

This opens avenues for the development of theoretical models and empirical studies, as well as for shaping policies that systematically support teacher networking. In conclusion, teacher networking provides multiple benefits — from collective learning and digital integration to strengthened professional identity and support in challenging contexts.

However, its effective implementation depends on sustained institutional support, clear coordination structures, and a balance between flexibility and sustainability. Systematic evaluation and integration models remain crucial for transforming short-term gains into lasting professional growth.

References

- Carpenter, J. P., Mosquera-Gende, I. & Marcelo-Martínez, P. (2025). Multiplatform ecosystems of professional learning: The case of the #CharlasEducativas. *Journal of New Approaches Educational Research*, 14(6). <https://doi.org/10.1007/s44322-024-00024-7>
- Cherrington, S. & Thornton, K. (2015). The nature of professional learning communities in New Zealand early childhood education: an exploratory study. *Professional Development in Education*, 41(2), 310–328. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.986817>

- Cherrington, S. & Thornton, K. (2013). Continuing professional development in early childhood education in New Zealand. *Early Years*, 33(2), 119–132. <https://doi.org/10.1080/09575146.2013.763770>
- Chng, E., Tan, A. L. & Tan, S. C. (2023). Examining the use of emerging technologies in schools: A review of artificial intelligence and immersive technologies in STEM education. *Journal for STEM Education Research*, 6(3), 385–407. <https://doi.org/10.1007/s41979-023-00092-y>
- Desimone, L. M., Smith, T. M. & Phillips, K. J. R. (2013). Linking student achievement growth to professional development participation and changes in instruction: A longitudinal study of elementary students and teachers in Title I schools. *Teachers College Record*, 115(5), 1–46. <https://doi.org/10.1177/016146811311500508>
- Dickson, E. (2024). *Reducing isolation for educators through ECHO virtual communities of practice*. *Frontiers in Education*. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1409721>
- Guerra, P. & Figueroa, I. (2017). Action-research and early childhood teachers in Chile: analysis of a teacher professional development experience. *Early Years*, 38(4), 396–410. <https://doi.org/10.1080/09575146.2017.1288088>
- Hatcher, C., Price, E., Smith, P. S., Turpen, C. & Brewe, E. (2022). Closeness in a physics faculty online learning community predicts impacts in self-efficacy and teaching. *arXiv*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2209.09306>
- Honghu, Y., Ting, L. & Gongjin, L. (2024). Key artificial intelligence technologies in early childhood education: A review. *Artificial Intelligence Review*, 57(12). <https://link.springer.com/article/10.1007/s10462-023-10637-7>
- Hostettler Schärer, J. (2024). Professionalization in early childhood education: The role of professional development. *International Journal of Early Childhood Education*, 30(1), 45–60. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09575146.2023.2179023>
- Hostettler Schärer, J. (2023). Professionalization in early childhood education: how do educators craft their work? *Early Years*, 44(3–4), 511–524. <https://doi.org/10.1080/09575146.2023.2179023>
- Huang, L. (2024). A systematic review of technology-enabled teacher professional development programs during the COVID-19 pandemic. *Computers and Education*, 223. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105168>
- Kokanović, T. & Opić, S. (2018). Professional Competences of Educators in Preschool Institutions. In H. Kratochvilova & R. Kratochvil (eds.), *Proceedings of IAC in Vienna 2018, 1 st Edition* (pp. 77–81). Czech Institute of Academic Education.

- Lau, A. C., Henderson, C., Stains, M., Dancy, M., Merino, C., Apkarian, N., Raker, J. & Johnson, E. (2024). Characteristics of departments with high-use of active learning in introductory STEM courses: implications for departmental transformation. *International Journal of STEM Education* volume 11(10). <https://doi.org/10.1186/s40594-024-00470-x>
- Liu, J., Aziku, A., Qiang, Y. & Zhang, X. (2024). Leveraging professional learning communities in linking digital professional development and instructional integration: Evidence from 16,072 STEM teachers. *International Journal of STEM Education*, 11(56). <https://doi.org/10.1186/s40594-024-00513-3>
- Melasalmi, A. & Husu, J. (2016). The content and implementation of shared professional knowledge in early childhood education. *Early Years*, 36(4), 426–439. <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1149692>
- Morina, F. (2025). Effects of online teacher professional development on teacher and classroom outcomes. *Computers & Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2025.104456>
- Mosquera-Gende, I., Marcelo-Martínez, P. & Yot-Domínguez, C. (2024). Exploring the motives for using social networks for professional development by Spanish teachers. *Information and Learning Sciences*, 125(2), 746–768. <https://doi.org/10.1108/ILS-12-2023-0199>
- Olmo-Extremuera, M., Segovia, J. D., Khalil, M. & De La Hoz Ruíz, J. (2025). *Professional learning communities in secondary schools and improvement of learning in challenging contexts*. *Frontiers in Education*. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1598133>
- Pan, H. L. W. (2023). How professional learning beliefs and behaviors mediate the effects of networked learning communities on teachers' receptivity to change. *Sustainability*, 15(3), 2396. <https://doi.org/10.3390/su15032396>
- Parker, M., Patton, K., Gonçalves, L., Luguetti, C. & Lee, O. (2022). *Learning communities and physical education professional development: A scoping review*. *Physical Education and Sport Pedagogy*. <https://doi.org/10.1177/1356336X211055584>
- Pesina, R. (2025). Mentoring software in education and its impact on teacher development: An integrative literature review. *International Journal on Integrating Technology in Education*, 14(1). <http://dx.doi.org/10.48550/arXiv.2502.12515>
- Prenger, R., Poortman, C. L. & Handelzalts, A. (2019). The effects of networked professional learning communities on teacher learning and student achi-

- event. *Journal of Teacher Education*, 70(5), 441–452. <https://doi.org/10.1177/0022487117753574>
- Scherer, R., Siddiq, F. & Tondeur, J. (2019). The technology acceptance model (TAM): A meta-analytic structural equation modeling approach to explaining teachers' adoption of digital technology in education. *Computers and Education*, 128, 13–35. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.09.009>
- Schachter, R. E., Gerde, H. K. & Hatton-Bowers, H. (2019). Guidelines for selecting professional development for early childhood teachers. *Early Childhood Education Journal*, 47(4), 395–408. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00942-8>
- Soni, A. (2021). Empowering collective reflection: realistic evaluation of video enhanced reflective practice (VERP) in an early childhood setting in England. *Professional Development in Education*, 49(5), 827–841. <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1876154>
- Talafian, H., Lundsgaard, M., Mahmood, M., Shafer, D., Stelzer, T. & Kuo, E. (2025). Responsive professional development: A facilitation approach for teachers' development in a physics teaching community of practice, *Teaching and Teacher Education*, 153. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104812>
- Thornton, K. & Cherrington, S. (2018). Professional learning communities in early childhood education: a vehicle for professional growth. *Professional Development in Education*, 45(3), 418–432. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1529609>
- Višnjić Jevtić, A. & Vukašinović, A. (2024). Professional development of Croatian early childhood teachers in a virtual world – Opportunity or obstacle? In U. Ward (eds.): *Supporting Early Childhood Practice through Difficult Times* (pp. 53–66). London: Routledge.
- Washington, S. A. & O'Connor, M. T. (2020). Collaborative professionalism across cultures and contexts: Cases of professional learning networks enhancing teaching and learning in Canada and Colombia. In L. Schnellert (eds.): *Professional learning networks: Facilitating transformation in diverse contexts with equity-seeking communities* (pp.17–48). Bingley, UK: Emerald Publishing Limited.
- Watkins, C. (2005). Classrooms as learning communities: A review of research. *London Review of Education*, 3(1), 47–64. <https://doi.org/10.1080/14748460500036276>
- Yulin, N. & Danso, S. D. (2025). Assessing pedagogical readiness for digital innovation: A mixed-methods study. *arXiv*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2502.15781>

Antonija Vukašinović

Sveučilište u Slavanskom Brodu, Hrvatska

Tihana Kokanović

Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet, Hrvatska

PROFESIONALNO (NE)UMREŽAVANJE VASPITAČA U PREDŠKOLSKIM USTANOVAMA

Rezime: Profesionalno umrežavanje ima pozitivan uticaj na razvoj međuljudskih odnosa, profesionalni razvoj zaposlenih i kvalitet vaspitno-obrazovnog rada u predškolskim ustanovama. Pored kolegijalne podrške, koja predstavlja ključni element u razvoju zajednice učenja, profesionalno umrežavanje obezbeđuje kontinuirano učenje i saradničko rešavanje svakodnevnih problemskih situacija. Uprkos brojnim istraživanjima koja su ukazala na pozitivne efekte umrežavanja, i dalje postoji značajan broj predškolskih ustanova i njihovih aktera koji se ne razvijaju na taj način. Cilj ovog rada jeste da pruži pregled istraživanja o (ne)umrežavanju stručnjaka, njegovim prednostima, mogućim preprekama i razlozima zbog kojih ovakav vid profesionalnog učenja još uvek nije zaživeo u meri koja bi pozitivno uticala na formiranje profesionalnih zajednica učenja. Rad će doprineti boljem razumevanju profesionalnog umrežavanja i ponuditi smernice za unapređenje i/ili razvoj ovog oblika učenja, a samim tim i profesionalne efikasnosti.

Ključne reči: *profesionalno umrežavanje, vaspitači, predškolske ustanove, kolegijalna podrška.*

Contemporary Teaching Between Theory and Practice

Snežana Mirascieva*

Goce Delchev University, Faculty of Educational Sciences, Shtip,
Republic of North Macedonia

Daniela Koceva*

Goce Delchev University, Faculty of Educational Sciences, Shtip,
Republic of North Macedonia

Abstract: The time that we live in and talk about is the modern age, our contemporaneity. In this sense our contemporary teaching is our contemporaneity, which is currently in between theory and practice. Our thoughts are presented in the paper in the direction of how current teaching bears the epithet 'contemporary' and resolves the question of dichotomy between theory and practice. The key questions that are in our main focus in this paper refer to what is characteristic for contemporary teaching and in which position is the theory-practice relation.

Keywords: *teaching, theory, practice, future, development.*

Introduction

In recent times, when discussing teaching as a social category, it is talked about contemporary teaching. How is contemporary teaching different from the uncontemporary teaching, or i.e., traditional teaching; how are they alike, how do they differ, does contemporary teaching even exist? These are the key research questions in our paper. In order to give a clear

* snezana.mirascieva@ugd.edu.mk, <https://orcid.org/0000-0001-5179-4849>

* daniela.koceva@ugd.edu.mk, <https://orcid.org/0000-0003-0022-8921>

answer, the thoughts derive from our surroundings. Namely, as part of society today, it is evident that we are part of a contemporary society. And contemporary society is nothing else but a collection of characteristic features opposite the interpretations that is a stage within the development of society. In analogy, this means that education in this society is contemporary. Contemporary education today is established on competencies and it is a referential framework for the development and assessment of the individual competencies in the professional work and the everyday life. One of the key competencies in contemporary education is the competence of life-long education. On the other hand, this competence is only a single link in the chain of key competences that in essence represent transferable and multi-functional package of knowledge, skills and opinions essential for personal growth, inclusion and employment, which need to be developed by the end of the obligatory education. The society has continuously been developing parallelly with the technological development. Namely, the society is in constant evolution with the information and communication technology, the digital application and social networks, which are being used by different types of people regardless of their social status. The influence of technology over education is inevitable. The adaptation of the information and communication technology, the digital tools and applications, the social networks are not only an integral part of the educational process, but they are also a tool for the pedagogical workers. Consequently, it has created a situation that includes modernization of the methods, forms and means of work as well as strategies in the organized educational and upbringing process on all levels in the institutions. And while the technological side of teaching has been developing and changing rapidly, many new notions that are empirically confirmed appeared and implied a new teaching model, where the role of the teacher is changed, and also the role of the one who studies on all educational levels is also changed. Hence, the question that rises again is how much does the teaching equips us for life, or i.e., how much are theory and practice related and what is the essence of their connection.

Contemporary teaching – key didactic question

One of the key didactic questions is the teaching process as an object of interest for study. In the section that follows, we will try to explain our discourse of thought and why we talk about key didactic questions. In the

paper, we use the term *didactics* to mark the “art or science of teaching” and in accordance with the etymological meaning of the term didactics, we will define it as an art of representation, adding an emphasis to enable something that is not simply showing or it cannot be understood, to be seen, realized and recognized. In accordance with this initial meaning of the term, didactics can be defined as a science of actions of demonstrations, or more precisely, as a science of teaching – didactics as a teaching theory and embodiment of teaching knowledge (Künzli, 1998: 42). Didactics can be described as one of the three types of knowledge for teaching: science of teaching, didactics and experience based knowledge. These three types of teaching are united by their subject of interest (teaching and learning in the educational system), but they still have different interests of knowledge and consequently use different criteria or codes to produce and determine differences between the knowledge that belongs (or does not belong) to the specific type of knowledge. In fact, modern didactics puts the activities of the teacher and the activities of the students in an inextricable connection (Andreev, 1996: 38-41). But, let us go back to the key term of contemporary teaching, so that we determine it within the context of our object of interest. There are numerous authors that define the attributive meaning of the term contemporary teaching starting with the structural elements, the contents, intentions and model of teaching; but this is not our intention in this paper. We believe that the complex contemporary teaching prescribes teaching that is characterized as a dynamic process of acquiring education, developing capabilities and building opinion, views and attitudes about the world around us.

Contemporary teaching is a teaching that uses contemporary methods, tools and forms of work aiming to advance the teaching process, to motivate the subjects and the respond to the needs of the community. Only a teaching that pays attention to the interaction between the subjects, the relations teacher-students and student-student is contemporary. Students are actively involved in the learning process through discussions, collaboration and team work, they are mentally engaged which encourages the developmental dimension of critical thinking. The application of technology in teaching enables to adjust the teaching in accordance with every student, his/her needs, interests, possibilities and capabilities. Beside the interactivity and the individualisation, contemporary teaching is also characterized with accessibility and creativity. The internet enables an access to a variety of sources of knowledge that will help them in the research project activities, in the pro-

cess of acquiring and expanding their knowledge, in the process of skills development and the phase of expressing creativity. Contemporary teaching offers possibilities for connecting peers with each other surpassing the spatial, cultural and language barriers through video conferences, online platforms and virtual classrooms, and for the teacher, technology enables to follow the development and to grade the achievements of each student. The integration of technology in teaching is a key determinant in the process of dynamization of learning, encouraging team work, group projects that leads toward a development of social skills and encourages socio-emotional intelligence. For this reason, the information era should be taken as a reality and not as an intellectual abstraction and people should be educated to understand and accept it (Herrera i Mandic, 1989: 247). Contemporary teaching relies on formative assessment to obtain continuous feedback for the students. The teachers use variable methods for checking how different types of assessment, especially with the application of peer assessment and self-assessment, adapt the teaching of the students themselves.

Contemporary teaching is not just a term that needs to be defined, but a rich source of questions such as: teaching content, teaching tools, forms, methods and strategies, functions of the teacher, roles of the student, designing the processes of learning and teaching. Contrary to the modern teaching, literature discusses the traditional teaching, where the frontal model of work dominates with an expressed teaching function of the teacher, teaching that does not provide sufficient interaction with the students and does not enable sufficient time for independent activity of the student. It is often a formal, verbal teaching, insufficiently obvious that decreases the durability of the knowledge and the possibility to connect theory with real life. On the other hand, contemporary teaching provides conditions for quality new knowledge, independent acquirement of knowledge through the use of multimedia programs, electronic study packages with text, picture, sound animations and films, teaching that creates conditions for individual advancement of every student in accordance with the student's possibilities, capabilities and interests. This assumes the creation of an inspirational environment for learning and working. From a content perspective, contemporary teaching means "freshness" within the teaching contents. It assumes scientific knowledge, reduced for educational goals, to be restructured in accordance with the new requirements. New teaching contents are being introduced, the usual social environment is being changed into a new Ambiental one that includes free

atmosphere and cooperativeness. In contemporary teaching, the roles of the teacher are changed. The long-standing traditional role of leading and unambiguous authority, judge and expert is changed into a moderator and consultant.

Now the teacher deviates from the leading active position toward more passive one and a position of a supporter, whose aim is to make the students independently acquire new knowledge and to achieve the expected results in a certain stage of the teaching process.

After all, knowledge is functional only if it represents an essential part of every individual. Hence, the teacher needs to have knowledge and skills for leading, to be capable for observation and analysis and to be able to plan and organize the work in the groups, but also to recognize the individual differences and the rate of development of every student in the classroom.

The change of the teacher's roles means a change in the position of the student. This is conditioned by the functional realization of the connection between theory and practice, which means a change of the conception of teaching and learning.

The transition from a traditional concept toward a contemporary one is operative if: the teaching content is directed toward the individual and the group, and the learning is focused on the content and the process; the students are fully included (cognitively, affectively and practically); the student is in an active interaction and participates in the activities; the teacher has the role of a source of resources, facilitator, mediator and coach; it is the responsibility of the teacher to create different situations for interaction; the working climate is informal, stimulative, relaxing with decreased amounts of stress and decreased status difference; the main problem of the teacher is to stimulate the group interaction, to encourage the students to ask questions and to search for the answers on their own; the students are responsible for the results, for their achievements, behaviour and learning; the upbringing feature of the teaching is expressed by developing social skills, emotional intelligence and empathy towards oneself and the others.

If we identify these characteristics of teaching, then we speak of contemporary teaching. And again, we emphasize the claim that contemporary teaching is not a teaching that is exclusively based on the supplication of information and communication technology, but it is a teaching that is found-

ed on the social side of the human, the human activity and interaction with others.

Between theory and practice – a constant problem

How is the situation with contemporary teaching, on what position is it, is it closer to theory or to practice – this is the key question for us. Regardless of the type of teaching in relation to the institutional level, teaching determined as contemporary is in the gap between theory and practice. The diametral oppositeness of theory and practice is nothing new nor an innovation of the 20th century, but it is an eternal problem and object of interest of many authors that study education and teaching. Ignoring the different aspects of the problem do not lead toward a substantial progress. The traditional model of technical rationality is directed toward the application of theory into practice, but the researches show minimal influence of this model. In that sense, the synthesis between theory and practice does not depend only on them but it also includes the individual characteristic of every person. Namely, the essence of education is to help each individual become a unique person. Education is a process of individuality development and a “bridge between possibilities and popularity”. On the other hand, traditional pedagogy determines education as a process of socialization and transfer of social heritage from a generation to generation, which are aims of crucial importance. This points to the enduring paradox of socialization and individualization. The paradox called socialization and individualization in education and consequently in teaching as a unique organized process for education and upbringing, gives a new dimension to the problem and deepens the gap between theory and practice. The attempts to surpass the gap and with that to understand the paradox have produced a new approach considered holistic, complete and integrative. From an aspect of an integrative inhibitory approach, teaching is considered as an interaction and communication of two or more people, which creates a new specific environment in the human relations. In this environment, the interaction and communication are under the influence of conscious and unconscious actions and activities. Sometimes the unconscious and unintentional activities have a greater and stronger influence than the conscious and intentional ones, which creates real conditions for conflict and barriers regardless of the level of

consciousness. At the moment when we become conscious of them and work to surpass them, we resolve the gap in teaching.

The antithesis between theory and practice today is misused to condemn theory. Adorno says that if practice conceals its inability today with the help of the collective, then it transforms itself into an ideology.

What was once called a problem in practice and what culminates today with the question about the connection between theory and practice corresponds with the loss of experience caused by the rationale. Hence, where experience is blocked or completely absent, practice is damaged and becomes an object of aspiration, distorted and desperately overvalued (Adorno, 1985: 242–260).

The claim that the educational system is too theoretical and not “practical” has different dimensions determined from the approached perspective. We negate this claim and do not accept it, because the analysis of the current study programs for preparation of future teachers refers to a high degree of frequency of the practical teaching as one of the ways of connecting theory and practice, and with 30% of the total number of lessons through practical work in the second, fourth and sixth semester and practical teaching as an interdisciplinary project in the eight semesters in accordance with the study plan. The percentage representation is higher when we take into consideration the lessons of methodical practice as part of the framework of the subject programs of sixth methodologies as study contents.¹ The relation between theory and practice can be and should be developed continuously, so that the design of the teaching is in the spirit of modernity and in accordance to the time being discussed it will provide the characteristic features of contemporary teaching. Also, we agree with the sentence “Nothing is that practical as the good theory!” (Mirascieva, 2022: 68).

Or as the Nobel prize winner Albert Einstein said: “Theory is when we know all, but nothing functions, and practice is when everything functions, but nobody knows why”.

¹ <https://fon.ugd.edu.mk/index.php/mk/studiski-programi/prv-ciklus>

What can be concluded?

The insights into what, how, and why we have to and are able to teach today and tomorrow are different in their content, both in relation to contemporary teaching and in relation to its positioning in the relationship between theory and practice. There is a lot to be said about the advantages of contemporary teaching from different perspectives. For example, from a students' perspective we can mention a few such as active learning, adjustment to the individual needs, accessible and rich literature, development of creativity.

From a perspective of the teachers, with the application of contemporary technology and innovative teaching strategies that create a stimulative learning environment, inspirational environment, continuous follow-up and valuing the development and the achievements of the students, as well as an efficient and effective preparation for work and life challenges in the future.

The teaching is contemporary and in relation to the set aims that it strives to achieve. The question about the aims is the basic problem of didactics, pedagogy and all educational processes. A specific characteristic of a man's activity is his cognitive and teleological nature. As in any aimed activity, the educational and upbringing process has certain aims that lead the process. In a most general sense, the aim is a cognitive and desired result after a certain activity.

The educational and upbringing aims are an ideal cognitively planned reflection of the possible expected result of the educational-upbringing process during the consideration of the influences of various factors and conditions. The clear cognitive aim is a determined assumption for the selection of adequate methods and tools for its achievement. Only after it is defined, it is possible to determine the contents and the tools for its achievement. On the other hand, it opens a possibility to value the effects from the activities such as tracing the path for future development.

The contemporary education requires an activity as a basis for development and advancement of the person, and contemporary teaching affirms the student as an active subject in the teaching process. Humans strive for perfection and changes as one of his characteristics determines the sense of success in a high degree. That strive is present in all the spheres of life, in

the interaction with others, in the results that are achieved and expected. The change, on the other hand, creates new conditions and sets new requests that need to be answered by education. In this context, the contemporary teaching with all of its specificity means contemporary teaching that will be changed adopting the features of modernity as its own. The basis of all of them is the activity of the subject in the teaching, the subject on the side of the teacher as well, but the student's activity expressed more.

If we are creators of the future, then what kind of education we have, that will be our future. And what exactly is education?! "A person forgets all that has been learned at school and what is left after that is education" says A. Einstein.

References

- Adorno, W. T. (1985). *Marginalije o teoriji i praksi. Filozofsko-sociološki eseji o književnosti*. Zagreb: Školska knjiga.
- Andreev, M. (1996). *Didaktika*. Sofija: UI „Sv.Kliment Ohridski“.
- Herrera, A. i Mandić, P. (1989). *Obrazovanje za XXI stoljeće*. Sarajevo: Svjetlost.
- Ilić, M. (2020). *Didaktika*. Banja Luka: Filozofski fakultet.
- Künzli, R. (1998). The Common Frame and the Places of Didaktik. In B. B. Gu-ndem & S. T. Hopmann (eds.): *Didaktik and/or Curriculum*. New York: Peter Lang.
- Laketa, N. i Vasiljević, D. (2006). *Osnove didaktike*. Užice: Učiteljski fakultet.
- Mirasćieva, S. (2022). *Pedagoška komunikacija*. Štip: Univerzitet „Goce Delčev“
<https://fon.ugd.edu.mk/index.php/mk/studiski-programi/prv-ciklus>

Снежана Мирасчиева

Факултет образовних наука, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип,
Република Северна Македонија

Даниела Коцева

Факултет образовних наука, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип,
Република Северна Македонија

САВРЕМЕНА НАСТАВА ИЗМЕЋУ ТЕОРИЈЕ И ПРАКСЕ

Резиме: Време у коме живимо и о коме говоримо јесте модерно доба, наша современост. У том смислу, савремена настава је наша садашњост, која се у овом тренутку налази између теорије и праксе. Наша размишљања изнета у раду иду у правцу колико настава данас носи епитет савремена и решава проблем дихотомије између теорије и праксе. Кључна питања која су у фокусу нашег интересовања у раду односе се на то шта је карактеристично за савремену наставу и какву позицију она заузима у односу теорија – пракса.

Кључне речи: настава, теорија, пракса, будућност, развој.

Учионица као место слободе и промене: пост/критичка педагогија и студије књижевности

Ана Коларић*

Универзитет у Београду, Филолошки факултет

Апстракт: У овом тексту успоставља се веза између кризе легитимације студија књижевности, посткритике и преиспитивања основних постулата критичке педагогије. О посткритици као могућем одговору на кризу у пољу студија књижевности писала је Рита Фелски (Rita Felski). Њене идеје о посткритичким читањима књижевности одјекнуле су и изван уже схваћеног поља науке о књижевности и подстакле ширу дебату о релевантности и ефектима критичке педагогије у образовању, али и у савременом друштву, које је снажно обележено урушавањем демократије и демократских процедура, новим конзервативизмом и неолибералним политикама. У овом раду се тврди да је потребно изнова промислити идеје критичке педагогије и сличних прогресивних педагошких приступа, као и да ове приступе не треба одбацити зарад реторичке привлачности појма посткритичка педагогија.

Кључне речи: *посткритика, Рита Фелски, критичка и посткритичка педагогија, Манифест посткритичке педагогије (Manifesto for a Post-Critical Pedagogy), поверење у високом образовању.*

Увод

Године 2017. објављен је *Манифест посткритичке педагогије (Manifesto for a Post-Critical Pedagogy)*, који потписује троје аутора (Naomi Hodgson, Joris Vlieghe, Piotr Zamojski) углавном заинтересованих за фило-

* ana.kolaric@fil.bg.ac.rs, <https://orcid.org/0000-0001-8300-539X>

зофију образовања. Сасвим у складу са идејама које заговара, ова књига има слободан приступ и може се пронаћи на неколико интернет страница.¹ *Манифест* није прошао незапажено. Најпре су аутори *Манифеста* организовали јавну дебату о свом кратком тексту, који су претходно сви учесници могли да прочитају. Пошто им се ова дебата учинила и подстицајна и корисна, послали су текст *Манифеста* на још неколико адреса својих углавном млађих колега и замолили их за реакције. Сви одговори су објављени уз *Манифест*, као и дужи разговор аутора *Манифеста* о реакцијама на које су наишли. У том смислу, структура *Манифеста пост-критичке педагогије* – манифест, реакције, одговори аутора манифеста на реакције – сведочи о привржености научном дијалогу и полемици. Поред тога, девети број часописа *on_education*, из 2020. године, у целини је посвећен расправи о критици и посткритици, а великим делом и рецепцији *Манифеста посткритичке педагогије*.

Логично је запитати се откуд потреба за новим појмом – посткритичка педагогија, те у каквом су односу овај појам и, рекло би се, још увек жива критичка педагогија? Да би се одговорило на то питање, мора се најпре успоставити веза између кризе легитимације студија књижевности и посткритике, те последично и преиспитивања основних постулата критичке педагогије. О посткритици, као могућем одговору на кризу у пољу студија књижевности, писала је Рита Фелски (Rita Felski) у три књиге: *Намјене књижевности* (2016; *Uses of Literature* 2008), *Границе критике* (2019; *The Limits of Critique* 2015) и *Hooked: Art and Attachment* (2020).² Са Елизабет Анкер (Elizabeth S. Anker), Фелски је уредила зборник радова *Critique and Postcritique* (2017).

¹ Види, на пример, <https://punctumbooks.com/titles/manifesto-for-a-post-critical-pedagogy/>, <https://library.oapen.org/bitstream/id/a087bb49-c71f-495e-82dc-abb02a1228da/1004659.pdf>. У духу отворене науке и слободног приступа, аутори и, у исто време, уредници *Манифеста посткритичке педагогије* позивају истраживаче и читаоце да, уколико то желе, донирају новац издавачкој кући punctum books, која подстиче отворени приступ науци и објављује радове ауторки и аутора из поља хуманистике, друштвених наука, лепих уметности, архитектуре и дизајна, а посебно промовише оне ауторке и ауторе који су спремни да експериментишу са жанром и стилем уобичајеним за академско писање. Види: <https://punctumbooks.com/about/vision-statement/>.

² За приказ посткритичког читања Рите Фелски, као и дискусију о одговорима на њене идеје, види: Коларић 2024.

У *Границама критике*, Рита Фелски се фокусира на реторику студија књижевности и студија културе у последње четири деценије у Америци, а посебну пажњу посвећује улози сумње у науци о књижевности. Та улога је двострука: сумња као расположење и сумња као метод.³ Фелски сматра да кључни елементи доминантне критике на универзитетима обухватају:

„duh skeptičkog propitivanja i izravne osude, isticanje njezine neizvjesne pozicije u odnosu na autoritarne i opresivne društvene sile, zahtjev za angažmanom u nekoj vrsti radikalnog intelektualnog i/ili političkog djelovanja i pretpostavku da sve što nije *kritičko* nužno mora biti *nekritičko*“ (Felski, 2019: 17)⁴.

Пошто се студије књижевности суочавају са кризом легитимације, сва је прилика да ригидна и нормативна критика, као и њен од сталног понављања излизани језик, више не могу да привуку нове студенте, посебно, или читаоце уопште. Идеје Рите Фелски о посткритичким читањима књижевности одјекнуле су и изван уже схваћеног поља науке о књижевности и подстакле ширу дебату, између осталог, о релевантности и ефектима критичке педагогије у образовању, али и у савременом друштву, које је снажно обележено урушавањем демократије и демократских процедура, новим конзервативизмом и неолибералним политикама.

Имајући све то у виду, потребно је изнова промислити идеје критичке педагогије и сличних прогресивних педагошких приступа који су се појавили давних седамдесетих година 20. века, а произашли су из критичке теорије, с једне стране, и политичке и друштвене борбе, с друге. Сматрам да ове приступе не треба одбацити зарад реторичке привлачности појма посткритичка педагогија, али да их треба преосмислити и ревитализовати у садашњем политичком, друштвеном и академ-

³ Упркос реторичкој привлачности двоструког значења сумње, свако ко држи до методолошке прецизности одолеће искушењу да побрка суштински удаљене регистре попут расположења и метода. Управо је ово „бркање“ било повод за неке оштре критике идеја Рите Фелски.

⁴ Две књиге Рите Фелски, из којих се наводе цитати у овом тексту, објављене су у загребачким издавачким кућама, на латиничном писму. Пошто би усклађивање два правописа утицало на веродостојност цитата, у овом тексту ће цитати из преведених књига објављених на латиници остати на латиници.

ском контексту, који је битно другачији у односу на историјски тренутак у ком су се они појавили. Коначно, дебата о критици и посткритици, било у пољу књижевности било у пољу педагогије, задобија посебно важно место у време друштвених и политичких криза, када је неопходно (пре)осмислити положај и улогу образовног система у друштву, као и свих актера који чине овај систем, а на првом месту наставника и ђака, односно студената.

У првом делу текста наводим основне принципе посткритичке педагогије онако како су они изложени у кратком *Манифесту*. После тога, у другом делу, сажимај кључне аргументе за овакву педагогију и *против* ње, осврћући се детаљније на неке њихове аспекте. Треба имати у виду да се посткритичка педагогија, баш попут критичке педагогије, види и као теоријско становиште и као скуп могућих пракси. Трећи део текста се фокусира на нијансирање два – по мени – основна приговора критичкој теорији, али и критичкој педагогији: прво, (могућа) инструментализација предмета анализе – или субјекта образовног процеса – да би се дошло до унапред формираних разумевања и закључака; друго, нераскидива веза између образовања и политике, због чега се образовање неретко ставља у службу неке идеје, на пример, формирања демократског друштва и грађана оспособљених за демократију.⁵ У закључку ћу се посебно осврнути на проблем поверења, како у друштву, тако и у институцијама, конкретно на универзитету.

Шта (ни)је критичка педагогија: пет принципа

Попут Рите Фелски која сматра да је „[m]еђу književnim i kulturnim kritičarima sve (je) raširenije shvaćanje da je izvjestan oblik razmišljanja ostario” и да „predobro poznajemo dobro podmazanu aparaturu ideološke kritike, rendgenski pogled simptomatskog iščitavanja, glatko uvježbane kretnje koje se zbrajaju u hermeneutiku sumnjičavosti” (Felski, 2016: 9), аутори *Манифеста* тврде да се одређени облик размишљања који је својствен

⁵ Не треба заборавити да се образовање често, и то са доста жара, ставља у службу уских националних интереса, заснованих на привилеговању једне групе грађана у односу на друге. С тим што се у тим случајевима, због унапред утврђених односа моћи у друштву који до таквих злоупотреба и доводе, не говори о политизацији образовања, већ о његовом „оздрављењу”, освешћивању и томе слично.

критичкој педагогији не само теоријски излизао већ и да је практично непримењив на свет у коме данас живимо, односно универзитете на којима радимо. Да би превазишли ограничења и слепе улице критичке педагогије, они износе пет принципа на којима се темељи посткритичка оријентација у образовању.⁶

Први принцип: постоје принципи које треба бранити. Упркос томе што нико не може сасвим и до краја да разуме *другог*, било појединца било културу, могуће је говорити и деловати заједно. Други принцип јесте педагошка херменеутика. Простор заједништва се често превиђа у истраживању образовања због фокуса критичке педагогије на друштвену (не)правду и искључивање, проблеме базиране на претпоставци неједнакости (Hodgson, Vlieghe, Zamojski, 2017: 16). Критичка педагогија тежи успостављању једнакости, и то кроз оснаживање појединаца и заједница, што у време „неолибералне рационалности“ делује у најмању руку безнадежно, сматрају аутори *Манифеста* (Hodgson, Vlieghe, Zamojski, 2017: 16). Трећи принцип, који се заснива на претпоставци о једнакости и могућности трансформације и на личном и на колективном нивоу, односи се на заокрет од критичке ка посткритичкој педагогији. У оквиру овог принципа, аутори објашњавају суштинску разлику између те две педагогије. Ако критичка педагогија разоткрива, онда посткритичка настоји да очува (protect) и негује/стара се (care). За образовање је битан појам наде. Према ауторима *Манифеста*, критички педагози заузимају супериорну позицију у односу на „ученике“: педагози треба да разоткрију прикривене друштвене неједнакости, док у исто време – макар и несвесно – успостављају и обнављају однос неједнакости између себе и „ученика“. Такође, њихово деловање произлази из уверења да је тренутно стање лоше, као и наде да ће се нешто променити у будућности. За посткритичку педагогију битни су појмови љубави и наде: љубав према свету подразумева прихватање и признавање вредности онога што чинимо у садашњости, као и вредности ствари које желимо да пренесемо даље. У образовању, нада се односи на могућност обнове нашег заједничког света. Како аутори кажу, парафразирајући речи Хане Арент (Hannah Arendt) из њеног чувеног есеја „Криза у образовању“ из 1954. године: „Када истински волимо свет, наш свет, онда мо-

⁶ У наредним редовима сажимам пет принципа. Реферисаћу на странице у *Манифесту* само када се ради о директном цитату.

рамо бити вољни да га предамо новим генерацијама, уз претпоставку да они – нови – могу да га преузму под сопственим условима” (Hodgson, Vlieghe, Zamojski, 2017: 18). Четврти принцип се односи на заокрет од окрутног оптимизма ка нади у садашњости. Иако свесни да могу деловати као традиционалисти или конзервативци, аутори кажу да желе да бране образовање због самог образовања – „образовање као истраживање или упућивање у одређену материју због њене унутрашње, образовне а не употребне вредности, како би та материја могла да се изнова прихвати у новој генерацији” (Hodgson, Vlieghe, Zamojski, 2017: 18–19). Коначно, пети принцип подразумева заокрет од образовања за грађанство ка љубави према свету – „време је да прихватимо и признамо да постоји добро у свету које је вредно чувања” и да преузмемо на себе одговорност да то што је добро и сачувамо (Hodgson, Vlieghe, Zamojski, 2017: 19).

Чак и овај кратки сажетак пет принципа указује на најмање два аспекта која треба узети и обзир када се чита *Манифест*, а која су тесно повезана: облик и значење, односно форма и садржај. Сведеност и таксативност за које су се аутори одлучили, вероватно сматрајући да је то у природи жанра манифеста, свакако остављају простора за бројне недоумице, нејасноће и мистификације у вези са значењем, па онда и тумачењем пет принципа. Многи одговори на *Манифест* тематизују управо тај проблем, почевши од Тајсона Луиса (Tyson E. Lewis), који сматра да се уопште не ради о манифесту, који је увек оријентисан ка будућности и промени која тек треба да се деси, већ о декларацији која истиче потенцијале у садашњости и уживање у тим потенцијалима (Lewis, 2017: 23–34), до Стефана Рамаекерса (Stefan Ramaekers) који сумња у јасност и једнозначност фразе „љубав према свету” и „добро у свету”, постављајући наизглед једноставна питања о томе каква љубав, какав свет, какво добро и из чије перспективе:

„Да ли они [аутори] виде *Ратове звезда* као нешто што би наставници могли да воле (у ком год смислу)? [...] А *Саут Парк*? Или фудбал? Или читање? *Магбета*? *Рамба*? Пријатељство? Пријатељство на Фејсбуку? Или мобилне телефоне? Брежит? Трампову победу? Породиљско одсуство? Или... И, у сваком од ових случајева, ако да, зашто? Ако не, зашто? Који се критеријуми користе?” (Ramaekers, 2017: 63–67).

Овде, рецимо, до наглашеног изражаја долази нечије политичко (у исто време, и теоријско и етичко) становиште. У наредном одељку издвајам, по мени, кључне аргументе за посткритичку педагогију и против ње, што уједно представља и својеврсну рефлексију о критичкој педагогији.

За (пост)критичку педагогију и против ње

Најпре неколико речи о критичкој педагогији.⁷ Наиме, овај приступ у анализама образовних установа, образовних политика и програма, као и рада у учионици, полази од једноставног питања *ко од знања које се у њима налази/предаје/дели има користи*.⁸

Критичка педагогија трага за начинима да се промене односи засновани на неједнакости и обесправљености једних а повлашћености других и у посебним установама и у друштву уопште. Критичким педагозима је стало да уоче друштвену неправду, али и да утичу на промену постојећег неправедног стања. Таква промена и колективна политичка борба захтевају да се код студената изгради критичка свест, а као основни педагошки метод истиче се дијалог. За разлику од такозване традиционалне учионице, критичка учионица је место где се кроз дијалог производе нова знања, заснована на искуствима предавача и студената, јер потоњи нису празна складишта што их треба напунити знањем.

Критичка педагогија се суочила са разним изазовима и бројним критикама, делом и због инсистирања на дијалогу. Није нелогично запитати се да ли је сваки дијалог плодан? Као што су у једном тренутку *ex cathedra* предавања окарактерисана као средство пуке репродукције знања које нема везе са самосталним мишљењем, тако има аутора који дијалог сматрају привидом вишегласја и плуралности, па га чак доводе у

⁷ Види: Burbules, Berk, 1999; Kolarić, 2013.

⁸ Мајкл Епл (Michael W. Apple), критичар и теоретичар образовања, поставља слична питања већ више од три деценије: *Чије се знање предаје, учи и усваја у школи? Како је то знање постало 'легитимно'?* Какав је однос између знања и људи који имају (више) културног, друштвеног и економског капитала у неком друштву? *Ко има користи од такозваног 'легитимног' знања?* Види: Apple, 2012, Apple, Christian-Smith, 1991, Apple, 1993.

везу са реификацијом односа моћи у учионици, односно са унапред прихваћеном неупитном хијерархијом.⁹

Посткритичка педагогија настоји да превазиђе нека ограничења критичке теорије и критичке педагогије па: (1) инсистира на афирмативном уместо негативном односу према свету, друштву, образовању, фокусирајући се на појмове љубави, наде, добра; (2) ставља акценат на оно што је вредно у садашњем тренутку уместо на изградњу „праведног друштва” у будућности; (3) залаже се за образовање ради образовања, а одбацује идеју о образовању у служби неке конкретне друштвене промене, достизања правде и слично (овде се заправо ради о односу између образовања и политике); (4) види универзитет као скуп пракси које наставници и студенти изводе, као и искустава која деле, или у оквиру институција високог образовања или изван њих, па чак и независно од њих (на тај начин, скреће се пажња с критике институција на љубав према предавачком послу).

Троје аутора *Манифеста*, као и остали аутори који показују склоност ка посткритичкој педагогији, наглашавају да ова оријентација није ни антикритика ни антитеорија. Попут већине термина са префиксом „пост”, и посткритичка педагогија заузима став према једној дисциплини и њеном наслеђу. Употребом овог термина истовремено се формира однос према прошлости (историји критичке теорије и критичке педагогије) и нуде нове, другачије смернице за размишљање о образовању. Речима Каија Вортмана (Kai Wortmann), који схвата префикс „пост” као индикацију прогреса и превазилажења, и у смислу времена и у вези са садржајем, посткритичка педагогија не само што није против критике, већ управо критику види као неопходан део посткритичке педагогије (Wortmann 2020). На сличном трагу, Ерон Кох (Aaron Koh) сутерише да би посткритику требало схватити и користити искључиво као *додатну* критичку праксу која указује на нове правце у којима критика може да крене (Koh, 2020).

⁹ За анализу односа између дијалога и критичке педагогије, делимично засновану и на питању да ли је сваки дијалог добар, види Burbules, 2005: 193–207.

Каи Вортман нуди и своје разумевање идеје о образовању ради образовања:

„Образовне праксе се баве материјом, предметом истраживања, а не појединцима у образовном процесу. У складу с тим, ауторитет у образовању не налази се у наставнику или у студентима, већ у материји. (...) Док се критичка педагогија примарно фокусира на различите миље из којих долазе студенти, посткритичка педагогија полази од претпоставке о радикалној једнакости.¹⁰ Или, док критичка педагогија види образовање као средство за постизање друштвенополитичког циља, посткритичка педагогија разуме образовање као активност која има за циљ себе саму” (Wortmann, 2020).

Ослањајући се на закључке Жака Рансијера, посткритички педагози верују да се студенти налазе у једнаком положају када треба да успоставе однос с материјом коју обрађују („радикална једнакост”), те да је њихов основни циљ да студенте заинтересују за предмет анализе.

Олга Вервери (Olga Ververi), једна од учесница дискусије уприличене после представљања још увек необјављеног *Манифеста*, понудила је занимљив критички осврт на посткритичке принципе из угла социолога образовања. Она, наиме, сматра да *Манифест* полази од класичних, умногоме излизаних оптужби на рачун критичке педагогије и, преваходно, политичке левице (Ververi, 2017: 37–38). Насупрот оштрој критици друштва и установа у садашњости од које критички педагози већ деценијама не одустају, посткритичка педагогија инсистира на постојећим позитивним аспектима образовања и на тај начин, можда и ненамерно, користи – али и легитимизује – реторику консензуса и стабилности (Ververi, 2017: 39). Појмови попут љубави, наде и оптимизма доприносе више спиритуалној него политичкој оријентацији ове образовне парадигме, сматра Вервери (Ververi, 2017: 39). Другим речима, посткритичка педагогија не објашњава политички и друштвени контекст из ког је поникла, занемарује економске, друштвене и културне разлике, те не нуди концептуалне или пак практичне алате оним наставницима и истраживачима које не само што занимају већ и муче друштвени проблеми. Ако већ спомињемо политички контекст, довољно је

¹⁰ Идеју о радикалној једнакости аутори *Манифеста* преузимају од Рансијера (Jacques Rancière).

рећи да је Доналд Трамп (Donald Trump) победио на изборима управо 2016. године, када *Манифест* настаје, те да је у то време Тереза Меј (Theresa May), челница Конзервативне странке, била премијерка Велике Британије, у којој аутори *Манифеста* живе и раде. Такозвана маркетингаџија знања и неолибералне политике увелико су узеле маха на универзитетима у том тренутку, а посебно на америчким и британским универзитетима. Занимљиво је да Олга Вервери истиче одбрану „образовања ради образовања“ као драгоцен аспект посткритичке педагогије (Ververi, 2017: 40). Ауторка сматра да овај принцип знатно верније одражава дух наकाдашњег разумевања образовања као целоживотног учења и изградње личности (*paideia* или, касније, *bildung*) него што то чине идеје о образовању као неопходном степенику за друштвену покретљивост или о услузи која треба да омогући мерљив успех на тржишту рада, које се усредсређују превасходно на лични (економски) успех.

Да сумирам, у рецепцији *Манифеста* посткритичке педагогије понајвише се истичу две ствари: оправдана потреба за другачијом образовном парадигмом, која би могла да одговори на савремене проблеме, те – такође оправдан – страх да одклон од критичке теорије и политике у образовању означава имплицитно прихватање постојећег (лошег) стања и пристајање на њега.

Образовање ради образовања

Рита Фелски, као и други аутори који пишу о посткритичким читањима књижевности, настоје да поврате дигнитет и повлашћено место самом (књижевном) тексту, односно предмету анализе. Они сматрају да критика која доминира у академским круговима неретко посвећује више пажње сопственој реторици или пак друштвеним и политичким питањима него предмету проучавања. Другим речима, текст често постаје пуки повод – или изговор – за нешто друго.

У уводу књиге *Намјене књижевности*, Рита Фелски се дистанцира од теолошких и идеолошких стилова читања. Под појмом „теолошки“ подразумева се „uvjerenje da je književnost suštinski različita od svijeta i drugih načina na koje dajemo smisao tom svijetu, te stav da se u toj razlici (...) nalazi izvor njene vrijednosti“, док се идеолошким стилем читања књижевност обично смешта искључиво у друштвени свет, па се текст

увек види као део нечега већег (Felski, 2016: 13, 15). У оба случаја, тврди Фелски, књижевност се удаљава од свог основног предмета – текста. Због тога се она залаже за проширено, обухватније разумевање појма наме-не, истовремено истичући да је „*estetska vrijednost nerazdvojna od namjene*”, те да прагматично не уништава поетично нити га искључује (Felski, 2016: 17). Треба да се гледа у књижевно дело уместо *кроз* или *иза* њега, саветује Фелски, те даље објашњава да чин читања „*sâm po sebi uspostavlja etiku i politiku, umjesto da služi kao izmještanje nečega suštin-skiјег што се zbiva drugdje*” (Felski, 2016: 33). Ауторка позива на друштве-нополитички освешћено пажљиво читање (*close reading*), то јест на усредсређивање на сâм текст, док истовремено инсистира на што обу-хватнијем распону естетске реакције јер, како тврди, „*različiti tekstovi mogu djelovati na pojedince iz vrlo različitih razloga*” (Felski, 2016: 35).

О сличном проблему пише и Кинохи Нишикава (Kinohi Nishi-kawa), повезујући посткритичке појмове љубави и бриге с односом кри-тичара према предмету анализе. Док је студентима држао семинар о уметничком наслеђу покрета за права Афроамериканаца, он је наишао на бројна идеологизована и редукционистичка тумачења међу аутори-ма који се баве управо овим наслеђем. Пошто су и његови студенти негодовали када су прочитали нека од понуђених тумачења уметничких дела, Нишикава им је задао једну само наизглед једноставну вежбу: да дуже време посматрају неки предмет у музеју те да потом детаљно опишу тај предмет. Циљ вежбе био је да се уоче потешкоће у настојању да се пажљиво и доследно опише предмет анализе (на пример, предра-суде посматрача, недостатак знања о контексту у ком је дело настало, афективно и/или интенционално описивање), као и предности и значај такозваног неутралног описа, уместо да се идеологија критичара/тумача напосто наметне предмету.

Другим речима, Нишикава је упозорио студенте на могуће слепе мрље – истакла бих, лоше примењене – критичке теорије, када се кри-тичар препусти читавању (то јест, инструментализацији предмета ана-лизе) и самеравању анализе и закључака својим почетним претпоставка-ма. Нишикава је исправно уочио да „[ф]рустрација студената због опи-са појединих уметничких дела које су неки критичари понудили може да буде повод за рефлексију о њиховој властитој посвећености писању о предметима с уважавањем” (Nishikawa, 2020).

Вишедеценијска полемика о томе да ли се треба фокусирати на сам предмет (књижевни текст или уметничко дело) или на шири контекст у ком је предмет настао или у ком се тумачи, резултат је лажне дилеме (или/или) пошто је сваком критичару јасно да се у темељној, кохерентној анализи предмет не може изоловати из ширег контекста. Другим речима, књижевност/уметност и друштво/политика не могу се раздвојити. Било би знатно исправније рећи да већина нових појмова/праваца/школа улази у критички дијалог с излизаним, често другоразредним тумачењима и оправдано их оспорава.¹¹ Исто важи и за однос између образовања/педагогије и друштва/политике.

У тексту из 2020. године, Наоми Хоџсон (Naomi Hodgson), једна од троје аутора *Манифеста*, заузима нешто другачији став о односу између политике, образовања и посткритике од оног који доминира кратким текстом *Манифеста*. Како и сама признаје, једна од основних намера *Манифеста* била је да укаже на потребу да се премести фокус у истраживању образовања с политике на „само образовање“: „Призивајући наду у садашњи тренутак, хтели смо да артикулишемо афирмативни приступ у истраживању образовања, који не би био фокусиран на (искључиво) критику дисфункционалности наших институција већ на освајање ‘потиснутих делова нашег искуства’” (Hodgson, 2020). Међутим, ауторка се с правом пита да ли је могуће заиста раздвојити сферу политичког од сфере образовања или је можда упутније размислити о што прецизнијој дефиницији политичког када говоримо о односу ове две сфере? Штавише, она поставља низ занимљивих питања која могу да послуже као упозорења онима који „политизују” образовање у жељи да друштво и свет скроје или прекроје по сопственој мери:

„као старији, до које мере преузимамо одговорност за тренутне проблеме? До које мере покушавамо да унапред одредимо ко желимо да постану наша деца? У којој мери су моји страхови о будућности произашли из мог осећања недостатка контроле у садашњости? Ово нису само академска питања. Она указују на бриге – баналне и егзистенцијалне – с којима се суочавамо сваког дана као родитељи, наставници, одрасли” (Hodgson, 2020).

¹¹ Примере за то можемо пронаћи и знатно пре појаве посткритике. Рецимо, културална анализа Мике Бал (Mieke Bal) била је елабориран одговор на лоше стање у студијама културе. Види: Kolarić, 2011.

Политичко је у сржи образовања, али не би смело да потисне образовни аспект, закључује Хоџсон (Hodgson, 2020).

Пажљиву разраду ових питања понудила је Ирис Ланер (Iris Laner), истичући значај сарадње између критике и посткритике. Ауторка наглашава да критичка теорија и из ње произашла критичка педагогија експлицитно стоје на становишту да их занимају *анализа* (проблема, институције, друштва), *дискусија* (о тим проблемима, институцијама, друштву) те иницирања *промене statusa quo* (Laner, 2020). Питање како да живимо заједно с другима јесте суштинско за образовање, али и за анализу образовања. Насупрот томе, посткритичка оријентација указује на недостатак креирања позитивних односа према предмету учења и према самој педагошкој ситуацији (Laner, 2020). Разлог за овакво становиште Ланер проналази у рансијеровској идеји о „радикалној једнакости” између студената, а онда и између наставника и студената. Због тога сваки чин који имплицира или производи (идеју) неједнакости, треба да остане изван образовања. Поред Рансијера, на обликовање посткритичке педагогије утицале су и идеје Хане Арент, изнете још средином 20. века, а о љубави према свету, очувању онога што је добро у нашем свету и преношењу тог доброг новим генерацијама. Тај необични идејни спој Ланер овако сажима: „педагошки однос се разуме као заједница једнаких и, у исто време, педагошка пракса се односи на бригу, очување и преузимање одговорности за свет ‘какав он јесте’. Могућност да се слободно учи условљава се успостављањем аутономне педагошке сфере” (Laner, 2020).

Посткритичко радикално позиционирање у односу на критику и политику Ирис Ланер види као последицу ограниченог то јест редукционистичког поимања ових појмова. По њој, критика није искључиво негативна нити подразумева супериорну позицију. Напротив, „критика може да се јави само када је особу нешто дотакло, када је укључена и емотивно изложена ситуацији до које јој је стало”¹², као што и политику

¹² О „ситуацији до којој је особи стало” на свој начин говори и Рита Фелски, чије су књиге и текстови представљали својеврсни окидач за шири (интер)дисциплинарни разговор о посткритици. Уместо појма посткритика који се често погрешно разуме, те појма љубави који делује неупотребљиво у практичним договорима између актера у образовном систему (декана, наставника, студената, родитеља, политичара...), Фелски у разговор о образовању уводи нови појам – одјек (*resonance*). Иронично, она преузима овај појам од

треба разумети као „начин заједничког живота и развијање модалитета за заједнички живот” (Laner, 2020). Ако се ствари тако поставе, онда нема ниједног разлога да се критика и посткритика, те педагогије које су из њих произашле, оштро раздвајају.

Закључак

И посткритика и посткритичка педагогија представљају могуће одговоре на лоше стање у високом образовању, а посебно у хуманистичи. Наравно, ово лоше стање јесте последица конкретних друштвено-политичких догађаја у свету па онда и у институцијама: урушавање демократије и демократских процедура, нови конзервативизам и неолибералне политике. Стога се намеће уједно и једноставно и застрашујуће питање: може ли образовање променити свет? Или: ако с глобалног пређемо на локални план – може ли образовање променити друштво?

Овај текст није настао у вакууму. Напротив, у тренутку док га пишем у току је шести месец студентских и грађанских протеста у Србији. Једнако дуго нема наставе на универзитетима у Србији, а само нешто краће од тога није је било ни у основним и средњим школама. Пре него што је шеснаест особа изгубило живот у Новом Саду јер се затекло испод надстрешнице,¹³ и пре него што су студенти као одговор на насиље припадника или присталица владајуће странке отпочели блокаде факултета, Влада Србије покушала је да усвоји Нацрт измена и допуна Закона о високом образовању који би гарантовао испоставама страних универзитета несметано пословање у Србији, мимо редовног процеса акредитације, уз државне подстицаје и субвенције. Овај Нацрт није прошао због правовремене реакције домаћих универзитета. За

једног од представника немачке савремене критичке теорије то јест франкфуртске школе – Хартмута Розе (Hartmut Rosa). „Одјек је неутралан у погледу емотивног садржаја – односи се на оно до чега нам је стало више него на оно што нас чини срећнима, није само питање задовољства, већ је питање о томе како нам ствари постају битне или утичу на нас”, објашњава Фелски (Felski, 2020). Другим речима, одјек није емоција већ однос.

¹³ О корупцији и незнању који су довели до обрушавања надстрешнице на недавно реконструисаној железничкој станици у Новом Саду писало се и говорило месецима на већини независних медија.

време блокаде, донета је неуставна и противзаконита измена Уредбе о нормативима и стандардима услова рада универзитета и факултета за делатности које се финансирају из буџета, формирана је Радна група која се бави новим Законом о високом образовању који ће, по ономе што смо до сада имали прилике да видимо, привилеговати приватне универзитете, домаће и стране, укинути и оно мало преостале аутономије државним универзитетима, и у вези с науком и истраживањем, и у вези с финансијама, те настојати да у још већој мери укључи представнике државе у управљање универзитетима и појединачним факултетима. На једној страни налази се режим који заиста има визију новог, суштински другачијег друштва и образовања на свим нивоима. У том смислу, овај режим јесте револуционаран јер револуција, знамо, не мора бити нужно позитивна. На другој страни је образовни систем – тром, инертан, традиционалан и конзервативан у оном смислу у ком образовање то и треба да буде: он сакупља, похрањује и чува сва знања и све традиције. Подсетимо се овде речи чувеног Рејмонда Вилијамса:

„U teoriji, a u određenoj mjeri i u praksi, institucije koje se formalno brinu za održavanje tradicije na životu (osobito obrazovne i akademske institucije) posvećene su tradiciji kao cjelini, a ne nekom izboru iz njezina korpusa koji je primjeren suvremenim interesima... [M]udro će društvo ... poticati institucije da izdvajaju sredstva dostatna za izvršavanje zadaće očuvanja, te da se odupru kritikama koje u pojedinim razdobljima izražavaju čvrsto uvjerenje da je rad tih institucija nebitan i beskoristan” (Williams, 2006: 43–45).

Међутим, ако две стране више немају заједнички интерес, да ли су дијалог и договор између њих уопште могући? Одговор је, верујем, више него јасан.

Критичка педагогија може да нам помогне да исправно учимо и анализирамо постојеће проблеме, али нам не нуди конкретан алат за решење проблема и промену. Посткритичка педагогија, чини ми се, представља капитулацију пред проблемима и позива на спасавање „онога што се спасити може”, а то је само знање. Међутим, домаћи случај нас упозорава да ни тај избор више немамо: све и да желимо да се склонимо у кулу од слоноваче, она је срушена док смо ми, већим делом преплашени и паралисани, размишљали о наводно неочекиваним и

изненадним проблемима. Да се вратим на питање о томе да ли образовање може да промени друштво? У овом тренутку, не само што домаћи образовни систем то не може већ тај терет не би ни смео да буде искључиво на његовим/нашим плећима.

Како исправно сугерише Лукач Станкијевич (Łukasz Stankiewicz), друштва у којима је урушена демократија и угрожене демократске процедуре, и у којима и појединци и институције показују мањак слободе у деловању и одлучивању, обично су друштва у којима нема поверења.¹⁴

Поверење је компликован појам. Најчешће се објашњава теоријом рационалног избора: ако интерес особе Y зависи од особе X, онда ће Y веровати X. Међутим, поверење се не заснива искључиво на когнитивним радњама. Као што знамо из свакодневног живота, поверење имплицира обавезу: ако ти верујем, очекујем да оправдаш моје поверење, односно да га не злоупотребиш. Да се заиста водимо теоријом рационалног избора, рекли бисмо да је злоупотреба поверења когнитивна грешка особе која је веровала другој особи. Но, знамо да то није случај јер ми обично морално судимо онима који су злоупотребили поверење. Овако пресудна улога рањивости у односима базираним на поверењу такође је у супротности с теоријом рационалног избора. Имати поверења у људе подразумева да им дајемо слободу да нас повреду док у исто време верујемо да они то неће учинити. Ако рационалност повезујемо искључиво с интересом и прорачунатошћу, онда поверење није рационално.

Како се поверење успоставља на универзитетима? У време израженог и институционализованог такмичења међу наставницима (избори у звања, рецензије, пројекти, менторства...), као и међу студентима (бодови на основу којих се врше разна рангирања, упис у сваку следећу годину, ограничен број оних који могу да студирају „бесплатно“), тешко је говорити о поверењу.

¹⁴ У овом одељку парафразирам аргументацију Лукача Станкијевича, види; Stankiewicz, 2020.

Због тога Станкијевич даје неколико смерница за успостављање поверења на универзитетима:

- (1) поверење је системска ствар и умногоме зависи од саме институције;
- (2) на индивидуалном нивоу, треба апеловати на способност људи да морално расуђују како би имали више поверења;
- (3) стални разговори међу свим актерима кључни су за изградњу поверења;
- (4) „правила понашања” треба осмислити у што већој мери „изнутра” јер људи имају више поверења ако учествују у одлучивању него када им се одлуке намећу „одозго”;
- (5) ако неко крши обећања која је дао заједници, треба га искључити, барем док не поврати поверење (Stankiewicz, 2020: 56).

Ове смернице могу бити корисне за отворени разговор о поверењу међу студентима, наставницима и администрацијом факултета и универзитета да бисмо из ове ситуације изашли – уместо разочарани и повређени – снажнији и солидарнији. Док они који су у позицији моћи имају времена и ресурса за понашање у складу с теоријом рационалног избора, нама једино остаје да верујемо и будемо рањиви што је, како смо видели, цена слободе. Из тог угла можемо размишљати и о критичкој и о посткритичкој педагогији – да ли нам ове образовне перспективе нуде алате за изградњу поверења?

Литература

- Apple, M. W. & Christian-Smith, L. K. (eds.) (1991). *The Politics of the Textbook*. London: Routledge.
- Apple, M. (1993). *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age*. Routledge.
- Apple, M. W. (2012). *Ideologija i kurikulum*. Beograd: Fabrika knjiga.
- Burbules Nicholas C. & Rupert, B. (1999). Critical Thinking and Critical Pedagogy: Relations, Differences, and Limits. In T. S. Popkewitz & L. Fendler (eds.): *Critical Theories in Education* (pp. 45–65). New York: Routledge.

- Burbules, N. C. (2005). Dialogue and Critical Pedagogy. In I. Gur-Ze'ev (eds.): *Critical Theory and Critical Pedagogy Today. Toward a New Critical language in Education* (pp. 193–207). University of Haifa.
- Felski, R. (2016). *Namjene književnosti*. Zagreb: Jesenski – Turk.
- Felski, R. (2019). *Granice kritike*. Zagreb: Meandermedia.
- Felski, R. (2020). Resonance and education. *On Education. Journal for Research and Debate*, 3(9). https://doi.org/10.17899/on_ed.2020.9.2
- Hodgson, N., Vlieghe, J. & Zamojski, P. (2017). *Manifesto for a Post-Critical Pedagogy*. New York: Punctum Books.
- Hodgson, N., Vlieghe, J. & Zamojski, P. (2017). Manifesto for a Post-Critical Pedagogy. In N. Hodgson, J. Vlieghe & P. Zamojski (eds.): *Manifesto for a Post-Critical Pedagogy*, 15–19. punctum books.
- Hodgson, N. (2020). Post-critique, politics, and the political in educational philosophy. *On Education. Journal for Research and Debate*, 3(9). https://doi.org/10.17899/on_ed.2020.9.3
- Koh, A. (2020). Notes on post-critique. *On Education. Journal for Research and Debate*, 3(9). https://doi.org/10.17899/on_ed.2020.9.13
- Kolarić, A. (2012). Interdisciplinarnost u humanistici: 'putujući koncepti' Mieke Bal. *Reč, časopis za književnost i kulturu, i društvena pitanja*, 81, 61–89.
- Kolarić, A. (2013). Pedagogija i odgovornost: razmišljanja o nastavi književnosti. *Reč, časopis za književnost i kulturu, i društvena pitanja*, 83, 93–107.
- Kolarić, A. (2024). Посткритика: академски популизам или могући излаз из кризе?. *Књижевна историја*, 56(183), 131–155.
- Laner, I. (2020) Caring critique. Exploring pedagogical spheres between critical and post-critical approaches. *On Education. Journal for Research and Debate*, 3(9). https://doi.org/10.17899/on_ed.2020.9.8
- Lewis Tyson, E. (2017). A Response to the 'Manifesto for a Post-Critical Pedagogy'. In N. Hodgson, J. Vlieghe & P. Zamojski (eds.): *Manifesto for a Post-Critical Pedagogy* (pp. 23–34). punctum books.
- Nishikawa, K. (2020). Pedagogy of description. Projective reading and the ethics of interpretation. *On Education. Journal for Research and Debate*, 3(9). https://doi.org/10.17899/on_ed.2020.9.4
- Ramaekers, S. (2017). Love for the World in Education. In N. Hodgson, J. Vlieghe & P. Zamojski (eds.): *Manifesto for a Post-Critical Pedagogy* (pp. 63–17). Punctum books.

- Stankiewicz, Ł. (2020). Rationality and Trust in the Governance of Modern Academia. In N. Hodgson, J. Vlieghe & P. Zamojski (eds.): *Post-critical Perspectives on Higher Education. Reclaiming the Educational in the University* (pp. 43–58). Springer.
- Ververi, O. (2017). A Sociologist's Conversation with the 'Manifesto for a Post-Critical Pedagogy'. In N. Hodgson, J. Vlieghe & P. Zamojski (eds.): *Manifesto for a Post-Critical Pedagogy* (pp. 35–42). Punctum books.
- Williams, R. (2006). Analiza kulture. Dean Duda (ur.): *Politika teorije. Zbornik rasprava iz kulturalnih studija* (pp. 35–58). Zagreb: Disput.
- Wortmann, K. (2020). Drawing distinctions: What is post-critical pedagogy?. *On Education. Journal for Research and Debate*, 3(9). https://doi.org/10.17899/on_ed.2020.9.1

Ana Kolarić

University of Belgrade, Faculty of Philology

FREEDOM AND CHANGE IN THE CLASSROOM: POST/CRITICAL PEDAGOGY AND THE LITERARY STUDIES

Summary: This text explores relationship between literary studies, postcritique and the re-examination of the basic postulates of critical pedagogy. Rita Felski wrote about postcritique as a possible response to the crisis in the field of literary studies. Her ideas about postcritical readings of literature resonated outside the field of literary studies and initiated a wider debate about the relevance and effectiveness of critical pedagogy not only in education, but also in contemporary society, which is strongly marked by the decline of democracy and democratic procedures, new conservatism and neoliberal politics. In this text, it is argued that it is necessary to rethink the idea of critical pedagogy and similar progressive pedagogical approaches, and that these approaches should not be rejected because of the rhetorical appeal of the term post-critical pedagogy.

Keywords: *postcritique, Rita Felski, critical and post-critical pedagogy, Manifesto for a Post-Critical Pedagogy, trust in the modern university.*

Примена процесне драме у настави српског језика и књижевности

Мирјана М. Стакић*

Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет, Ужице

Апстракт: Примена процесне драме у настави српског језика и књижевности представља новину, те је рад настао са циљем њене имплементације као начина рада у наставу. Извршен је преглед и анализа литературе како би се теоријски приказале карактеристике процесне драме (усмереност на процес, одсуство публике, наставник у улози, коришћење драмских техника, епизодност и др.), њена структура и планирање, те указало на неке позитивне ефекте њене примене у настави. Уочено је одсуство радова из методике наставе српског језика и књижевности који се баве овом темом, те је дат преглед литературе и акредитованих програма сталног стручног усавршавања са садржајима из драмске педагогије који потенцијално могу допринети имплементацији процесне драме у наставу српског језика и књижевности. Такође, размотрене су неке методичке могућности за њену примену и скициран модел примене. Тиме се само отвара простор за методичка истраживања о могућностима примене процесне драме у настави српског језика и књижевности којима би се потврдила потенцијална оправданост њеног имплементирања у праксу, што представља и основни закључак рада.

Кључне речи: *драмска педагогија, драмске активности, предмет Српски језик и књижевност, процесна драма, методика наставе српског језика и књижевности.*

Увод

У литератури постоји став „да су границе између наука и уметности замагљене” и да у наставне програме ваља укључити њихове везе (Hadzigeorgiou, Kampouroulou, Fokiali, 2015: 745). Међутим, уметност

* mirjanastakic073@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4184-3285>

може постати и средство којим ученици стичу знања током школовања. У педагошкој литератури описан је правац *драмске активности у образовању* који се заснива на примени драмске уметности, те ауторка Ивана Стаменковић указује на то да је његова карактеристика „да наставници примењују различите драмске и/или позоришне технике у свом раду с децом и младима“, и да у литератури постоји бројни термини којима се он одређује, попут: „драма у образовању, драма као образовање, едукативна драма, драма као медијум учења, драма као метод, драмски метод, креативна драматика, драма за разумевање, процесна драма, игре улога, симулације и импровизације“ (Stamenković, 2015: 811). Истиче се и да *драма у образовању* представља „метод учења где ученици активно учествују у драмским садржајима којима се обрађује градиво“, а као карактеристике метода наводи се да драмски процес покреће и предлаже наставник, а „ученици самостално смишљају драмске садржаје (у целини или елементе), одигравају их и учествују у рефлексiji о њима“ (Đorđević, 2015: 52). Резултати истраживања о могућностима да се у школама у Србији имплементира драма у образовању показују да већина (52%) од 300 узорком обухваћених испитаника (обухваћено је 30 васпитача, 48 учитеља и 222 предметних наставника: 103 наставника раде у основним и 119 у средњим школама) не познаје драму у образовању, а током студирања „само 15% испитаника“ је стекло сазнања о њој (Đorđević, 2015: 53). Ауторка истраживања Живкица Ђорђевић је извршила анализу одговора по нивоима образовања и областима из којих испитаници долазе, и она показује следеће:

„[...] да је оних који познају драму највише у категорији васпитача – 98%, затим наставника страних језика – 62% у основним и 48% у средњим школама, па наставника српског језика – 55% из основних и 52% из средњих школа; 54% је учитеља, 33% наставника друштвених наука је из основних и 30% из средњих школа, а најмање је наставника природних наука: из основних школа 11%, а из средњих само 4%“ (Đorđević, 2015: 53).

Премда је узорак васпитача који је обухваћен истраживањем недовољан да бисмо могли извршити генерализацију, добијени резултат да 98% васпитача познаје драму у образовању је очекиван, нарочито ако узмемо у обзир то да се њена примена у предшколској установи заснива на драмској игри, те да васпитачи током школовања на педагошким и учитељским факултетима изучавају различите врсте дидактичких ига-

ра, међу којима драмске игре имају истакнуто место. Анализа наставних програма учитељских факултета и високих школа струковних студија показује називе предмета на којима будући васпитачи стичу компетенције које су у функцији драмског стваралаштва деце (v. Роровић, 2022: 100), а поред тога, резултати истраживања потврђују да васпитачи у Србији „примењују драмске и позоришне активности у васпитно-образовном раду” (Роровић, 2022: 100) и сматрају да примена „драмског метода има позитивне васпитно-образовне ефекте” (Milovanović, 2019: 195).

Игра представља начин на који дете сазнаје и доживљава свет, а теоретичари у дечјој игри виде „најмањи структурни модел за настанак драмског чина” (Рајајић, 1997: 194). У литератури је истакнут значај који драмске игре имају у различитим сегментима дечјег развоја (Kamenov, 2006; Kamenov, 2010; Muratović Drobac, 2015; Milovanović, 2023; Perić Kraljik, 2006; Stakić, 2016), као и то „да узраст ученика не представља дискриминишући фактор када је реч о играма” (Stakić, 2023: 102). Дакле, заговара се идеја о примени игре на свим нивоима школовања (Marinković, 2000; Stakić, 2023), а нарочито у млађим разредима, јер уколико „нема игре у васпитно-образовном процесу, поласком детета у школу, продубљује се јаз између предшколског и школског детињства и јача дисконтинуитет у систему васпитања и образовања” (Kopas-Vukašinović, 2006: 184). Иако се ово запажање ауторке Емине Копас Вукашиновић односи на дидактичке игре уопште, њиме су обухваћене и драмске игре које се могу примењивати у оквиру правца *драма у васпитању и образовању* који, према дефиницији Дечјег театарског удружења Америке коју наводи Милан Мађарев, представља *процес* који је „прикладан за све узрасте” (Mađarev, 2015: 11).

Драма у образовању се може користити на различитим нивоима образовања, у настави предмета који припадају и природним и друштвеним наукама, а резултати претходно поменутог истраживања ауторке Ђорђевић показују да по „сазнањима испитаника драма у образовању се у нашим школама највише користи у настави српског језика – 78% и у ваннаставним активностима – 75%” (Ђорђевић, 2015: 53). Када је реч о највећој заступљености у примени драме у образовању у настави српског језика, и овај је резултат очекиван, нарочито ако узмемо у обзир то да су у методици српског језика и књижевности развијени бројни поступци у којима се користе различити облици драмске уметности, те да методичари наводе и/или описују бројне стваралачке игре и говорне

драмске и сценске вежбе које се могу примењивати на часовима српског језика (в. Janjić, 2008: 44; Milatović, 2013: 347–348; Rosandić, 1986: 623–627, Stakić, 2023). О њиховом значају сведочи и анализа упутстава за дидактичко-методичко остваривање садржаја програма овог предмета у млађим разредима основне школе која показује да се практичарима указује на то да се у свим млађим разредима могу користити стваралачке активности, попут драмске игре (в. Stakić, 2023: 118–120). Такође, и када је реч о вежбама, неке од њих су прописане, тј. обавезне у свим разредима, и то *сценска импровизација* и *сценско извођење текста (драмско и луткарско)* у првом разреду, а *сценско приказивање драмског/драматизованог текста* у другом, трећем и четвртном разреду (в. Stakić, 2023: 147–149). При томе ваља правити разлику између сценског приказивања драмског и драматизованог текста јер драматизовани текст може бити и бајка, басна, приповетка и друго, а методичари истичу да се током драматизације ученицима могу дати задаци и „да делове нарације претворе у дијалоге, да их допуне, прошире, да импровизују и сл.” (Marinković, 1987: 117). Ови се методички поступци углавном користе приликом интерпретације књижевних дела, као стваралачка фаза обраде, или у области језичке културе, како би се она унапредила у различитим сегментима. Међутим, коришћење драме у настави српског језика и књижевности пружа много веће могућности него што је то примена различитих драмских игара и вежби. Такође, ваља истаћи да упркос литератури која постоји о различитим драмским играма и вежбама, примена *драме у образовању* представља знатно сложенији процес и недовољно је промовисана у методичкој литератури српског језика и књижевности. Због тога ћемо у раду укратко изложити теоријске поставке *процесне драме* као начина, тј. метода рада у настави, те потом приказати и неке од методичких могућности за њену примену у настави српског језика у млађим разредим основне школе.

Процесна драма у настави

Драму у образовању карактерише усмереност на процес (Athiemoalam, 2004; Van de Water, 2021), а дефинишу је и као импровизациони, „процесно усмерен облик драме у којем водитељ усмерава учеснике да замишљају, доживљавају и размишљају о људским искуствима” (Athiemoalam, 2004: 4). Њени учесници користе исте инструменте као и глумци, али са различитим циљем (Van de Water, 2021), јер се драма у

образовању заправо примењује као наставно средство (Athiemoolam, 2004), те њен циљ није развијање глумачког умећа, већ да помоћу ње ученици усвоје наставне садржаје (Idogho & Kayode, 2022). У литератури се, поткрепљено читавим низом извора, наводи да се користи „у оквиру педагогије засноване на игри која подржава учење у свим дисциплинама, укључујући писменост, математику и науку“ (O’Sullivan & Price, 2019: 6). Такође, аутори наводе и читав низ студија како би показали њену ефикасност у различитим областима образовања и бројне позитивне ефекте које њена примена има када је реч о ученицима, попут пораста мотивације, академског успеха, развијања социјалних и комуникацијских вештина и друго (v. İşyar & Akay, 2017), те је називају и методом који има нарочити значај у развијању социјалног понашања и емоционалне интелигенције јер „чини да појединац осећа припадност групи“ (İşyar & Akay, 2017: 216).

Нарочита заслуга за употребу драме у образовању припада Дороти Хиткот (Dorothy Heathcote), коју називају „пиониром драме“ (Kipling, 2017: 79). Она је користила драму као средство да се створи нешто ново, тј. као „начин да уђе у друге области наставног плана и програма“ (Wagner, 1976: 221). Хиткот је „седела на поду са својим ученицима“, „усмерава рад изнутра“, а потом се повукла из драме „и пустила ученике да се укључе у решавање проблема“, из чега је произашао модел „плашт стручњака“ (Kipling, 2017: 79–80), а једну од предности која се постиже употребом драме у образовању објашњавала је и као напредак који се креће „од ослањања на наставника до независне акције [...]“ (Wagner, 1976: 221). У литератури се наводи да су се разлике између стандардних драмских радионица и рада Дороти Хиткот огледале у томе што су њене радионице „биле засноване на импровизацији, без унапред припремљеног драмског предлошка“ (Petrović, 2021: 190). Ауторка Петровић о томе каже и следеће:

„Ученици сами, у зависности од тренутних интересовања и расположења, одабирају животну ситуацију коју желе да драматизују, која није део ниједне драме, није записана, нити унапред припремљена. Главна идеја метода Дороти Хиткот заснива се на напору да се ученици ставе у туђе ципеле и да пробају да на основу свог искуства и личног доживљаја протумаче одређени текст, лик или проблем“ (Petrović, 2021: 190).

Хиткот се сматра и зачетником процесне драме, у чијем су настанку и развоју важне улоге имали и Болтон (Gavin Bolton) и Сесили О'Нил (Cecili O'Neill). Болтон је сматрао да драмско искуство пружа више од обичног искуства јер омогућава перспективу виђења из два света (Bolton, 1992) и процесну драму је посматрао у оквиру теорије Виготског, те ауторка Пјацолли (Erika Piazzoli), објашњавајући Болтонов рад у оквиру парадигме наставе и учења Виготског, указује на то да током драме у образовању симболичка игра и стварање уверења функционишу на два емоционална плана: „ученици доживљавају скуп емоција повезаних са контекстом игре и скуп емоција повезаних са стварним контекстом” (Piazzoli, 2016: 98). Дакле, Болтон се бавио питањима когнитивне и афективне природе искуства, те питањима односа дејче игре и драмске игре и позоришта (Davis, 2010, према: Bethlenfalvy, 2020: 36) и наводи се да је његова намера да се кроз ангажовање у свету фикције створи свест о коришћењу драмске форме како би се повећало разумевање учесника драме као творца света фикције (Bethlenfalvy, 2020: 41). Поред тога, други аутори истичу да „драма изоштрава перцепцију и омогућава лично изражавање и раст интелектуалне и емоционалне писмености” (Bowen & Hear, 2013: 3), те да драмски процес „пружа прилику за интерактивно искуство учења из прве руке” (Bowen & Hear, 2013: 2).

Ауторка О'Нил је сматрала да процесна драма доводи у питање устаљена схватања о стварању и функцији лика, те о наративу, као и о односу гледалац–глумац, па се као њена важна стратегија истиче „наставник у улози”, те модели постојања унутар и ван радње који захтевају дистанцу и рефлексију (O'Neill, 1995: XV, XVII–XVII, према: Taylor & Warner, 2006: 3). Ова ауторка (O'Neill, 1995) залагала се и за побољшану улогу наставника јер током примене драме у настави често није постојала „логичка веза између компонената часа”, те је изгледало као да наставници „воде ученике кроз низ неповезаних задатака” (Taylor & Warner, 2006: 3). Учесници на њеној радионици (тронедељни интензивни програм који је водила у Лондону са (америчким) постдипломцима, који су укључивали и наставнике) прихватили су то да „јавни наступ није циљ”, те да су најважније карактеристике процесне драме следеће:

„посебне сценске јединице повезане на органски начин, тематско истраживање уместо издвојеног или насумичног скеча [...]; догађај и искуство

који не зависе од писаног сценарија; брига за промену у начину размисљања учесника; импровизирана активност; исходи нису унапред одређени већ се откривају током процеса; сценарио који настаје кроз акцију; вођа [фацилитатор] који активно делује и унутар и ван драме" (Taylor & Warner, 2006: 5–6).

Најважнија карактеристика процесне драме је *усмереност на процес, а не на (коначни) производ* (El-Nasr, Vasilakos, Robinson, 2008; Gill, 2012; Piazzoli, 2014; 2016), па је аутори називају и *драмом у настајању* (Gruić, 2002: 18), јер је у њој „фокус на ономе што се дешава током активности драмског процеса" (Gill, 2012: 1301) и не користи се унапред написан сценарио (Bowen & Hear, 2013; Gill, 2012; Kao & O'Neill, 1998; Liu, 2002; O'Neill, 1995; O'Toole, 1992). То је омогућено и тиме што у драмској активности сви учествују (O'Neill, 1995), јер се драма ствара у тренутку извођења, а такође, у њој нема ни публике, односно сви учесници су истовремено и (унутрашња) публика (Kao & O'Neill, 1998; Piazzoli, 2011a), будући да „учесници, заједно са наставником, чине позоришни ансамбл и баве се драмом како би сами себи створили значење" (Bowen & Hear, 2013: 6). Ауторка Пјацоли указује на то да процесна драма „увек почиње са образовним циљем, који води наставника у избору претекста, предложених улога и наративног путовања које креира заједно са учесницима", те да на том „путовању" нема традиционалног односа наставник–ученик, већ се они „смењују као аутори, редитељи и глумци" (Piazzoli, 2011a: 439). Задатак наставника се огледа у томе да омогући активно учешће и развијање рефлексije својих ученика тако што ће да осмисли начине на које ће да их повеже са садржајима, те „учесници у процесној драми преузимају улоге које су потребне за испитивање" задате теме (Bowen & Hear: 2013: 7). У том процесу се користе различите драмске технике, драмске игре и импровизације, али се процесна драма не може свести на њих јер њу одликује специфична *структура* (Piazzoli, 2012: 30; Piazzoli, 2014: 92). Она почиње *претекстом* (Liu, 2002; O'Neil, 1995; Piazzoli, 2012, 2014). Он одређује драмски свет (Liu, 2002), покреће га, и као претекст може се користити „слика, новински чланак, песма, кратки филм или нешто друго" (Piazzoli, 2012: 30), односно било које средство које има улогу мотивационог покретача. Претекст не представља само „почетни унос", његов значај је континуиран током самог трајања процесне драме јер се на основу њега врши креирање улога и конструирање драмски свет, „он евоцира питања" чији је циљ и да створе „одређено расположење или драмски фокус" (Piazzoli, 2012: 30). Ауторка Пја-

цоли истиче да је како би се испитало да ли је претекст добар потребно поставити питање „да ли инспирише отворена питања”, те ће „први задатак ученика бити да посматрају или прочитају претекст и формулишу питања инспирирана њиме” (Piazzoli 2011a: 446). После успостављања *претекста*, структура процесне драме се може поделити на три фазе: *почетна фаза (иницијација)*, *искуствена фаза* и *рефлексивна фаза* (Piazzoli, 2011a, 2012). Током почетне фазе креирају се улоге и драмска ситуација; у искуственој фази ученици истражују драмски свет, а рефлексивну фазу карактерише размишљање о учењу које је остварено током драмског процеса (O’Toole & Dunn, 2002, према: Piazzoli, 2012: 30). Ова се ауторка бавила процесном драмом у настави страног/другог језика, али узимајући у обзир то да се процесна драма примењује у различитим дисциплинама, има аутора који сматрају да њена структура није опште прихваћена јер се у већини дисциплина „узима концепт и гради сопствени скуп активности које одговарају педагошким циљевима или намераваној сврси” (El-Nasr, Vasilakos, Robinson, 2008: 14).¹ Ипак, оно што нам се чини као опште прихваћена карактеристика процесне драме јесте њена *епизодност* која је, према мишљењу ауторке Маше Римац Јуриновић, чини идеалном за примену у учениоци, јер омогућава како наставак рада тако и његово заустављање како би се време посветило открићима која су направљена током процеса (Rimac Jurinović, 2016a: 243; 2016b: 58), рецимо „измјеном, примјерице, смрзнутих слика даје се у врло кратком времену сажетак свега што се направило до тада” (Rimac Jurinović, 2016b: 58). Извођење у процесној драми се може прекинути „како би извођач изашао из своје улоге да би дао коментар или затражио појашњење” (Gill, 2012: 1302), а сама епизодичност се надовезује на „смењивање драмских и недрамских епизода”, а у недрамским епизодама се „размишља о свету у којем живимо и доносе вредносни судови” (Rimac Jurinović, 2016a: 243). Из наведеног уочавамо значај рефлексивности и искуственог учења кроз процесну драму, па је важно омогућити адекватан аутентични контекст који омогућава стицање знања. И у литератури је истакнут значај контекста у планирању процесне драме (Bowen & Heap, 2013), јер она „функционише на претпоставци да се знање може

¹ Упркос томе, цитирани аутори сматрају да се могу издвојити као заједнички следећи елементи: „(а) начин размишљања и став према игри; (б) суспензија неверице, (в) драматизација, укључујући употребу наратива приче или драме; (г) елемент игре, посебно у контексту ситуационог учења и, (д) менторство и рефлексивност” (El-Nasr, Vasilakos, Robinson, 2008: 14).

стећи симулацијом окружења које одражава оно што се дешава у стварним ситуацијама" (Gill, 2012: 1301). Поред тога, кроз доживљавање драмских светова стварају се аутентични контексти који, према мишљењу ауторке Пјацоли, омогућавају да се интеракција међу ученицима „одвија у природном и реалистичном окружењу“, које је истовремено и „културно богато" (Piazzoli, 2011b: 569). Иако се наведено истицање важности културно богатог контекста односило на учење страног/другог језика, оно је важно и за наставу матерњег језика, али и за друге друштвене предмете, попут историје. Поред тога, процесна драма се може примењивати и у природним наукама, па се указује на то да би се и будући инжењери током студирања могли обучити „да се носе са релевантним ситуацијама као што је дискусија о грађевинском пројекту [...] кроз ситуационо играње улога" (Gill, 2012: 1301), а резултати истраживања које је вршено у настави географије на узорку који су чинили ученици другог разреда средње школе (гимназије) у Новом Саду показују „да ученици постижу боље резултате применом технике драме и кроз саму активну наставу" (Lukić i sar., 2021: 187). Дакле, можемо резимирати да се драмске технике и процесна драма могу примењивати у настави предмета који припадају како друштвеним тако и природним наукама. Поред тога, у фази рефлексије процесне драме веома су важни размена мишљења и изражавање ставова који се налазе у основи разумевања које је нужно за овладавање садржајем из било које области науке. Она пружа велике могућности и за овладавање садржајима из предмета Српски језик и књижевност, нарочито ако узмемо у обзир то да настава овог предмета обухвата и интегрише садржаје из програмских области *Књижевност*, *Језик* и *Језичка култура*, којима се стичу не само књижевна и лингвистичка знања већ и усавршавају комуникативне компетенције и развија општа култура ученика.

Имплементација процесне драме у наставу српског језика и књижевности

Иако су карактеристике процесне драме и могућности за њену реализацију у настави добро описане у страној литератури (в. претходно разматрање), процесна драма за већину наших учитеља и наставника српског језика и књижевности представља непознаницу. У методама српског језика и књижевности које представљају и универзитетске

уџбенике (v. Пић, 2006; Milatović, 2013; Nikolić, 2012) процесна драма се не помиње. Ситуација није боља ни када је реч о научним или стручним радовима, јер претрагом националне библиотечке онлајн базе података (cobiss.sr) нисмо пронашли радове који се баве процесном драмом у настави српског језика и књижевности. Да би наши практичари могли да примене процесну драму, неопходна им је обука. Прегледом акредитованих програма сталног стручног усавршавања наставника, васпитача и стручних сарадника за период од 2022. до 2025. године утврдили смо да је за предмет Српски језик и књижевност постојао само један програм сталног стручног усавршавања о примени драмског метода. Реч је о семинару *Од игре до уметности – драмски метод у настави* чији је организатор Klett друштво за развој образовања (*Lista odobrenih programa stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika za školsku 2022/2023, 2023/2024 i 2024/2025. godinu*, 2022: 52). Међутим, прегледом специфичних циљева семинара и тема које се на њему обрађују нисмо могли да утврдимо његову непосредну повезаност са процесном драмом (v. <https://zuov-katalog.rs/index.php?action=page/catalog/view&id=422>).² У оквиру области Општа питања наставе заступљени су програми који се баве драмским играма и драмским методом, на пример, семинари: *Наставник – ја глумац и редитељ (савремена методика наставе)*, организатор: Klett друштво за развој образовања); *Драмски метод у настави*, организатор: Удружење родитеља и наставника „Партнерски за образовање” Лесковац); *Драмске игре у настави*, организатор: БАЗААРТ (*Lista odobrenih programa stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika za školsku 2022/2023, 2023/2024 i 2024/2025. godinu*, 2022: 33, 37, 44). Прегледом садржаја ових програма утврдили смо да је једино садржајима семинара *Драмске игре у настави* обухваћено упознавање са основним пој-

² У области Предшколско васпитање и образовање акредитован је програм сталног стручног усавршавања *Више од игре – драмски метод и драмске технике у раду са децом* (организатор: Центар за драмски метод ИнДрама). Такође, у области Уметност, постоји више програма, нпр: *Драмске игре у васпитању и образовању деце* (организатор: Академија техничко васпитачких струковних студија Ниш, Одсек Пирот); *Драмски метод решавања конфликтних ситуација* (организатор: Удружење уметника „Сцене”), а на Листи програма сталног стручног усавршавања наставника, васпитача и стручних сарадника које је одобрио Педагошки завод Војводине налази се програм *Примењено позориште у настави* (организатор: Удружење просветних радника Мађара у Војводини. Видети: *Lista odobrenih programa stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika za školsku 2022/2023, 2023/2024 i 2024/2025. godinu*, 2022.

мовима драме у образовању (<https://zuov-katalog.rs/index.php?action=page/catalog/view&id=1443>).³ Међутим, то је недовољно да би се практичари – учитељи и наставници српског језика и књижевности – упознали са основним теоријским поставкама драме у образовању, структуром процесне драме, драмским техникама које се примењују у њој и методичким могућностима за њену реализацију у настави српског језика и књижевности.

У драмску педагогију у реализацији курикулума и практичну корист коју школа има од драмског педагошког рада наши практичари се могу упутити захваљујући докторској дисертацији *Драмска педагогија – драмска уметност у интегрисаном образовању* Сунчице Милосављевић (Milosavljević, 2016), а нешто конкретније о процесној драми могу сазнати из докторске дисертације *Драма као методски приступ у образовању васпитача за рефлексивну праксу* Иване Стаменковић (Stamenković, 2022: 61–64). Такође, и у нашем окружењу, у Републици Хрватској, 2018. године одбрањена је докторска дисертација „Процесна драма у курикулуму савремене школе“ (Rimas Juriновић, 2018). Упознавање процесне драме кроз објављену литературу, дакле, мимо институционализованог школовања, значи самостални рад и истраживање будући да је процесна драма новина у наставној пракси предмета чије садржинске специфичности пружају бројне методичке могућности за њену примену. Међутим, ваља истаћи да без успостављања теоријске основе у методичкој литератури постоји реална опасност од импровизације у пракси. Позоришна импровизација у процесној драми постоји, али не и импровизација у њеном методичком планирању. Оно је стратегија (Bowen & Neap, 2013), а у настави српског језика и књижевности током методичког планирања процесне драме ваља поћи од конкретних исхода који се желе реализовати и адекватних драмских метода који то омогућавају. Међутим, ауторка Римац Јуриновић указује на то да је процесна драма жив процес који се некада „не одвија како смо испланирали“, те је у том

³ Програм *Драмски метод у настави* се бави основним техникама анализе драмског текста и његовог постављања на сцену (v. <https://zuov-katalog.rs/index.php?action=page/catalog/view&id=913>), а програм *Наставник – ја глумац и редитељ (савремена методика наставе)* оспособљава наставнике да примењују редитељске поступке и да драматизују текстове остварујући кроз интеграцију међупредметно повезивање садржаја (v. <https://zuov-katalog.rs/index.php?action=page/catalog/view&id=508>).

случају „потребно репрограмирање, односно микропланирање” како би се ток драме вратио у планираном смеру, те да у том микропланирању учествују сви учесници процесне драме (Rimas Jurinović, 2018: 101). Репрограмирање је потребно и из разлога што је структура часа на коме се примењује процесна драма флексибилна јер се „прилагођава потребама и интересовањима учесника; водитељ је у улози фасилитатора, а не наставника, тако да је слободан да експериментира” (Van de Water, McAvoy, Hunt, 2015, према: Milosavljević, 2016: 70). Међутим, то експериментисање не значи „лутање”, већ коришћење различитих драмских метода и техника, њихово комбиновање, укрштање, како би се планирани исходи реализовали. Са оваквим начином рада пожељно је почети већ од првог разреда основне школе јер процесна драма има „своје корене у драмској игри” (Yule, 2017: 278) која је представљала начин на који су деца стицала знања у систему предшколског васпитања и образовања, и она имају склоност „да уче кроз драмску игру” (Bowen & Neap, 2013: 7). Многи краћи књижевни текстови који се обрађују у првом разреду, попут басни могу имати и улогу претекста. Показаћемо то на примеру Доситејевих басни „Два јарца” и „Две козе” које представљају прописане програмске садржаје у овом разреду. Избор ових текстова иницирала је и уџбеничка литература, конкретно методичка апаратуре Читанке за први разред основне школе „Чувари маште” у којој се налази одељак *Стварамо* у коме су за ученике осмишљена следећа два креативна задатка: „Смислите и представите разговор два јарца и две козе. После тога замислите да разговарате с ликовима из ових басни. Поставите им питања помоћу којих ћете открити зашто су се они тако понашали” (Jović, 2021: 43). Учитељ текстове басни може прочитати ученицима или их у њих увести техником замишљања. То је вођена фантазија у којој ученици замишљају радњу басне док им учитељ о њој сликовито приповеда. Након тога, ученици могу добити задатак да осмисле питања која би желели да поставе замишљеним ликовима из басне, те се у наставку може осмислити интервју у којем би ученици у улози ликова из басне одговарали на питања која им постављају њихови вршњаци. Наведено би представљало својеврсну игру улога које могу да се смењују (ученици који постављају питања и ученици који имају улогу ликова из басне), а захтева од ученика да се уживе у психологију лика (јарца или козе) у чијој су улози, у мотиве које покрећу његово понашање, бриге, жеље. Након тога, може се организовати суђење јарчевима из Доситеје-

ве басне у којем би и сам учитељ имао улогу, нпр. улогу судије, а ученици се према својим афинитетима определи за улогу адвоката или тужиоца и на импровизованом „суђењу“ износили аргументе у прилог невиности или кривице ових ликова. Наставник у улози судије би постао ко-креатор фиктивног света суђења и подстицао би рефлексију ученика, што се и истиче као једна од његовог улога у процесној драми, као и то да он „доводи у питање размишљање, идеје, одговоре и реакције ученика“ (Stamenković, 2015: 816). Фази рефлексије претходила би импровизација, а за њу мотивација „може бити емпатија са одређеним ликом или ситуацијом“ (Smith, 2016: 9). Импровизација би имала циљ да ученици представе другачији крај басне „Два јарца“ (који може бити у складу са „пресудом“ која је донета на суђењу), а реализовала би се радом у пару или по групама. Током рефлексивне фазе ученици би разговарали о томе шта су све кроз игру научили на часу и разменили мишљења и ставове о томе како се преговарањем могу решити сукоби. Процесна драма би у овом случају доприносила не само разумевању басне,⁴ већ и реализацији васпитних циљева који представљају важни сегмент књижевне анализе. Наведено представља само скицу могућег приступа књижевном тексту посредством процесне драме, а могућности њене примене су бројне, те њено извођење у настави захтева од практичара да овладају техникама⁵ које се у њој могу користити.

Закључак

Процесна драма је средство учења. Она се ослања на драмске елементе да би се створио контекст који подржава искуствено учење које је и интерактивно и може се примењивати у настави на свим нивоима образовања. Иако представља релативно нов метод учења (развијена је у последњој трећини 20. века), анализа литературе представљене у раду показује да су њене карактеристике и могућности коришћења у настави добро представљене. Ипак, за методичку теорију и праксу наставе срп-

⁴ Поред тога, она доприноси и другим програмским исходима у првом разреду, попут „изражавања свог мишљења о понашању ликова у књижевном делу“, „учитивог учења у вођеном и слободном разговору“ и др. (*Pravilnik o planu nastave i učenja za prvi ciklus osnovnog obrazovanja i vaspitanja i programu nastave i učenja za prvi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja*, 2017: 4).

⁵ За више информација видети књигу Иве Груић (Gruić, 2002).

ског језика и књижевности процесна драма представља новину, мада су садржаји о драмским играма и драматизацији саставни део методичког образовања васпитача, учитеља и наставника српског језика и књижевности, а у методикама које датирају још из осамдесетих година прошлог века описане су драмске и сценске вежбе и часови који се називају „драмским спектаклом“, а на којима су присутне неке технике, попут „замисљања“ које се користи и у процесној драми (Rosandić, 1986: 149–151). Да би се процесна драма имплементирала у наставу српског језика и књижевности, потребно је знање практичара о драмским и сценским играма, вежбама и техникама надоградити, те их оспособити за њихову примену, јер коришћење процесне драме захтева „вештину наставника“, али и „спремност да буде спонтан и ризикује“ (Dunn, 2016: 129). Сматрамо да тај ризик подразумева свесно експериментисање и да одражава како креативност наставника тако и његово знање, те је и због тога потребно упознати учитеље и наставнике српског језика и књижевности са теоријом процесне драме и методичким могућностима за њену примену. Овим се отвара простор за методичка истраживања у овој области како би се поставила теоријска основа која уважава садржинске специфичности предмета, те касније, испитали и ефекти примене. Пут од методичке теорије до примене у пракси често је неизvestан, али будући да процесна драма и сама представља изазов, методички је изазов и њено истраживање и потенцијална имплементација као нове методе у наставу српског језика и књижевности.

Литература

- Athiemoolam, L. (2004). *Drama in Education and Its Effectiveness in English Second/Foreign Language Classes*. Retrieved June 1, 2025 from <https://citeserx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=6207c8dd2422e771267762edc8d1f5e2523de001>
- Bethlenfalvy, A. (2020). *Living through extremes in process drama*. Budapest – Paris: Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary – L'Harmattan Publishing. <https://doi.org/10.56037/978-2-343-20662-2>
- Bolton, G. (1992). *New perspectives on classroom drama*. Herts: Simon and Schuster.
- Bowen, P. & Heap, S. B. (2013). *Planning Process Drama: Enriching teaching and learning*. London – New York: Routledge – Taylor & Francis Group.

- Davis, D. (eds.) (2010). *Gavin Bolton: The Essential Writings*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Dunn, J. (2016). Demystifying Process Drama: Exploring the Why, What, and How. *NJ: Drama Australia Journal*, 40(2), 127–140. <https://doi.org/10.1080/14452294.2016.1276738>
- Đorđević, Ž. (2015). Potrebe nastavnika za obrazovanjem i osnaživanjem za primenu drame u obrazovno-vaspitnom radu u našim školama. U S. Milosavljević (ur.), *Kulturna uloga škole i obrazovna uloga kulture – Drama u obrazovanju*, Zbornik radova sa međunarodne konferencije sa međunarodnim učešćem, 19–21. jun 2015, Beograd (str. 51–55). Beograd: Bazaart. <http://bazaart.org.rs/wp-content/uploads/2015/10/ZBORNIK-Kulturna-uloga-skole-i-obrazovna-uloga-kulture-Drama-u-obrazovanju.pdf>
- El-Nasr, M. S., Vasilakos, T. & Robinson, J. (2008). Process Drama in the Virtual World – A Survey. *International Journal of Arts and Technology*, 1(1), 13–33. <https://doi.org/10.1504/IJART.2008.019875>
- Gill, C. (2012). Process Drama: Bridging the Arts and the Sciences. *Social Sciences & Humanities*, 20(4), 1299–1310.
- Gruić, I. (2002). *Prolaz u zamišljeni svijet – procesna drama ili drama u nastajanju: priručnik za odgajatelje, učitelje, nastavnike i sve one koji se bave dramskim radom s djecom i mladima*. Zagreb: Golden marketing.
- Hadzigeorgiou, Y., Kampouroupoulou, M. & Fokiali, P. (2015) The Aesthetic Appreciation of Nature in School Science Education: How Science Learning Can Help Raise Environmental Awareness. *Creative Education*, 6, 745–752. <https://doi.org/10.4236/ce.2015.68077>.
- Idogho, J. A. & Kayode, T. H. (2022). *Drama in education as a veritable tool for learner's autonomy: Case study of selected D. I. E lesson strategies*. Retrieved May 20, 2025 from https://www.researchgate.net/publication/361417014_DRAMA_IN_EDUCATION_AS_A_VERITABLE_TOOL_FOR_LEARNER'S_AUTONOMY_CASE_STUDY_OF_SELECTED_DIE_LESSON_STRATEGIES
- Ilić, P. (2006). *Srpski jezik i književnost u nastavnoj teoriji i praksi: metodika nastave*. Novi Sad: Zmaj.
- İşyar, O. O. & Akay, C. (2017). The Use of "Drama in Education" in Primary Schools from the Viewpoint of the Classroom Teachers: A Mixed Method Research. *Journal of Education and Practice*, 8(28), 215–230.
- Janjić, M. (2008). *Savremena nastava govorne kulture u osnovnoj školi*. Novi Sad: Zmaj.

- Jović, V. (2021). *Čuvari mašte: čitanka: srpski jezik za prvi razred osnovne škole*. Beograd: BIGZ školstvo.
- Kamenov, E. (2006). *Obrazovanje predškolske dece*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Kamenov, E. (2010). *Mudrost čula. Deo IV. Dečje govorno stvaralaštvo*. Novi Sad: Dragon Games DOO.
- Kao, S. M. & O'Neill, C. (1998). *Words into worlds: Learning a second language through process drama*. Stamford, CT: Ablex Publishing Corporation.
- Kipling, A. (2017). The Praxis of Dorothy Heathcote: A Paradigm in its own Right? *Andragoške studije*, II, 79–88.
- Kopas-Vukašinić, E. (2006). Uloga igre u razvoju dece predškolskog i mlađeg školskog uzrasta. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 38(1), 174–189. <https://doi.org/10.2298/ZIPI0601174K>
- Lista odobrenih programa stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika za školsku 2022/2023, 2023/2024 i 2024/2025. godinu (2022)*. Beograd: Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja. Retrieved JUN 27, 2025 from <https://zuov.gov.rs/lista-odobrenih-programa-stalnog-strucnog-usavrsavanja-nastavnika-vaspitaca-i-strucnih-saradnika-za-skolsku-2022-2023-2023-2024-i-2024-2025-godinu/>
- Liu, J. (2002). Process drama in second- and foreign-language classrooms. In G. Brauer (eds.): *Body and Language: Intercultural learning through drama* (pp. 51–70). Westport, Connecticut: Ablex Publishing.
- Lukić, A., Đukićin Vučković, S., Ivkov-Džigurski, A., Ivanović Bibić, Lj. i Jovanović, T. (2020). Tehnika upotrebe drame u nastavi geografije. *Pedagoška stvarnost*, LXVI(2), 179–190.
- Mađarev, M. (2015). Kreativna drama u vaspitanju i obrazovanju. S. Milosavljević (ur.), *Kulturna uloga škole i obrazovna uloga kulture – Drama u obrazovanju*, Zbornik radova sa međunarodne konferencije sa međunarodnim učešćem, 19–21. jun, 2015, Beograd (str. 11–12). Beograd: Bazaart. <http://bazaart.org.rs/wp-content/uploads/2015/10/ZBORNİK-Kulturna-uloga-skole-i-obrazovna-uloga-kulture-Drama-u-obrazovanju.pdf>
- Marinković, S. (1987). *Stvaralačka nastava srpskohrvatskog jezika i književnosti*. Beograd: Eksportpres.
- Marinković, S. (2000). *Metodika kreativne nastave srpskog jezika i književnosti*. Beograd: Kreativni centar.
- Milatović, V. (2013). *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti u mlađim razredima osnovne škole*. Beograd: Učiteljski fakultet.

- Milosavljević, S. (2016). *Dramska pedagogija – dramska umetnost u integrisanom obrazovanju* (Neobjavljena doktorska disertacija). Beograd: Univerzitet umetnosti u Beogradu, Fakultet dramskih umetnost. https://eteze.arts.bg.ac.rs/handle/123456789/146?locale-attribute=sr_RS
- Milovanović, B. (2019). Dramski metod u razvoju govora dece predškolskog uzrasta. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta Prizren – Leposavić*, 13, 187–199.
- Milovanović, B. (2023). Govorne igre i vežbe u preškolskom periodu. U B. Milovanović i M. Stakić (autori): *Teorijsko-metodički pristup govornim igrama i vežbama* (str. 13–98). Leposavić: Univerzitet u Prištini – Kosovskoj Mitrovici, Učiteljski fakultet u Prizrenu – Leposaviću.
- Muratović Drobac, V. (2015). Dramske igre na predškolskom nivou. *Detinjstvo*, XLI(3), 83–86.
- Nikolić, M. (2012). *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- O'Neill, C. (1995). *Drama worlds: A framework for process drama*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- O'Sullivan, C. & Price, N. (2019). Perceptions of Play and Drama in Education in Early Years Classrooms in China. *Drama Research*, 10(1), 1–41. <https://www.researchgate.net/publication/341574995>
- O'Toole, J. (1992). *The process of drama. Negotiating art and meaning*. London: Routledge.
- O'Toole, J. & Dunn, J. (2002). *Pretending To Learn: Helping Children Learn Through Drama*. French's Forest, N.S.W: Pearson Education.
- Perić Kraljik, M. (2006). O dramskim igrama za djecu predškolskog uzrasta. *Život i škola*, LII(15–16), 147–154.
- Petrović, K. (2021). *Angažovana drama u nastavnoj praksi*. (Neobjavljena doktorska disertacija). Niš: Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet. <https://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/18556>
- Piazzoli, E. (2011a). Didattica process drama: principi di base, estetica e coinvolgimento. *Italiano LinguaDue*, 3(1), 439–462. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/1243>
- Piazzoli, E. (2011b). Process Drama: The Use of Affective Space to Reduce Language Anxiety in the Additional Language Learning Classroom. *Research in Drama Education*, 16(4), 557–574.
- Piazzoli, E. (2012). Engage or Entertain? The Nature of Teacher/participant Collaboration in Process Drama for Additional Language Teaching. *Scenario*, 6(2), 28–46.

- Piazzoli, E. (2014). Engagement as Perception-in-Action in Process Drama for Teaching and Learning Italian as a Second Language. *International Journal of Language Studies*, 8(2), 91–116.
- Piazzoli, E. (2016). Mapping an Ethnography of Change in Teachers of Italian (L2) Learning Process Drama. *Teaching Italian Language and Culture Annual, (TILCA)*, 1, 96–114.
- Popović, J. (2022). Dramske kompetencije predškolskog vaspitača. *Metodička teorija i praksa*, 25(1), 97–107.
- Pravilnik o planu nastave i učenja za prvi ciklus osnovnog obrazovanja i vaspitanja i programu nastave i učenja za prvi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja* (2017). Službeni glasnik Republike Srbije – Prosvetni glasnik, LXVI(10), 1–51.
- [Program stručnog usavršavanja] *Dramske igre u nastavi* (2022). Retrieved JUN 27, 2025 from <https://zuov-katalog.rs/index.php?action=page/catalog/view&id=1443>
- [Program stručnog usavršavanja] *Nastavnik – ja glumac i reditelj* (2022). Retrieved JUN 27, 2025 from <https://zuov-katalog.rs/index.php?action=page/catalog/view&id=508>
- [Program stručnog usavršavanja] *Dramski metod u nastavi* (2022). Retrieved JUN 27, 2025 from <https://zuov-katalog.rs/index.php?action=page/catalog/view&id=913>
- [Program stručnog usavršavanja] *Od igre do umetnosti – dramski metod u nastavi* (2022). Retrieved JUN 27, 2025 from <https://zuov-katalog.rs/index.php?action=page/catalog/view&id=422>
- Rapajić, S. (1997). Dečja igra – začetak dramske igre. *Zbornik radova Fakulteta dramskih umetnosti*, 1, 187–195.
- Rimac Jurinović, M. (2016a). Process Drama as a Form of Cooperative Learning. *Croatian Journal of Education*, 18(2), 239–253. <https://doi.org/10.15516/cje.v18i0.2107>
- Rimac Jurinović, M. (2016b). Procesna drama kao učinkovit pristup u postizanju odgojnih ishoda u suvremenoj osnovnoj školi. *Hrvatski: časopis za teoriju i praksu nastave hrvatskoga jezika, književnosti, govornoga i pismenoga izražavanja te medijske kulture*, XIV(1), 53–72.
- Rimac Jurinović, M. (2018). *Procesna drama u kurikulumu suvremene škole*. (Neobjavljena doktorska disertacija). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet. <https://core.ac.uk/download/pdf/299375534.pdf>

- Rosandić, D. (1986). *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Smith, A. (2016). Creative English: balancing creative and functional language needs for adult refugees, asylum seekers and migrants. *Scenario*, I, 1–17.
- Stakić, M. (2016). Igre mašte u funkciji razvoja govora dece predškolskog uzrasta. U E. Kopas-Vukašinović i B. Stojanović (ur.): *Savremeno predškolsko vaspitanje i obrazovanje: Izazovi i dileme*, posebna izdanja, knjiga 20 (str. 129–140). Jagodina: Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu.
- Stakić, M. (2023). Govorne igre i vežbe u nastavi srpskog jezika u mlađim razredima osnovne škole. U B. Milovanović i M. Stakić (autori): *Teorijsko-metodički pristup govornim igrama i vežbama* (str. 99–224). Leposavić: Univerzitet u Prištini – Kosovskoj Mitrovici, Učiteljski fakultet u Prizrenu – Leposaviću.
- Stamenković, I. (2015). Dramska umetnost i obrazovanje: različiti pravci i pristupi u primeni dramskih i/ili pozorišnih tehnika. *Nastava i vaspitanje*, LXIV(4), 809–822. <https://doi.org/10.5937/nasvas1504809S>
- Stamenković, I. (2022). *Drama kao metodski pristup u obrazovanju vaspitača za refleksivnu praksu*. (Neobjavljena doktorska disertacija). Beograd: Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet. <https://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/21085>
- Taylor, P. & Warner, C. (2006). Introduction. In P. Taylor & C. Warner (eds.): *Structure and Spontaneity: The Process Drama of Cecily O'Neill* (pp. 1–26). Stoke on Trent: Trentham Books.
- Van de Water, M., McAvoy, M. & Hunt, K. (2015). *Drama and Education: Performance Methodologies for Teaching and Learning*. London – New York: Routledge – Taylor & Francis.
- Van de Water, M. (2021). Drama in education: why drama is necessary. In S. N. Vachkova, A. Isakova & A. Koptelov (eds.), *SHS Web of Conferences*, The Third Annual International Symposium „Education and City: Education and Quality of Living in the City” (Education and City 2020), vol. 98 (pp. 02009). <https://doi.org/10.1051/shsconf/20219802009>
- Wagner, B. J. (1976). *Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium*. Washington. DC. National Education Association.
- Yule, J. (2017). Train The Trainer: An Analysis of Cecily O'Neill's Process Drama Approach in Teacher. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies (JETERAPS)*, 8(5), 278–284.

Mirjana Stakić

University of Kragujevac, Faculty of Education, Užice

APPLICATION OF PROCESS DRAMA IN SERBIAN LANGUAGE AND LITERATURE TEACHING

Summary: The application of process drama in teaching the Serbian language and literature represents an innovation, and this paper was written with the aim of implementing it as a teaching method. A review and analysis of the literature was conducted to theoretically present the features of process drama (focus on the process, absence of an audience, teacher playing a role, use of drama techniques, episodic structure, etc.), its structure and planning, and to highlight some of the positive effects of its application in teaching. A lack of methodological papers in the field of Serbian language and literature teaching addressing this topic was observed, so a review of literature and accredited professional development programs with content related to drama pedagogy was provided, which could potentially contribute to the implementation of process drama in Serbian language and literature teaching. Furthermore, some methodological possibilities for its implementation were discussed and a model of implementation was outlined. This opens space for further methodological research into the possibilities of applying process drama in Serbian language teaching, which would potentially justify its implementation in practice — that being the main conclusion of the paper.

Keywords: *drama pedagogy, drama activities, Serbian language and literature as a school subject, process drama, teaching methods of Serbian language and literature.*

Адаптације књижевних текстова у инклузивној настави

Зона Мркаљ*

Универзитет у Београду, Филолошки факултет

Ивана Ковачевић*

ОШ „Др Драган Херцог”, Београд

Апстракт: У овом раду анализирају се различити начини прилагођавања књижевних текстова у инклузивној настави са циљем што боље рецепције одабраних књижевних дела из програма наставе и учења Српског језика и књижевности за све ученике који наставу прате по индивидуалном образовном плану. Циљну групу представљају ученици који имају тешкоће у учењу, развојне сметње и инвалидитет, ученици који уче српски језик као нематерњи, ученици странци и сви ученици којима је неопходно прилагођавање књижевних текстова ради олакшавања читања и разумевања прочитаног. Адаптација књижевног текста подразумева различита прилагођавања текста, која се могу вршити према форми и садржају. Даје се кратак осврт на драмску, ликовну, телевизијску, филмску, радиофонску, музичку и звучну адаптацију књижевног текста, а посебна пажња посвећује се адаптацији књижевног текста унутар својих оквира, намењеној додатној образовној подршци ученицима за развијање вештина читања и разумевање прочитаног. Очекује се да резултати истраживања путем практичних примера прикажу могућности за већу мотивисаност, радозналост и заинтересованост ученика у процесу инклузије за читање одабраних књижевних дела, као и могућности за адекватну израду наставних листића и осталог наставног материјала за ученике којима је потребна додатна образовна подршка.

Кључне речи: адаптација, рецепција, књижевни текст, инклузивна настава.

* zonamrkalj61@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0003-1577-4842>

* ivanakovacevic980@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0002-1705-7292>

Увод

У овом раду анализирају се различити начини адаптације књижевних текстова у настави са циљем што боље рецепције одабраних књижевних дела из програма наставе и учења Српског језика и књижевности за све ученике у одељењу.

Проблем адаптације литерарног текста присутан је у методици наставе књижевности и српског језика већ неколико деценија. Иако смо и даље склони да подржимо идеју да ученике који су матерњи говорници треба подстицати на читање књижевног дела у оригиналу, развој методике као науке о настави у области *Књижевност* показује нам да се диференцирањем наставних приступа и њиховим прилагођавањем сваком појединцу може постићи много више, приликом самеравања ученичког разумевања прочитаног текста.

Уколико пођемо од већине ученичке популације, коју чине ђаци условно речено просечних способности, стојимо на становишту да се одговарајућим подстицајним налозима ти ученици могу водити кроз читање и разумевање и оних оригиналних текстова у којима има доста историзама и архаизама или мање познатих (или одређеном узрасту сасвим непознатих) података којима поједини текстови обилују (примери из народне књижевности: „то се нарочито односи на дела народне књижевности која су засићена речима и изразима народног говора. Овакве речи се, услед превелике временске дистанце, готово уопште не користе у савременом говору. Све то додатно отежава разумевање и емоционални доживљај поменутих текстова” (Tasić-Mitić, 2018: 238); дело Доситеја Обрадовића; помињање историјских догађаја о којима ученици још нису учили, мисли бројних филозофа итд.).

У разрешавању овог проблема нам, при наставној интерпретацији, може помоћи одговарајуће коришћење методичком радњом тумачење непознатих и мање познатих речи и израза, као и диференцираним радним налозима, о чему је већ доста писано (в. Mrkalj, 2008: 106–115; Mrkalj, 2016: 148–163).

Настојања појединих истраживача (в. Rosić, 2006: 41–52) да се свим ученицима, без обзира на њихове почетне могућности, способности и настојања, у школи понуде одломци текстова у којима ће, на одређени

начин, мање познате речи бити одмах замењене „новим речима“, чак и кад је реч о класицима српске књижевности, може двоструко утицати на читалачку рецепцију.

„[...] при евентуалној адаптацији треба бити нарочито опрезан, те је боље одабрати одломке једноставније за разумевање, које ће пратити одговарајућа објашњења, него деформисати примарни текст. Свако прекрајање текста може проузроковати низ недоумица везаних за интерпретацију, те је увек боље начинити прикладнији избор, него скрнавити оригинал“ (Mrkalj, 2011: 28).

Међутим, кад су текстови намењени другим групацијама ученика, онима укљученим у редовну наставу српског језика и књижевности, или мимо ње (кад се српски језик учи као нематерњи, или као страни), одређене адаптације можемо сматрати потребнима.

Улога, значај и врсте адаптација књижевних текстова у инклузивној настави

Савремена настава Српског језика и књижевности подразумева прилагођавање и комбиновање наставних метода и приступа, као и средстава ученицима који имају различите карактеристике, предзнања, интересовања и таленте, а уче и изражавају се на мноштво начина.

Од како је у образовни систем Србије уведена инклузивна настава 2009. године, јавила се потреба за додатним прилагођавањима и осмишљавањима наставног процеса да би сваки ученик стекао самосталност у раду, добио потребна знања и остварио пун потенцијал.

Све области предмета Српски језик и књижевност требало је осмислити на нови начин и учинити приступачним ученицима којима је потребна додатна образовна подршка¹. Када је о књижевним текстовима реч, примећено је да ученици обухваћени инклузивним процесом

¹ У Правилнику о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план, његову примену и вредновање наведено је да ученик којем је потребна додатна образовна подршка: има тешкоће у учењу, има сметње у развоју или инвалидитет, потиче, односно живи у социјално нестимулативној средини и из других разлога остварује право на подршку у образовању. Право на прилагођен начин образовања има и ученик са изузетним способностима (2018: 1).

често не могу да читају у целости или одломке одабраних дела из програма, док тумачење књижевних дела, одређивање књижевног рода и врсте, теме дела, карактеристика јунака, идејног слоја текста... представља посебан изазов. Зато је потребно да се на часу узму у обзир добробити доступних адаптација књижевних текстова које кореспондирају са другим уметностима ради мотивисања ученика и приближавања садржаја дела њиховом разумевању и схватању.

Значајне су и адаптације књижевних текстова које се креирају за сваког ученика посебно према датим индивидуалним образовним плановима и посебно прилагођени наставни листови са одабраним илустрацијама и задацима у служби што бољег разумевања књижевних текстова.

Улога и значај различитих адаптација књижевних текстова обухваћених овим радом односе се на мотивисање ученика да читају књижевна дела из програма, развој читалачких навика, подстицање интересовања за књижевну уметност, развијање критичког мишљења и креативног духа, неговање врлина и вредности, покретање савремених и актуелних питања у вези са књижевним делом, неговање естетског укуса ученика и подстицање стваралаштва.

При разумевању књижевних дела из прописаног програма наставе и учења, неки ученици се суочавају са различитим баријерама због индивидуалних сметњи у учењу, проблема у понашању и емоционалном развоју, телесних, моторичких, чулних, интелектуалних сметњи, због језичких баријера итд. Адаптирањем текстова стиче се могућност и једнакост права свих ученика у одељењу да уче, учествују у раду, усвајају знања и вештине, осете се прихваћено у свом окружењу, остваре самосталност у раду, успех у наставном процесу, наставе своје школовање и стекну компетенције за самосталан рад и живот.

Када се адаптација врши према форми, у настави се интерпретира књижевни текст који се из књижевног претвара у други облик уметничког дела (ову појаву ћемо назвати *спољашња адаптација текста*). Она може бити драмска, ликовна, телевизијска, филмска, радиофонска, музичка, звучна адаптација (в. Nikolić, 2009) итд.

У настави Српског језика и књижевности овакве адаптације су погодне за мотивисање ученика за читање књижевних дела, креативно и

стваралачко промишљање, упоредно проучавање, а рецепција дела у овим облицима увек треба да следи после читања књижевног текста из програма наставе и учења. Ученици могу да се упознају са филмским, телевизијским, музичким, драмским и другим остварењима на радним састанцима различитих секција, у оквиру истраживачких пројеката, радионица, посета биоскопу и позоришту, изложби, излета (в. Ковачевић, 2023а).

„При интерпретирању драмског дела након виђене сценске изведбе посебно се пази да се не помешају вредности, управо да се процењивање позоришне представе не схвати као анализа књижевног дела. Ова дистинкција, свакако, важи и за однос између уметничких текстова и њихових филмских, радиофонских, телевизијских и музичких верзија. После посматране позоришне или филмске представе, обично се врши *поредбена анализа* између књижевног дела и његове интерпретације у другој знаковној поставци. Упоређује се, дакле, аутентичан уметнички текст са новим видом његовог уметничког приказивања” (Nikolić, 2009: 269).

Драмска адаптација књижевног текста може побудити интересовање ученика да прочитају драмска дела из програма (Нушић, Ковачевић, Трифковић, Стерија, Станковић, Молијер, Шекспир и други). Заједничко организовано гледање ствара у одељењу осећај заједништва и могућност учествовања свих ученика у истој активности, као и могућност за организовање драмске секције и драматизације на часу – што може допринети унапређењу јавног наступа, самопоуздања, сигурности, усменог изражавања, колективног духа и сарадње свих ученика у одељењу.

Ликовне, звучне и музичке адаптације могу бити уврштене у програме различитих секција, погодне за звучне читанке, присутне у електронским уџбеницима, а радиофонска адаптација (в. Vidaković, 1995: 151) овом приликом је поменута због прегледа адаптација, али је све мање присутна због слабије доступности овог медија.

Филмска адаптација, под претпоставком да је најпопуларнија међу ученицима, одабрана је за истраживање доступности.

Иако се данашње генерације ученика изјашњавају као гледаоци претежно садржаја на интернету, у оквиру ТВ програма спонтано могу

погледати филмске адаптације књижевних дела, поготово ако се узме у обзир богат програм и преко стотину канала који су ученицима доступни, а изузетно их могу упутити наставници да погледају екранизације одређених дела после читања лектире. Затим, на креативној секцији могу да израде самостално филм на задату тему јер је данас помоћу паметних телефона, бесплатних апликација и компјутера овај процес поједностављен и ученицима доступан.

У ту сврху, спроведено је истраживање заступљености филмских адаптација књижевних дела у периоду од 1. септембра 2024. до 1. јануара 2025. године, а резултати истраживања приказани су табеларно (Табела 1)². Из овог истраживања изузети су филмови и серијали о животима писаца Алексе Шантића, Иве Андрића, Вука Караџића, Доситеја Обрадовића и других, иако су неки од њих били заступљени у програмима, као и серијали о српским јунацима у средњем веку, који су веома квалитетно урађени и могу на часовима ученицима подстицати интересовање за читање епских народних песама и упоређивање епских биографија јунака са историјским подацима о Марку Краљевићу, Лазару Хребељановићу, Југовићима итд. Овакви серијали су погодни за упознавање ученика са давним временима и епохама, као и са начином живота у прошлости (исхрана, облачење, обичаји, амбијент, окружење).

У табели се налазе филмови који представљају адаптације књижевних дела из програма, као и филмови који представљају адаптације дела које нису заступљене у програмима наставе и учења, али могу бити погодне за остваривање ваннаставних активности (неки од њих су заступљени у списковима обавезне литературе за такмичење *Читам, па шта* итд.).

Неки филмови представљају адаптације књижевних дела које се не налазе у школским програмима, а није нужно да се нађу у плановима ваннаставних активности, али је њихов циљ да прикажу присуство филмова који представљају филмске адаптације класика светске књижевности као што су Умберто Еко, Виктор Иго, Оскар Вајлд, Скот Фицџералд, Гистав Флобер итд. Ови филмови могу допринети да се ученици старијег узраста мотивишу да читају светске класике.

² ОРИОН ТЕЛЕКОМ, кориснички пакет са ограниченим бројем програма, од 1. 9. 2024. до 1. 1. 2025.

Неретко се може десити да се ученици прво сусретну са филмским адаптацијама путем телевизије или у биоскопу због актуелности филма, а касније имају прилику да читају истоимене романе (*Смрт у Венецији*, Томас Ман; *Ана Карењина*, Толстој; *Евгеније Оњегин*, Пушкин; *Пети лептир*, Урош Петровић; *Лето кад сам научила да летим*, Јасминка Петровић; *Хари Потер*, Роулинг, итд.).

Табела 1. Филмске адаптације књижевних дела

Име филма	Година издања	Режија	Писац
<i>Орлови рано лете</i>	1966.	Соја Јовановић	Бранко Ћопић
<i>Др</i>	1962.	Соја Јовановић	Бранислав Нушић
<i>Аникина времена</i>	1954.	Владимир Погачић	Иво Андрић
<i>Поп Ђира и поп Спира</i>	1957.	Соја Јовановић	Стеван Сремац
<i>Пут око света</i>	1964.	Соја Јовановић	Бранислав Нушић
<i>Сумњиво лице</i>	1954.	Предраг Динуловић, Соја Јовановић	Бранислав Нушић
<i>Пети лептир</i>	2014.	Милорад Милинковић	Урош Петровић
<i>Име руже</i>	1986.	Жан-Жак Ано	Умберто Еко
<i>Велики Гетсби</i>	2013.	Баз Лурман	Скот Фицџералд
<i>Дружба Пере Квржице</i>	1970.	Владимир Тадеј	Мато Ловрак
<i>Магареће године</i>	1994.	Ненад Диздаревић	Бранко Ћопић
<i>Јадници</i>	2012.	Том Хупер	Виктор Иго
<i>Хајди</i>	2015.	Ален Гспонер	Јохана Шпири
<i>Време чуда</i>	1989.	Горан Паскаљевић	Борисав Пекић
<i>Хасанагиница</i>	1967.	Миодраг Поповић	/
<i>Мадам Бовари</i>	1991.	Клод Шаброл	Гистав Флобер

Име филма	Година издања	Режија	Писац
<i>Гроф Монте Кристо</i>	2024.	Пателијер, Делапорт	Александар Дима
<i>Избирачица</i>	1961.	Димитрије Ђурковић, Маријан Вајда	Коста Трифковић
<i>Оњегин</i>	1999.	Марта Фајнс	Пушкин
<i>Аги и Ема</i>	2007.	Милутин Петровић	Игор Коларов
<i>Народни посланик</i>	1964.	Столе Јанковић	Бранислав Нушић
<i>Госпођа министарка</i>	1958.	Жорж Скригин	Бранислав Нушић
<i>Доротеј</i>	1981.	Здравко Велимировић	Добрило Ненадић
<i>Бановић Страхиња</i>	1981.	Ватрослав Мимица	/
<i>Дервиш и смрт</i>	1974.	Здравко Велимировић	Меша Селимовић

Када се адаптација врши према садржају, у настави се књижевни и некњижевни текстови из програма наставе и учења адаптирају унутар својих оквира (ову појаву ћемо назвати *унутрашња адаптација текста*).

У настави Српског језика и књижевности овакве адаптације пружају ученицима којима је потребна додатна образовна подршка могућност да читају, тумаче текстове и усвајају сва потребна знања из редовног и индивидуалног плана и програма наставе и учења. За ученике који наставу прате по ИОП-у 1 постоје прилагођени уџбеници у различитим форматима са адаптираним текстовима, па су за њих прилагођавања целокупног наставног материјала једноставнија јер добијају садржајно исте материјале као и остали ученици, само у другом формату, док је за ученике који прате наставу по ИОП-у 2 потребно потпуно прилагодити текстове и све садржаје из уџбеничке литературе, најчешће у облику наставних листића које сваки наставник прилагођава индивидуалним потребама ђака. Из *Правилника о начину прилагођавања уџбеника (2020)*, *Упутства за креирање наставних материјала у складу са*

принципом универзалног дизајна (2020) и Програма подршке деци и ученицима са сметњама у развоју (2016) могу се применити смернице за обликовање текста, измену садржаја лекција, уређење текста, звука, видео материјала, слика, илустрација и осталих општих упутстава за адаптацију текстуалних садржаја.

У зависности од врсте књижевног дела, разматра се прилагођавање да би се сложени процес читања и разумевања прочитаног текста одвијао адекватно, а прилагођавања се односе на: увећање текста и одабир фонта, док садржај не трпи измене, а некада је потребно вршити потпуну измену текста у складу са ИОП-ом. Када се код ученика запажа одступање у развоју говора у односу на вршњачку групу, мали фонд речи, тешкоће у разумевању прочитаног, тешкоће у читању и слично, потребно је покушати са поделом текста на мање целине, уз честа постављања питања. За лакше разумевање би било пожељно да се уз тематске целине одаберу одређене илустрације које би помогле ученику да схвати боље текст. Уколико ученици не успевају да схвате текст на овај начин, потребно је да се одређене целине скрате, а непознате речи да се избегну или додатно објасне – пажљиво пратећи како ученик реагује на измене и појашњења.

У изузетним случајевима, наставник би требало да одлучи да ли да са учеником обради само један део текста, који би ученику био лакши и разумљивији или да прибегне препричавању текста, што представља последње решење, када остала прилагођавања нису довела до жељених резултата. Такви текстови деле се на мање целине, дуже реченице се скраћују, води се рачуна о реду речи у реченици (субјекат, предикат, објекат итд.), изостављају се или додатно појашњавају непознате речи и изрази речником разумљивим ученику, управни говор се претвара у неуправни (в. Povše, Trkulja, Nikolić, Popović, Đurić, Raičević, Marinković, Grbović, 2016), а целине се смислено повезују са илустрацијама. У техничком смислу, текст се пише фонтовима који су лакши за читање (препоручују се *Tahoma*, *Calibri*, *Verdana*³), а узима се величина слова већа од 12. Реченице се скраћују и не прелазе један ред, речи се целе преносе у следећи ред, маргине не би требало да буду мале, а у

³ Више о разлозима употребе ових фонтова, линк <https://www.visionaustralia.org/business-consulting/digital-access/blog/typography-in-inclusive-design-part-2> < 8. 5. 2025.>.

тексту се избегавају запете, знаци навода и остали „компликованији“ знаци интерпункције где је могуће. Препоручује се да поравнање текста буде са леве стране (в. Lazor i Malidžan Vinkić, 2016) итд. На тај начин омогућава се приближавање текстова ученицима и већа самосталност у читању и разумевању прочитаног.

Праћење ефеката адаптација књижевних текстова у инклузивној настави

Поред праћења и бележења усмених одговора ученика, мотивисаности и заинтересованости за читање обрађених књижевних дела, анализе одговора, формативних и сумативних оцена у току школовања, показатељ праћења ефеката адаптација књижевних текстова у инклузивној настави може бити и успех ученика у решавању задатака из области *Књижевност* у току припреме и на самом полагању завршног испита.

Пре него што се утврди потреба за увођењем ИОП-а, иницијалним тестирањем, праћењем постигнућа ученика и остварености прописаних исхода, стиче се увид, између осталог, како ученик чита, пише, разуме прочитано итд.

У складу са јаким странама ученика и потребама за подршком⁴, у току школовања приступа се адаптацијама књижевних текстова које су погодне да би се достигли прописани или измењени исходи наставе и учења.

У раду су приказане различите адаптације, на основу којих се ученицима постепено уводе прилагођени задаци којима се испитује степен савладаности градива, који подразумева и разумевање прочитаног. Овакво поступање, поред свих добробити наведених у раду, доприноси успешној припремљености ученика за полагање завршног испита, Законом прописаног и за ученике којима је потребна додатна образовна подршка (в. Kovačević, 2021: 375–389).

⁴ Педагошки профил ученика

Завршни испит садржи задатке који су груписани у четири области: *Вештина читања и разумевање прочитаног, Писано изражавање, Граматика, лексика, народни и књижевни језик и Књижевност*.

За ученике који наставу прате по ИОП-у 2, наставници израђују посебне тестове, а у току школовања креирају посебне задатке за припрему. Ученици могу увежбавати прилагођене задатке и путем бесплатних и јавно доступних дигиталних платформи које омогућавају праћење постигнућа ученика у различитим временским интервалима (в. Kovačević, 2021: 375–389).

У прилог праћењу ефекта адаптација књижевних текстова у инклузивној настави, биће дат преглед неких адаптираних задатака из области *Књижевност* за припрему и полагање завршног испита ученика који су наставу пратили у болничким и кућним условима од 5. до 8. разреда, а видљиви су на платформи „Завршни испит”⁵. Затим су исти или слични задаци били заступљени у тестовима за припрему и полагање завршног испита, у тестовима за пробни завршни испит и завршни испит на крају осмогодишњег школовања ученика који су се образовали по ИОП-у 2.

Примери прилагођених задатака из области *Књижевност* и наставни листови са прилагођеним задацима из књижевности, који су ушли у базу задатака (платформа „Завршни испит”), потврђени су у наставној пракси, а подробније описани и представљени у докторској дисертацији „Инклузивна настава српског језика и књижевности у основној и средњој школи” (в. Kovačević, 2023). Књижевни текстови у одломцима пажљиво су одабрани да би ученици могли да их схвате, а решавање задатака је поједностављено (минималан физички напор, увећан текст, спаривање путем боја, вишеструки избор одговора са највише три, од којих је један тачан, попуњавање највише једне речи у задацима отвореног типа и друга прилагођавања).

У табели су приказани резултати ефекта адаптације задатака у процесу припреме ученика за полагање завршног испита (*Табела 2*), као и на самом завршном испиту. Прилагођени задаци у онлајн окружењу

⁵ Линк: <https://zavrsniispit.matf.bg.ac.rs/>, Српски језик → Тест наставника → 788 < 17. 5. 2025.>.

могу се увежбавати у школи уз помоћ и праћење наставника, или код куће неограничен број пута уз помоћ родитеља или друге особе која помаже ученику.

У процесу увежбавања задатака, наставник не може увек прецизно да забележи број самостално урађених задатака, већ оквирно, јер мноштво фактора утиче на решавање у овој фази припреме за полагање и није једноставно прецизно сумативно представити овај резултат.

Ова фаза може бити веома важна јер тада наставник непосредно може прилагођавати задатке у току часа и пружити помоћ у решавању, може пратити реакције ученика, понашање, у којој мери треба прилагодити задатак да би ученик могао самостално да га уради (ако се узму у обзир моторичке, чулне, интелектуалне и друге сметње, као и могућност употребе асистивне технологије).

Табела 2. Праћење ефеката адаптација задатака

	Прилагођени задаци за припрему (онлајн)	Прилагођени задаци у штампаном облику	Пробни завршни испит	Завршни испит
Укупан број задатака у тестовима, област <i>Књижевност</i>	30	30	10	10
Број покушаја решавања тестова	Неограничено	3	1	1
Учесталост	Једном месечно, на часу	Октобар, фебруар, март	Април	Јун
Број самостално тачно урађених задатака	/	/	8	10

Наставник прати постигнућа ученика и у свакој етапи додатно прилагођава задатке да би ученици могли да остваре исходе планиране ИОП-ом. Овим резултатима, између осталог, потврђује се неопходност адаптације књижевних текстова у току школовања, а затим и задатака и налога у вези са адаптираним књижевним текстовима ради остваривања оптималних постигнућа сваког ученика у инклузивном процесу, а напослетку и полагања завршног испита и наставка школовања.

Закључак

Улога и значај различитих адаптација књижевних текстова обрађених овим радом односили су се на мотивисање ученика да читају књижевна дела из програма и на развој читалачких навика, подстицање интересовања за књижевну уметност, развијање критичког мишљења и креативног духа, неговање врлина и вредности, покретање савремених и актуелних питања у вези са књижевним делом, неговање естетског укуса ученика и подстицање стваралаштва.

Резултати истраживања путем практичних примера обрађених у докторској дисертацији „Инклузивна настава српског језика и књижевности у основној и средњој школи“ (в. Ковачевић, 2023), као и табеларно представљени резултати (*Табела 1* и *Табела 2*) у овом раду, приказали су могућности за већу мотивисаност, радозналост и заинтересованост ученика у процесу инклузије за читање одабраних књижевних дела, као и могућности за адекватну израду наставних листића и осталог наставног материјала за ученике којима је потребна додатна образовна подршка, помоћу којих је ученицима књижевно дело приступачно и без којих не би могли да читају, схвате и анализирају књижевна дела.

Слични примери и начин поступања могу се успешно спроводити и у настави српског као нематерњег језика, као и у настави српског као страног језика.

Резултатима приказаним у раду, између осталог, потврђује се неопходност адаптације књижевних текстова у току школовања, а затим и задатака и налога у вези са адаптираним књижевним текстовима ради постизања оптималних постигнућа сваког ученика у инклузивном процесу, а напослетку и полагања завршног испита и наставка школовања.

Литература

- Kovačević, I. (2021). Pripremanje svih učenika za polaganje završnog ispita iz srpskog jezika i književnosti u digitalnom okruženju. *Književnost i jezik*, LXVIII(2), 375–389.
- Kovačević, I. (2023a). Vannastavne aktivnosti u redovnim školama i školama za učenike sa razvojnim smetnjama. *Prilozi nastavi srpskog jezika i književnosti*, XII, 95–112.
- Kovačević, I. (2023b). *Inkluzivna nastava srpskog jezika i književnosti u osnovnoj i srednjoj školi*. (Neobjavljena doktorska disertacija). Beograd: Filološki fakultet.
- Lazor, M. i Malidžan Vinkić, D (2016). *Uputstvo za kreiranje nastavnih materijala u skladu sa principom univerzalnog dizajna*. Beograd: Tim za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva Vlada Republike Srbije.
- Mrkalj, Z. (2008). *Nastavno proučavanje narodnih pripovedaka i predanja*. Beograd: Društvo za srpski jezik i književnost Srbije.
- Mrkalj, Z. (2011). *Na časovima srpskog jezika i književnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Mrkalj, Z. (2016). *Od bukvara do čitanki (metodička istraživanja)*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Nikolić, M. (2009). *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Povše, I., Trkulja, M., Nikolić, G., Popović, Z., Đurić, Z., Raičević, D., Marinković, G. i Grbović, A. (2016). *Programi podrške deci i učenicima sa smetnjama u razvoju*. Beograd: Zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja.
- Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje* (2018). Prosvetni glasnik. Službeni glasnik Republike Srbije, br. 74/2018.
- Pravilnik o načinu prilagođavanja udžbenika* (2020). Prosvetni glasnik. Službeni glasnik Republike Srbije, br. 21/2020.
- Rosić, T. (2006). O metodu naporednog tekstualnog predstavljanja. *Uzdanica*, III(1–2), 41–52.

Tasić Mitić, I. (2018). *Individualizovana nastava u obradi proznih tekstova u mlađim razredima osnovne škole*. (Neobjavljena doktorska disertacija). Vranje: Pedagoški fakultet.

Vidaković, M. (1995). *Komično u filmu*. Beograd: Institut za film.

Zona Mrkalj

University of Belgrade, Faculty of Philology

Ivana Kovačević

Primary School “Dr Dragan Hercog”, Belgrade

ADAPTATIONS OF LITERARY TEXTS IN INCLUSIVE EDUCATION

Summary: This paper analyzes various methods of adapting literary texts within inclusive education, aiming to enhance the reception of selected literary works from the Serbian Language and Literature curriculum for all students following an Individual Education Plan. The target group includes students with learning difficulties, developmental disabilities, and impairments, as well as students learning Serbian as a non-native language, foreign students, and all learners who require adapted literary texts to facilitate reading and comprehension. Adaptation of literary texts involves diverse modifications in terms of both form and content. The paper provides a brief overview of dramatic, visual, television, film, radio, musical, and audio adaptations of literary works, with particular emphasis on intra-textual adaptations designed to offer additional educational support in the development of reading skills and comprehension. It is expected that the research findings, through practical examples, will demonstrate the potential for increased motivation, curiosity, and engagement among students in the inclusive reading of selected literary works, as well as the potential for producing appropriate worksheets and other instructional materials for students requiring additional educational support.

Keywords: *adaptation, reception, literary text, inclusive education.*

Примена традиционалних и дигиталних приступа у развоју говора и комуникацијских вештина код деце предшколског и раног школског узраста на примеру народне бајке

Јелена Стошић Јовић*

Универзитет у Нишу, Педагошки факултет, Врање, докторанд

Рада Павловић*

Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, докторанд

Марина Ранђеловић*

Војномедицински центар, Нови Београд

Апстракт: Тематски оквир рада заснива се на интердисциплинарном приступу који повезује традиционалне обрасце усмене и писане књижевности са савременим дигиталним технологијама у васпитно-образовном процесу. Полазећи од структуралних и семантичких константи бајке – архетипских мотива кризе, трансформације и језичког оснаживања – рад истражује потенцијале бајке као педагошког и терапијског алата у подстицању вербалне продукције код деце предшколског узраста, као и у унапређењу читалачких компетенција код деце млађег школског узраста. У том контексту, посебан акценат ставља се на анализу дигиталног мобилног логопедског сета Мобилић, који иновативно интегрише елементе логопедске подршке, стимулише правилан изговор гласова, аудитивну и вербалну пажњу, читање и припове-

* jelenastosic1190@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0000-5168-0569>

* pavlovicr87@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0002-8999-2327>

* marincester@gmail.com

дање на основу датих појмова уз помоћ илустрација, читање једносложних и двосложних речи кроз интерактивне елементе приче и визуелно-звучне стимулације. Циљ рада је да се анализира како бајка, као део језичког наслеђа и средство утицаја на децу, може бити интегрисана у логопедске активности уз подршку дигиталних алата. У раду се приказују структура и функционалност дигиталног логопедског сета Мобилић, уз конкретан пример примене у раду са децом. Активности укључују анализу гласова, артикулације, корекцију приликом неадекватног изговора гласова, разумевања и изражавања, кроз прилагођене логопедске задатке који прате структуру одабране бајке. Поред приказа активности, у раду се сагледавају и могућности даље примене оваквих мултимодалних алата у логопедској терапији, са освртом на њихову доступност, флексибилност и мотивациони ефекат на децу. Рад представља допринос повезивању традиционалних наративних облика и савремених технологија у циљу развоја говорно-језичких способности код деце предшколског и млађег школског узраста.

Кључне речи: *бајка, језички развој, рано детињство, дигитална технологија, логопедска подршка, Мобилић (дигитални логопедски сет).*

Увод

Развој говора и читања у раном детињству представља основу успешне комуникације, школског постигнућа и психосоцијалног развоја детета. У савременом контексту, у коме су дигиталне технологије све присутније у животима деце, образовна и логопедска пракса суочава се са потребом интеграције традиционалних и модерних приступа у циљу унапређења комуникацијских компетенција деце. Нарочито се као критичне тачке у развоју идентификују две фазе: предшколски период као доба сазревања говорно-језичког система, и млађи школски узраст као време интензивног савладавања читалачке писмености. У овим фазама од посебног значаја су методе које комбинују когнитивни, емотивни и језички ангажман детета, ослањајући се како на педагошке традиције тако и на нове технолошке могућности.

Бајка као жанр усмене традиције представља структурално и симболички богат наративни модел који поседује изузетан потенцијал за подстицање вербалне продукције, имагинације и когнитивне организације искуства код деце (Bettelheim, 1976). Наративна шема бајке – у којој су јасно дефинисане фазе уводног стања, кризе, трансформације и херојског исхода – пружа деци могућност да кроз симболичку игру језиком

изразе и превазиђу унутрашње конфликте, развијајући тако језичку компетенцију и емоционалну резилијентност. Бајке садрже предвидљиве, ритмичке и понављајуће обрасце, који подстичу меморију, артикулацију и структурирање говора (Zipes, 2006). Управо због тих особина, бајке се већ деценијама користе у логопедском и педагошком раду као средство стимулације језичког развоја, посебно у третманима деце са кашњењем у говору и са смањеним језичким фондом (Petrović, 2012).

С друге стране, увођење дигиталне технологије у рад са децом није више питање избора, већ нужности. Савремена деца одрастају у дигиталном окружењу, и управо тај простор мора бити препознат као потенцијално вредно окружење за учење, развој и терапију, под условом да се садржај и употреба пажљиво дизајнирају (Plowman, McPake, Stephen, 2010). У том смислу, апликација Мобилић представља пример иновативног споја логопедске праксе и технолошког решења које се темељи на стимулацији говора кроз причу, слику, звук и интеракцију. Њен дизајн је усклађен са принципима раног језичког развоја – од изговора гласова и реченичког формирања, до наративне репродукције и семантичког повезивања.

Поставља се питање: како синтетизовати бајковити наратив и дигиталну интервенцију у циљу стимулације говора и читања? Може ли традиционална прича, у новом технолошком облику, послужити као платформа за говорно и читалачко јачање деце у кључним фазама њиховог развоја? Циљ овог рада је да се, полазећи од интердисциплинарног теоријског оквира и кроз анализу апликације Мобилић, размотре могућности реафирмације народне бајке у контексту раног развоја комуникацијских вештина.

У раду ће бити представљен теоријски значај бајке у развоју говора и језичке продукције, приказана повезаност структура бајки и когнитивног развоја, те анализирана функционалност апликације Мобилић као иновативног логопедског алата. Посебно ће бити осветљена фаза транзиције детета из предшколског у школски систем, као период високог ризика за формирање (или неформирање) основа језичке и писмене компетенције. Како истиче Робин (Robin, 2008), наратив и технологија не морају бити супротстављени појмови, већ могу представљати два комплементарна аспекта истог педагошког приступа, заснованог на приповедању, игри и развојној подршци.

Теоријске основе бајке као инструмента за развој говора и комуникацијских вештина код деце предшколског узраста

Бајка, као један од најстаријих наративних жанрова, представља више од просте приче – она је средство когнитивног, емоционалног и социјалног обликовања дејег искуства. У периоду раног језичког развоја, бајка испуњава важну функцију захваљујући структуралној прилагодености језичком и когнитивном нивоу деце, што је чини ефикасним алатом у подстицању вербалне продукције и језичке компетенције – понављањима, симетрији, римовању и јасној наративној логици. Ове особине стварају подстицајно окружење у којем дете усваја нове појмове, језичке форме и комуникацијске моделе.

Савремене анализе указују на то да се бајка у образовном контексту карактерише јасном наративном структуром – уводним оквиром, развојем сукоба, процесом трансформације и разрешавањем – што је чини подесном за подршку језичком и когнитивном развоју деце (Žipes, 2006). Како истиче Пропп (Propp, 1968), функције ликова у бајци су унапред задате и понављају се у различитим варијацијама, чиме се формира стабилан наративни образац који деци олакшава језичко планирање и репродукцију садржаја. Наративна структура олакшава разумевање текста и подстиче развој усменог изражавања и препричавања, што представља кључне кораке у развоју говора и раном усвајању читања.

Језичка природа бајке је изразито ритмична. У бајкама често срећемо формуле попут: „Био једном један...“, „Три дана и три ноћи...“, „Змај са три главе...“ – што дете препознаје, памти и понавља. Ове формуле функционишу као језички шаблони који олакшавају формирање реченица и јачање синтаксичке структуре. Истовремено, поновљене синтаксичке структуре служе као логопедска подршка у третману деце са фонолошким поремећајима, као и деце са кашњењем у развоју говора (Gvozden, 2013). Савремени приступи у интердисциплинарној примени бајке у васпитно-образовном процесу све више обухватају дигиталне алате који интегришу различите области учења. Мобилић, у чијем су саставу бројеви имплементирани као функционално и когни-

тивно стимулативна компонента, представља иновативан образовни ресурс који омогућава корелацију бајковитог садржаја са развојем елементарних математичких појмова на основу *општих места* која се појављују у бајци. У оквиру раног образовања, овакав тип мултимодалне интеракције подстиче синергију језичког и когнитивног развоја, посебно у домену лексичке продукције, фонолошке обраде и разумевања структуре наративног дискурса.

Бајке, такође, имају значајну психолошку функцију. У радовима Бетелхајма (Bettelheim, 1976), бајке се описују као средства за интернализацију емоционалних конфликта и њихово симболичко разрешавање. Дете кроз идентификацију са јунаком усваја и језичке обрасце храбрости, суочавања са изазовима и вербализације страха, што је важно за афективно-психолошки развој и ослобађање говора. Прича постаје безбедан простор у којем се дете може изразити, испричати своје „унутрашње приче“ и кроз то обогатити свој говорни репертоар. У савременом васпитно-образовном контексту, ова функција се додатно подстиче употребом апликације Мобилић која садржи интегрисане картице *осећања* дизајниране да подстакну дете на вербално изражавање. Свака картица представља појам одређеног осећања, праћеног кратким видео-записом и звучним ефектом, чиме се креира мултисензорно и интерактивно окружење које стимулише развој емоционалне писмености и комуникацијских способности код деце. Начин на који ће дете доживети приказани видео-запис и како ће га интерпретирати зависи од његовог узраста, претходног искуства и тренутног емоционалног стања, што омогућава индивидуализовано и креативно изражавање у складу са личним доживљајем. Стога се пружа изузетна могућност да дете, полазећи од сопственог емоционалног доживљаја, ствара личну бајку по узору на структуру и мотиве народне бајке. Активирањем специфичних емоција код детета омогућује се увођење у наративни свет народне бајке, који се темељи на универзалним наративним мотивима као што су сукоб добра и зла, појава чудесних помагача и путовање јунака. Ова динамика поспешује дубоку емоционалну идентификацију и истовремено подстиче развој језичко-когнитивних способности.

У лингвистичком и когнитивном смислу, бајке представљају основ за развој симболичког мишљења. Како показује Брунер (Bruner 1986), наративни облик мишљења омогућава деци да разумеју узрочно-последичне односе, структуру радње и моралне поруке, што је тесно повезано

са језичком продукцијом и развојем комуникацијске компетенције. Управо кроз бајке деца уче како се прича гради, како се изражавају унутрашња стања и како се размењују значења. Апликација MobilicApp интегрише иновативан приступ у развоју говорно-наративних способности деце кроз функционалне модуле у виду задатка „Аутоматизација” и „Испричај причу”.

Модул „Аутоматизација” пружа низ визуелних картица које служе као структурирани подстицај за усвајање и учвршћивање лингвистичких облика и граматичких конструкција, док „Испричај причу” омогућава деци да на основу сликовних мотива конструишу сопствене наративе. Овај двосмерни приступ подржава интегрални развој језичких и когнитивних функција, омогућавајући трансформацију пасивног разумевања у активну говорну продукцију и развијајући креативност, логичко повезивање догађаја и препознавање узрочно-последичних односа. Визуелни стимулуси у апликацији нарочито олакшавају комуникацију код деце са језичким потешкоћама, што је у складу са савременим методолошким приступима у логопедији и раној педагошкој интервенцији (MobilicApp, n.d.). Уколико се ове слике ставе у контекст бајке, лако је уочити појаву општих места карактеристичних за народну бајку, као што су: јунак у потрази, препреке, чудесни помагачи и завршно решење конфликта – као и препознатљивих јунака, попут принцеа, змајева, мудрих стараца или животиња које говоре. Овим се деци предшколског узраста али и ученицима млађег школског узраста омогућава не само да реконструишу познату наративну структуру, већ и да креативно модификују традиционалне елементе, чиме се подстиче како наративна машта, тако и развој вербалних и когнитивних способности.

Бајке су присутне у логопедским методама као средство за артикулационе вежбе, проширивање речника, развој флуентности и интонације, али и као начин за развој дијалошког говора (Ivanković, 2015). Претварање бајке у драмски израз, покрет или илустрацију додатно подстиче мултимодалне форме комуникације и јача везу између говора, покрета и слике.

Теоријски основ за употребу бајке у говорном развоју ослања се на интегративни приступ – који укључује когнитивно-лингвистичку, психоаналитичку и педагошку перспективу. Овај приступ подржава хипотезу да је бајка више од приче – она је структура која обликује језик,

мишљење и дечје искуство. Управо због тога, њена употреба у логопедској и педагошкој пракси представља кључну везу између традиционалних наративних облика и модерне концепције учења и развоја.

Народна бајка као подстицај развоју говора: методички поступци у настави од првог до четвртог разреда уз подршку дигиталне технологије

Развој говора код деце у млађим разредима основне школе представља један од кључних задатака васпитно-образовног рада. Од првог разреда, деца се сусрећу са новим језичким ситуацијама – од усменог изражавања, описивања, препричавања, до читања и писања. У том развојном процесу, посебну улогу има прича, посебно народна бајка, која делује и као језички модел и као образовно-социјални код (Bettelheim, 1976; Propp, 1968).

Бајке својом структуром – јасним наративним током, понављањем мотива, римама, јасно дефинисаним јунацима и заплетом – подстичу децу да се вербално укључе, постављају питања, предвиђају исходе и активирају лични говорни регистар. Истраживања показују да редовно коришћење прича у настави проширује речник деце, оснажује синтаксичку правилност и развија способност аргументованог изражавања (Isbell, Sobol, Lindauer, Lowrance, 2004; Mallan, 1999). Од првог до четвртог разреда, бајка се може користити као основ за: препричавање по сликама и кључним речима, допуњавање реченица, гласовну анализу и синтезу, драматизацију и стварање дијалога, креирање алтернативних завршетака приче.

Увођењем дигиталних средстава у наставу, учитељ добија подршку у обогаћивању класичне методике савременим облицима учења. У том контексту, дигитални логопедски сет Мобилић представља иновативно средство које је у функцији језичког и говорног развоја, а које омогућава: вежбе правилног изговора гласова, активности за јачање аудитивне пажње, препознавање слика и речи, састављање једноставних реченица на основу визуелних стимуланса, приповедање и читање уз визуелне и звучне подстицаје.

У наставном раду, учитељи могу користити Мобилић у индивидуалном раду, као и у групном облику – у центрима за слушање, чита-

ње и говор. На пример, након читања бајке, ученици могу у апликацији препознати кључне појмове, саставити реченице, вежбати изговор гласова из речи у причи и драматизовати сцене помоћу звука и покрета.

Имплементација Мобилића је нарочито делотворна у:

- почетном описмењавању у првом разреду (ради увежбавања гласовне анализе),
- проширивању речника и развоју усменог излагачког говора са циљем унапређења способности аргументације, логичког повезивања мисли и креативног изражавања код ученика другог разреда,
- формирању сложенијих реченица и прича у трећем разреду,
- неговању изражајног читања и разумевања текста у четвртном разреду.

Ученици који имају потешкоће у развоју говора или језичке баријере (нпр. двојезична средина) добијају прилику за персонализовано учење у ритму који им одговара, што уједно одговара и принципима диференциране наставе.

Развој читалачких компетенција код ученика млађег школског узраста представља темељ целокупног образовног процеса.

Према плану и програму наставе и учења за предмет Српски језик, основни циљ читања није само техничко савладавање текста, већ стицање разумевања, интерпретације и личног односа према прочитаном. У том процесу бајка као књижевна врста има вишеструки значај јер комбинује елементе фантазије, моралних порука, културних образаца и лингвистичке структуре прилагођене развојном нивоу детета (Bettelheim, 1976; Nikolajeva, 2005).

Бајка није само средство језичког развоја, већ и облик социјалног и емоционалног васпитања. Ученик се идентификује са јунаком, решава конфликт, изражава емоције, а све то утиче на ослобађање говора и комуникативну сигурност. Комбиновање приче са дигиталним елементима, као што су слика, звук и интеракција у дигиталном логопедском сету Мобилић, чини овај процес мотивишућим и вишеслојним.

Овакви приступи усклађени су са савременим наставним програмима који промовишу интегрисано учење и развој кључних компетенција, посебно комуникације на матерњем језику.

Наративна и драмска интерпретација бајки представља снажан инструмент у развоју мултимодалне комуникације код деце. Претварање бајке у драмски израз, покрет или илустрацију не само да ангажује различите сензорне и когнитивне системе већ и подстиче интеграцију вербалног, визуелног и телесног начина изражавања. У том смислу, бајка као жанр добија додатну вредност у педагошком процесу, јер омогућава интердисциплинарни приступ учењу, посебно кроз форме уметничког изражавања.

Као пример добре праксе може се навести низ конкретних активности које су засноване на обради народне бајке „Пепељуга“, при чему се ученицима омогућава упознавање са њеним различитим адаптацијама у оквиру теме *Интерпретација народне бајке у савременом контексту*. Развој говора и језичких способности код деце млађег школског узраста представља један од темељних задатака наставе српског језика. Савремени наставни приступи настоје да укључе ученике различитих могућности, при чему дигитални и логопедски алати могу играти значајну улогу као подршка инклузивној пракси (Петковић, Станковић, 2020). Један од таквих алата је и мобилна апликација Мобилић – логопедски сет који се може успешно користити у разредној настави као дидактичко средство за проширење разумевања текста, обogaћивање речника и развијање изражајног читања и говора код деце уредног развоја, као и код деце са сметњама у говорно-језичком развоју.

Обрада народне бајке „Пепељуга“ може бити обogaћена применом вежби из Мобилића које се односе на:

- *фонолошку свест* (препознавање почетног и завршног гласа у речима: „мачор“, „принц“, „пепео“);
- *семантичку обраду* (поређење ликова, налажење синонима и антонима: добра – зла, маћеха – мати, двор – кућа);
- *структуру реченице* (слагање реченица по редоследу догађаја: шта се прво десило, шта после...);
- *наративне вештине* (реконструкција приче сопственим речима, описивање ликова и осећања).

У почетној фази рада, ученицима се представља оригинална варијанта народне бајке „Пепељуга“ у усменој или писаној форми. Циљ је да

се ученици упознају са основном наративном структуром, ликовима, заплетом и симболичким значењем. У оквиру педагошког процеса, као подршка развоју говорно-језичких вештина, примењује се мобилни логопедски дидактички алат Мобилић, који садржи визуелно прилагођене елементе приче, као што је картица „Пепељуга“. Ови визуелни стимулуси омогућавају деци боље разумевање наративне структуре и подстичу развој речника и усменог изражавања кроз активности причавања и приповедања. Овај алат делује као визуелни водич кроз наратив и служи као медијатор у развоју усменог изражавања. Ученици се охрабрују да путем слика реконструишу причу својим речима, користећи лични стил и интонацију, чиме се унапређују њихове вештине усменог изражавања, језичке креативности и наративне компетенције. Следећа фаза подразумева истраживачки задатак у коме ученици траже различите адаптације бајке „Пепељуга“ – од класичне верзије коју је забележио Шарл Перо, преко интерпретације браће Грим, до савремених интермедијалних форми као што су филмске адаптације (нпр. *Дизни*) и мултикултурне варијанте (нпр. кинеска или афричка адаптација бајке „Пепељуга“). Завршна фаза има за циљ да ученик на нивоу синтезе буде у стању да интерпретира народну бајку *Пепељуга у савременом свету*. То може бити представљено кроз кратку драмску сцену, лични есеј, илустрацију, стрип или дигиталну презентацију. На тај начин се развија критичко мишљење, креативност и способност симболичке трансформације традиционалних мотива у нове форме које одговарају искуству и вредностима данашњег времена.

Користећи Мобилић, ученици могу самостално или у пару да решавају визуелно подржане задатке, што подстиче и сарадничко учење и мотивише све ученике, без обзира на њихов индивидуални темпо. Посебно је значајно то што овај сет омогућава персонализовану подршку ученицима који се још увек развијају у области фонолошке и морфолошке обраде, чиме се додатно оснажују инклузивни капацитети редовне наставе (Илић и Јовановић, 2021). На овај начин, логопедски сет Мобилић није резервисан само за логопедске кабинете, већ проналази примену у редовној учионици, служећи као *дидактички мост* између приповедне традиције и модерних технологија у функцији развоја језичке компетенције сваког ученика.

Овакав приступ, заснован на мултимодалној педагогији, подржан је теоријама Виготског (о зони наредног развоја и значају медијације у учењу), као и савременим инклузивним и конструктивистичким приступима, који наглашавају активну улогу ученика у процесу учења кроз искуство, игру, симулацију и креативни израз (Bruner, 1996; Kress, 2010).

Функционална анализа дигиталног логопедског сета Мобилић у подстицању вербалне и читалачке компетенције деце

У савременом васпитно-образовном процесу, учитељи све чешће користе дигиталне алате као подршку у развоју језичких и комуникацијских вештина деце. Логопедски сет Мобилић представља практичан и приступачан дигитални ресурс који може бити интегрисан у наставни процес као додатак редовним активностима, посебно у области говора, читања и аудитивне пажње (MobilicApp, n.d.). Мобилић омогућава интерактивне вежбе усмерене на правилан изговор гласова, препознавање речи, као и на подстицање вербалне продукције кроз игру и причање прича уз коришћење визуелних и аудитивних стимулуса. Овај сет је прилагођен за коришћење и са децом која имају стандардни развој, као и за оне који имају блаже језичке потешкоће, омогућавајући учитељима да индивидуализују активности према потребама сваког детета.

Примена Мобилића у настави подстиче мотивацију и ангажовање ученика кроз дигиталну интеракцију, која доприноси развоју когнитивних и језичких компетенција на занимљив и приступачан начин (Bruner, 1986; Vygotsky, 1978).

Учење кроз игру и причање је уједно и основа развоја читања и писања, а коришћење бајки као педагошког алата додатно обогађује наставни садржај и подстиче креативност и машту код деце (Bettelheim, 1976). Улога учитеља је да користи Мобилић као средство за подршку развоју говорних и читалачких вештина, као и за праћење напретка ученика у овим областима. Такође, овај дигитални алат омогућава родитељима и васпитачима да наставе подршку у кућним условима, што доприноси континуитету учења ван учионице (Wright & Katz, 2007). Применом овог алата у настави, учитељи могу оснажити језичку компетенцију деце, унапредити комуникацију и допринети успешнијој тра-

нзицији деце из предшколског у школски период. У савременом контексту, дигиталне технологије играју све значајнију улогу у подршци развоју комуникацијских вештина код деце.

Дигитални логопедски сет Мобилић представља иновативан дигитални алат који је дизајниран са циљем логопедске и педагошке интервенције кроз мултисензорно учење, употребу визуелних и звучних стимуланса, као и кроз наративне садржаје. Заснован на принципима ране интервенције и индивидуализованог приступа, дигитално логопедски сет Мобилић успешно интегрише традиционалне елементе нардне бајке у савремени мобилни формат.

Његова програмска структура базирана је на подстицању вербалне продукције кроз симболичко и контекстуално учење. Апликација користи мултисензорни приступ који обухвата визуелне илустрације, лексичке јединице једносложне и двосложне структуре, као и аудитивне инструкције и кратке наративне форме, како би ефикасно подстакла децу на активну употребу језика кроз процес именовања, описивања, повезивања и репродукције граматичких конструкција. Овај приступ је у складу са принципима когнитивне теорије учења, која наглашава важност интеграције више сензорних канала у процесу језичког развоја (Mayer, 2009). Оваква организација садржаја одговара развојним карактеристикама деце предшколског узраста, нарочито у фази иницијалне артикулације и аудитивне дискриминације (Kostić & Vladislavljević, 2022).

Једна од кључних функција дигиталног логопедског сета Мобилић је подршка у развоју фонолошке свести – основне способности да се звук раздвоји од значења речи, што је предуслов за касније читање. У логопедској пракси, фонолошка свест је директно повезана са превенцијом и третманом дислаличних и дисфазичних образаца (Snowling & Hulme, 2011). Мобилић кроз игру са гласовима, идентификацију почетног звука и римовање ствара услове за вежбу и аутоматизацију ових вештина.

Интерактивност је још једна предност апликације. Дете не остаје пасивни прималац садржаја, већ активно учествује у стварању наративног оквира: може да изабере јунака, предмет или ситуацију, и на основу тога гради причу. Овакво учешће подстиче симболичко мишљење и дијалогски говор, нарочито у комбинацији са упутствима која захтевају вербалну реакцију (нпр. „Кажи шта држи дечак“, „Опиши шта се дого-

дило”). Тиме се стимулишу речник, граматичка правилност и спонтаност у говору (Tompkins, 2014).

У раду са децом млађег школског узраста, апликација пружа могућности за развој читања с разумевањем. Кроз приче у сликама, где деца треба да именују и повежу реч са илустрацијом, развија се веза између писаног и визуелног симбола. Ова веза је суштинска у почетној фази читања, јер подстиче децу да „преведу” симболе (слова) у звук, а затим у смисао – што је основ функционалне писмености (Ehri, 2005).

Поред едукативне вредности, дигитални логопедски сет Мобилић је дизајниран уз логопедско-сензитивну методологију: све инструкције су изговаране споро и јасно, речник је одабран према узрасту, а појмови се понављају кроз различите облике (говор, слика, текст). Такав приступ омогућава да се исти језички садржај утврди кроз више канала, што је нарочито корисно за децу са специфичним језичким тешкоћама (Vuković & Miletić, 2020).

Такође, битно је напоменути да Мобилић уводи елементе народне бајке као подлогу за логопедске активности. Препознавање познатих мотива (нпр. јунак, чаробни предмет, путовање) помаже деци да структурирају причу, при чему свака ситуација носи одређену лингвистичку вежбу – именовање, описивање, категоризацију или наредбени говор. Тако се подстиче и креативно наративно изражавање, које прелази из логопедског у књижевно-педагошки домен (Zipes, 2006).

У педагошком контексту, апликација је применљива и у индивидуалном и у групном раду. Васпитачи и учитељи могу да је користе као алат за увођење у причу, за развој речника пре читања текста, или као средство за унапређење разумевања након слушања. Њена употреба је у складу са савременим принципима инклузивног образовања, јер омогућава прилагођавање темпа, нивоа тежине и понављања у складу са индивидуалним потребама детета (UNESCO, 2021).

У савременом наставном процесу, где је пажња ученика често везана за визуелне и мултимедијалне садржаје, дигитална подршка може представљати кључну мотивацију за читање.

Дигитални логопедски сет Мобилић, поред говорно-језичке подршке, нуди и сегменте који утичу на међупредметне компетенције, као што су:

- у ликовном васпитању: илустрација сцене или лика из бајке,
- у музичкој култури: осмишљавање звучног пејзажа (нпр. шуме, дворца),
- у свету око нас: повезивање моралне поуке са свакодневним животом,
- у дигиталном свету: дигитална обрада текста или креирање презентације о бајци.

На тај начин, бајка не служи само развоју читања, већ и интегрисаном развоју личности ученика, што је основни циљ васпитно-образовног рада у млађим разредима.

Дигитални логопедски сет Мобилић као интегрисани алат васпитно-образовног рада

Дигитални логопедски сет Мобилић представља пример успешне синтезе традиционалног наратива и савремених технологија, пружајући подршку деци у свим аспектима развоја комуникацијских и читалачких вештина у раном школском узрасту.

У контексту васпитно-образовног рада, Мобилић омогућава персонализовани приступ који узима у обзир индивидуалне потребе и темпо учења сваког ученика (Petrović & Marković, 2023).

Кроз употребу дигиталног логопедског сета Мобилић у настави, учитељи могу лакше да:

- идентификују језичке потешкоће и праве прилагођене планове подршке,
- мотивишу ученике кроз игру и креативност,
- подстићу интерактивност и сарадњу међу ученицима,
- прате напредак уз дигиталне алате за евалуацију.

Такође, апликација је корисна у контексту инклузије јер омогућава приступачан и прилагодљив материјал деци са различитим језичким и когнитивним потребама.

Предлог васпитно-образовних активности

Заједничко слушање и анализирање бајке уз Мобилић

Циљ: Развијање аудитивне пажње, аудитивне перцепције и вербалне продукције.

Опис: Учитељ путем дигиталног логопедског сета Мобилић представља причу, басну или бајку са звучним и визуелним елементима. Деца слушају и прате илустрације, након чега заједно разговарају о главним ликовима, радњи и поруци.

Активност: Постављање питања: – Ко су ликови? Шта се десило у причи? – Рад у паровима или групама око реконструкције дела приче кроз цртање и вербално излагање.

Креирање слика и реченица за бајку

Циљ: Развој словне и реченичне продукције

Опис: Ученици користе Мобилић да сами направе слике и уз њих израде реченице користећи једносложне и двосложне речи које апликација подржава.

Активност: Свако дете бира лик или предмет и прави кратку реченицу (на пример: „Мачка је мала“). – Учествоје у креирању приче додавањем својих реченица у дигитални текст. – Учитељ подстиче коришћење нових речи и правилан изговор.

Игра улога са дигиталном бајком

Циљ: Подстицање говорних вештина и развој емпатије

Опис: Користећи бајке, приче или басне које су део дигиталног логопедског сета Мобилић, деца играју улоге ликова. Апликација им даје илустрације које деца користе за дијалоге.

Активност: – Подела улога: главни ликови, наратор, споредни ликови. – Учење говора кроз интеракцију са Мобилићем који подсећа на правилан изговор и интонацију на начин који користећи аудитивну повратну информацију помаже деци и ученицима при увежбавању правилног изговора, ритма и темпа говора. – Презентација сцене пред разредом.

Креирање илустроване дигиталне бајке

Циљ: Јачање писмености и креативности

Опис: Ученици самостално или у групи креирају кратке бајке у апликацији Мобилић, бирајући илустрације и пишући текст.

Активност: – Писање бајке корак по корак, уз помоћ Мобилића за подршку правопису и изговору. – Коришћење функције снимања гласа за читање своје приче. – Заједничка анализа и размена дигиталних радова.

Ове активности омогућавају да се традиционални наративи уклопе у модерни дигитални контекст, пружајући деци простор за учење и изражавање у складу са њиховим развојним могућностима и интересовањима.

Закључак

У савременом образовном окружењу, где дигиталне технологије све више прожимају наставне праксе, важно је интегрисати иновативне алате који обогаћују традиционалне педагошке методе. Анализа улоге народне бајке као класичног наративног облика показала је њен значај у подстицању вербалне продукције, развоју језичке свести и читалачких вештина код деце предшколског и млађег школског узраста. Комбиновање бајке са савременим дигиталним сетом Мобилић омогућава нови квалитет наставе, у коме се традиција и технологија допуњују и синергетски делују.

Мобилић, кроз своје интерактивне и аудитивне функције, пружа подршку деци у савладавању језичких препрека, стимулишући правилан изговор, пажњу и вербалну комуникацију. Овај дигитални логопед-

ски сет посебно је вредан јер пружа могућности прилагођене узрасту и индивидуалним потребама ученика, што унапређује инклузивни приступ и оснажује децу у прелазу из предшколског у школски период.

Васпитно-образовне активности које интегришу бајку и дигитални логопедски сет Мобилић показале су да се кроз игру, креирање и интеракцију могу остварити значајни помаци у развоју комуникацијских и читалачких компетенција. На тај начин, васпитачи, али и учитељи добијају функционалан и савремен алат који подржава целокупан језички развој детета, од усменог изражавања до почетних корака у писању и читању.

Закључно, комбинација народне бајке и дигиталних технологија као што је Мобилић представља перспективан и ефикасан модел за савремени васпитно-образовни рад. Она пружа основу за даљи развој педагошких пракси које интегришу културно наслеђе и иновативне приступе у циљу подршке раном језичком развоју и почетној писмености деце у основној школи.

Извор

MobilicApp. (n.d.). *Mobilic – Interactive speech therapy tool*. <https://www.mobilicapp.com/>

Литература

- Bettelheim, B. (1976). *The uses of enchantment: The meaning and importance of fairy tales*. New York: Knopf.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167–188. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0902_4
- Gvozden, Ђ. (2013). *Uvod u književnost za decu*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Илић, С. и Јовановић, М. (2021). Инклузивна пракса у настави српског језика. *Педагошка стварност*, 67(3), 302–318.

- Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L. & Lowrance, A. (2004). The effects of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children. *Early Childhood Education Journal*, 32(3), 157–163. <https://doi.org/10.1023/B:ECEJ.0000048967.94189.a3>
- Ivanković, S. (2015). *Logopedski priručnik za razvoj jezika i govora*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Kostić, Đ. & Vladislavljević, M. (2022). *Logopedska praksa u digitalnom okruženju*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Mallan, K. (1999). *Storytelling in the school curriculum*. Brisbane: PETA.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nikolajeva, M. (2005). *Aesthetic approaches to children's literature: An introduction*. Lanham: Scarecrow Press.
- Perrault, Ch. (1697/2009). *Cendrillon*. Paris: Éditions Gallimard Jeunesse.
- Petković, J. i Stanković, N. (2020). Digitalni alati kao podrška razvoju komunikacijskih sposobnosti u inkluzivnom obrazovanju. *Nastava i vaspitanje*, 69(4), 511–526.
- Petrović, M. i Marković, S. (2023). *Digitalna pedagogija u osnovnoškolskom obrazovanju: Perspektive i izazovi*. Beograd: Institut za obrazovanje i tehnologiju.
- Plowman, L., McPake, J. & Stephen, C. (2010). The technologisation of childhood? Young children and technology in the home. *Children & Society*, 24(1), 63–74. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2008.00180.x>
- Propp, V. (1968). *Morphology of the folktale* (2nd ed., L. Scott, Trans.). Austin: University of Texas Press. (Original work published 1928)
- Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice*, 47(3), 220–228. <https://doi.org/10.1080/00405840802153916>
- Snowling, M. J. & Hulme, C. (2011). Evidence-based interventions for reading and language difficulties: Creating a virtuous circle. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 1–23. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2010.02014.x>
- Tompkins, G. E. (2014). *Language arts: Patterns of practice* (8th ed.). Boston: Pearson.
- UNESCO (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Paris: UNESCO Publishing.

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (eds. & Trans.). Harvard University Press.
- Vuković, M. i Miletić, S. (2020). *Multisenzorna podrška u logopedskoj intervenciji: Priručnik za stručnjake*. Novi Sad: Centar za logopedsku edukaciju.
- Wright, J. & Katz, D. (2007). Digital technologies in speech therapy: Parent and professional perspectives. *Journal of Communication Disorders*, 40(5), 365–375. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2007.02.002>
- Zipes, J. (2006). *Why fairy tales stick: The evolution and relevance of a genre*. New York: Routledge.

Jelena Stošić Jović

University of Niš, Faculty of Education, Vranje, PHD student

Rada Pavlović

University of Belgrade, Faculty of Special Education and Rehabilitation,
PHD student

Marina Randelović

Military Medical Center, New Belgrade

**APPLICATION OF TRADITIONAL AND DIGITAL APPROACHES
IN THE DEVELOPMENT OF SPEECH AND COMMUNICATION SKILLS
IN PRESCHOOL AND EARLY SCHOOL-AGE CHILDREN USING
A FOLK TALE AS AN EXAMPLE**

Summary: This paper is framed within an interdisciplinary approach that connects traditional patterns of oral and written literature with contemporary digital technologies in the educational process. Starting from the structural and semantic constants of the fairy tale – archetypal motifs of crisis, transformation, and linguistic empowerment – the study explores the potential of fairy tales as pedagogical and therapeutic tools to stimulate verbal production in preschool children and enhance reading competencies in early school-age children. Particular emphasis is placed on the analysis of the digital mobile speech therapy set, Mobilic, which innovatively integrates elements of speech support by promoting correct phoneme articulation, auditory and verbal attention, as well as reading

and storytelling based on provided concepts through illustrations, monosyllabic and disyllabic words, interactive story elements, and audiovisual stimulation. The aim of the study is to analyze how the fairy tale, as part of linguistic heritage and an influential tool for children's imagination, can be integrated into speech therapy activities supported by digital tools. The paper presents the structure and functionality of the *Mobilic* digital speech therapy set, illustrating its application with children through activities targeting phoneme analysis, articulation, comprehension, and expression, aligned with the structure of the selected fairy tale. Beyond presenting these activities, the study also considers the potential for further use of such multimodal tools in speech therapy, focusing on their accessibility, flexibility, and motivational impact on children. This work contributes to bridging traditional narrative forms with modern technologies to foster speech and language development in preschool and early school-age children.

Keywords: *fairy tale, language development, early childhood, digital technology, speech therapy support, Mobilic (digital speech therapy set).*

Sadržaji u udžbenicima i čitankama srpskog jezika u osnovnoj školi sa akcentom na baštinske sadržaje

Jelica Lipovac Dudaš*

Tehnička škola „Nikola Tesla”, Vukovar, Hrvatska

Emina Berbić Kolar*

Sveučilište Josipa Juraja Štrosmajera, Fakultet za odgojne
i obrazovne znanosti, Osijek, Hrvatska

Vlasta Lipovac Kerić*

Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača i trenera, Subotica

Apstrakt: Kako bi očuvali svoj identitet, pripadnici srpske nacionalne manjine u Republici Hrvatskoj često se odlučuju za obrazovanje po modelu A, odnosno na srpskom jeziku i ćirilćkom pismu. Budući da je maternji jezik najvredniji izraz identiteta, napisani su autorski udžbenici i ćitanke za ovaj predmet na osnovu „Kurikuluma za nastavni predmet Srpski jezik za osnovnu i srednju školu s nastavom na jeziku i ćirilćkom pismu srpske nacionalne manjine u Republici Hrvatskoj (model A)”. U njemu su postavljeni jasni ciljevi o tome koja znanja, sposobnosti i veštine ućenici treba da usvoje, a naglašen je i znaćaj negovanja i unapređenja sopstvenog jezićkog, kulturnog i nacionalnog identiteta i kulturne baštine. Cilj istraćivanja je utvrđivanje zastupljenosti baštinskih sadržaja u sve ćetiri domene ovog predmeta u višim razredima osnovne škole – knjićevnosti, jeziku, kulturi izraćavanja i stvaralaštvu, kao i u kulturi i medijima. U radu je utvrćeno da su baštinski sadržaji zastupljeni u udžbenicima i ćitankama srpskog jezika, posebno u nastavi knjićevnosti, a time su ostvareni vaspitno-obrazovni ciljevi propisani predmetnim kurikulumom.

Ključne reći: *baštinski sadržaji, osnovna škola, srpska nacionalna manjina, udžbenici za srpski jezik.*

* jelicald@gmail.com

* eberbic@foozos.hr, <https://orcid.org/0000-0002-2688-6220>

* vlastalipovac@vsovsu.rs

Uvod

Najbrojnija nacionalna manjina u Republici Hrvatskoj je srpska nacionalna manjina. Osim Ustavom Republike Hrvatske, pitanja nacionalnih manjina regulisana su zakonima, od kojih je najvažniji Ustavni zakon o pravima nacionalnih manjina, kojim se obezbeđuje pravo na vaspitanje i obrazovanje na maternjem jeziku i pismu. Pripadnici srpske nacionalne manjine često se odlučuju za model A, tj. obrazovanje na srpskom jeziku i ćirilicom pismu i u nastavi srpskog jezika u osnovnoj školi koriste autorske udžbenike i čitanke u kojima su zastupljeni sadržaji važni za izgradnju nacionalnog i kulturnog identiteta učenika. Kako bi se istražilo koji sadržaji se odnose na kulturnu baštinu, postavljen je problem istraživanja, a to je ispitivanje zastupljenosti baštinskih sadržaja u udžbenicima i čitankama srpskog jezika u Republici Hrvatskoj. U radu su se, naspram utvrđenih zadataka, postavile dve hipoteze koje se odnose na baštinske sadržaje i njihovu zastupljenost u udžbenicima i čitankama srpskog jezika u višim razredima osnovne škole i na njihovu zastupljenost prema razredima. Pretpostavlja se da su baštinski sadržaji dovoljno i podjednako zastupljeni u nastavi ovog predmeta od petog do osmog razreda osnovne škole.

Srpska nacionalna manjina u Republici Hrvatskoj

Prema Ustavnom zakonu o pravima nacionalnih manjina, nacionalne manjine su „skupina hrvatskih državljana čiji pripadnici su tradicionalno nastanjeni na teritoriju Republike Hrvatske, a njeni članovi imaju etnička, jezična, kulturna i/ili vjerska obilježja različita od drugih građana i vodi ih želja za očuvanjem tih obilježja” (Ustavni zakon o pravima nacionalnih manjina, 2022).

Republika Hrvatska je država u kojoj žive brojne nacionalne/etničke manjine, a ukupno su registrovane dvadeset i dve (Babić, 2021). Najbrojnija je srpska nacionalna manjina jer na prostoru Republike Hrvatske živi 123.892 Srba, odnosno 3,20% (Ured za ljudska prava i prava nacionalnih manjina).

Statusna pitanja nacionalnih manjina, osim Ustavom Republike Hrvatske, regulisana su i zakonima, od kojih je najznačajniji Ustavni zakon o pravima nacionalnih manjina (Babić, 2021). Ovim zakonom, Republika Hrvat-

ska obezbeđuje pripadnicima nacionalnih manjina ostvarivanje različitih prava, a jedno od njih je vaspitanje i obrazovanje na jeziku i pismu kojim se služe (Ustavni zakon o pravima nacionalnih manjina, 2022).

U vaspitno-obrazovnom sistemu Republike Hrvatske, pripadnicima nacionalnih manjina omogućena su tri modela obrazovanja i posebni oblici školovanja, a oni sami predlažu i odabiru model i program u skladu s postojećim zakonima i svojim mogućnostima za realizaciju programa (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i mladih).

Model A podrazumeva da se, u posebnoj ustanovi ili u posebnim odeljenjima u ustanovi s nastavom na hrvatskom jeziku, celokupna nastava izvodi na jeziku i pismu nacionalne manjine, uz obavezno učenje hrvatskog jezika u istom broju časova u kojem se uči maternji jezik. Model B podrazumeva da se nastava izvodi dvojezično. Prirodna grupa predmeta uči se na hrvatskom jeziku, a društvena grupa predmeta na maternjem jeziku. Model C podrazumeva da se nastava izvodi na hrvatskom jeziku, dok je dodatnih dva do pet časova nedeljno namenjeno negovanju jezika i kulture nacionalne manjine. U navedeni broj časova uključena je nastava maternjeg jezika i nacionalna grupa predmeta: geografija, istorija, muzička i likovna umetnost (Bježančević, 2023).

Kako bi očuvali svoj identitet, pripadnici srpske nacionalne manjine u Republici Hrvatskoj često se odlučuju za obrazovanje po modelu A, tj. na srpskom jeziku i ćirilicom pismu. Budući da je maternji jezik najvredniji izraz identiteta, pred nastavu srpskog jezika u osnovnoj školi postavljeni su jasni ciljevi o tome koja znanja, sposobnosti i veštine učenici treba da usvoje, a naglašen je i značaj negovanja i unapređenja sopstvenog jezičkog, kulturnog i nacionalnog identiteta i kulturne baštine.

Kulturna baština

Kultura je pojam koji se upotrebljava u društvenim naukama. Ona je rezultat interakcije čoveka, prirode i društva i podložna je promenama. „Posebna manifestacija kulture kao integracijskog činioca jest nacionalna kultura – homogena norma najčešće stvorena oko zajedničkog jezika, religijske prakse, materijalnih i duhovnih dobara, društvenih normi i slično.” Bez

kulturnog identiteta, tj. osećaja pripadnosti nekoj kulturi, nema stvarne kulture (Čačić-Kumpes, 2004: 146).

Buterin i Jagić smatraju da „kulturna različitost predstavlja jedno od temeljnih obilježja većine suvremenih društava. Jedno od takvih društava jest i Republika Hrvatska, budući da u njoj žive pripadnici različitih etničkih i nacionalnih manjina” (Buterin i Jagić, 2013: 177).

Pojam kulturne baštine je širok i nije ga jednostavno definisati. Naime, pojmovi „kultura” i „baština”, od kojih je taj pojam sastavljen, vrlo su široki (Šošić, 2014: 833). Marasović (citirano u Šošić, 2014: 833) navodi da kultura „obuhvaća ukupnost tvorbi ili pojava u materijalnom i duhovnom životu svakoga naroda i čovječanstva u cjelini”, dok baštinu razume kao „nasljeđe koje preci ostavljaju potomcima.” Prema tome bi se pojam kulturne baštine odnosio na „dostignuća što su nam preci ostavili u jeziku i književnosti, graditeljstvu i likovnim umjetnostima, uključujući narodnu umjetnost, u glazbi, kazalištu, filmu, znanosti i u drugim područjima koja zajedno čine ukupnost kulture” (Šošić, 2014: 833).

Materijalna i nematerijalna kulturna baština je zajedničko bogatstvo čovečanstva u svojoj različitosti i posebnosti, a njena zaštita je važan činilac za prepoznavanje, definisanje i afirmaciju kulturnog identiteta (Ministarstvo kulture i medija). Materijalna kulturna baština predstavlja opipljivi deo baštine, dok Carek (citirano u Grejza i Berbić Kolar, 2023: 400) smatra kako nematerijalna baština „po svojoj definiciji obuhvaća običaje, vjerovanja, znanja, vještine i pojavnosti duhovnog stvaralaštva koje se prenose predajom, a društva, grupe ili pojedinci prepoznaju ih kao svoju baštinu”.

Ministarstvo kulture i medija razvija mehanizme i uspostavlja mere zaštite kulturne baštine s ciljem da se obezbedi njena održivost, što podrazumeva identifikovanje, dokumentovanje, istraživanje, održavanje, zaštitu, korišćenje i afirmaciju njenih vrednosti. „Kulturnu baštinu čine pokretna i nepokretna kulturna dobra od umjetničkoga, povijesnoga, paleontološkoga, arheološkoga, antropološkog i znanstvenog značenja” (Ministarstvo kulture i medija).

Mnogi autori komentarišu baštinu kao deo nas samih. „Baština pripada nama i mi njoj. To je odnos prema prošlosti, sadašnjosti i budućnosti, a uključuje naše pravo na korišćenje, obvezu očuvanja i dužnost stvaranja za nove generacije” (Cifrić, 2014: 9). Upravo iz tih razloga, važno je kod učenika

graditi kulturni i nacionalni identitet, a to se može ostvariti razvijanjem ljubavi prema vlastitom narodu, kulturi, jeziku, tradiciji i običajima.

Stoga, cilj provedenog istraživanja bio je utvrđivanje zastupljenosti baštinskih sadržaja u udžbenicima i čitankama predmeta Srpski jezik u višim razredima osnovne škole za učenike koji su pripadnici srpske nacionalne manjine i koji se obrazuju po modelu A.

Metodologija istraživanja

Problem našeg istraživanja možemo definisati kao pitanje kolika je zastupljenost baštinskih sadržaja u udžbenicima i čitankama srpskog jezika u višim razredima osnovne škole.

Zadaci istraživanja:

1. Utvrditi zastupljenost baštinskih sadržaja u udžbenicima i čitankama srpskog jezika u višim razredima osnovne škole;
2. Utvrditi procenat zastupljenosti baštinskih sadržaja u udžbenicima i čitankama srpskog jezika po razredima i uporediti ih s obzirom na tu zastupljenost.

Hipoteze:

1. Pretpostavlja se da su baštinski sadržaji zastupljeni u udžbenicima i čitankama srpskog jezika u višim razredima osnovne škole;
2. Pretpostavlja se da su baštinski sadržaji podjednako zastupljeni u udžbenicima i čitankama srpskog jezika u višim razredima osnovne škole.

Uzorak istraživanja bili su autorski udžbenici i čitanke od 5. do 8. razreda osnovne škole koji su napisani na osnovu „Kurikuluma za nastavni predmet Srpski jezik za osnovnu i srednju školu s nastavom na jeziku i ćirilicom pismu srpske nacionalne manjine u Republici Hrvatskoj (model A)“, koji je propisan od strane Ministarstva znanosti, obrazovanja i mladih. Kako je reč o udžbenicima i čitankama za učenike koji su pripadnici srpske nacionalne manjine i koji se obrazuju po modelu A, to su ujedno i jedini udžbenici i čitanke za nastavu iz ovog predmeta.

1. Marinković, S., Marković S., Stojanović, M., Bajac Nikolić, Lj., Šarčević Tunjić, M. i Tanasić M. (2021). *Čitanka za peti razred osnovne škole*. Zagreb: Prosvjeta.
2. Marinković, S., Marković S., Stojanović, M., Bajac Nikolić, Lj., Šarčević Tunjić, M. i Tanasić M. (2021). *Čitanka za šesti razred osnovne škole*. Zagreb: Prosvjeta.
3. Marinković, S., Marković S., Stojanović, M., Bajac Nikolić, Lj., Šarčević Tunjić, M. i Tanasić M. (2022). *Čitanka za sedmi razred osnovne škole*. Zagreb: Prosvjeta.
4. Marinković, S., Marković S., Stojanović, M., Bajac Nikolić, Lj., Šarčević Tunjić, M. i Tanasić M. (2022). *Čitanka za osmi razred osnovne škole*. Zagreb: Prosvjeta.
5. Marinković, S., Stojanović, M., Bajac Nikolić, Lj., Šarčević Tunjić, M. i Tanasić M. (2021). *SRPSKI JEZIK udžbenik za peti razred osnovne škole*. Zagreb: Prosvjeta.
6. Marinković, S., Stojanović, M., Bajac Nikolić, Lj., Šarčević Tunjić, M. i Tanasić M. (2021). *SRPSKI JEZIK udžbenik za šesti razred osnovne škole*. Zagreb: Prosvjeta.
7. Marinković, S., Stojanović, M., Bajac Nikolić, Lj., Šarčević Tunjić, M. i Tanasić M. (2022). *SRPSKI JEZIK udžbenik za sedmi razred osnovne škole*. Zagreb: Prosvjeta.
8. Marinković, S., Stojanović, M., Bajac Nikolić, Lj., Šarčević Tunjić, M. i Tanasić M. (2022). *SRPSKI JEZIK udžbenik za osmi razred osnovne škole*. Zagreb: Prosvjeta.

Baštinski sadržaji u udžbenicima i čitankama istraženi su kvantitativnom i kvalitativnom metodom analize sadržaja, a dobijeni rezultati upoređeni su po razredima.

Analizirana je zastupljenost baštinskih sadržaja unutar udžbenika i čitanki od 5. do 8. razreda osnovne škole, objedinjujući materijalnu i nematerijalnu kulturnu baštinu, a u obzir su uzete sve nastavne jedinice u kojima se na bilo koji način pojavljuju baštinski sadržaji.

Rezultati istraživanja

U čitanci za peti razred osnovne škole ima ukupno 44 dela, od kojih je 10 iz narodne književnosti: narodne pesme, pripovetke, priče i mudrosti. Pored navedenog, u čitanci se nalaze dijalekatski tekst „Čiča Jordan” Stevana Sremca i još dva teksta sa baštinskim sadržajima: „Žitije Ajduk Veljka Petrovića” Vuka Stefanovića Karadžića i „Simonida” Slobodana Stanišića. Baštinski sadržaji zastupljeni su i u udžbeniku za peti razred osnovne škole, u okviru tematske celine „Jezička kultura”, gde se obrađuju arhaizmi, kao i mesto akcenta u višesložnim rečima.

U čitanci za šesti razred osnovne škole ima ukupno 41 tekst. Baštinski sadržaji zastupljeni su u 9 odabranih dela iz narodne književnosti: bajkama, narodnim lirskim, epskim i običajnim pesmama i u narodnoj pripovesti. Pored navedenog, u čitanci se nalaze dijalekatski tekstovi: „Čudesna sprava” i „Orlovi rano lete” Branka Ćopića, „Moja otadžbina” Alekse Šantića i još četiri teksta sa baštinskim sadržajima: „Sveti Sava” Vojislava Ilića, „Divlja jabuka i ružica” Dositeja Obradovića, „Siroto ždrebe” Svetlane Velmar Janković i „Marko Kraljević” Vuka Stefanovića Karadžića. Baštinski sadržaji zastupljeni su i u udžbeniku za šesti razred osnovne škole, u okviru tematske celine „Istorija jezika”, gde se obrađuju seobe Slovena, staroslovenski i srpskoslovenski književni jezik. Ovakvi sadržaji se mogu naći i u okviru tematske celine „Jezička kultura” kada se uče lokalizmi. U čitanci za sedmi razred osnovne škole ima ukupno 50 tekstova. Baštinski sadržaji zastupljeni su u 7 odabranih dela iz narodne književnosti: srpskim narodnim bajkama, legendama i pesmama. U čitanci se nalaze dijalekatski tekstovi: „Pop Ćira i pop Spira” Stevana Sremca, „Naš Božić” Borisava Stankovića, „O klasje moje” Alekse Šantića, „Jazavac pred sudom” Petra Kočića, „Kanjoš Macedonović” Stjepana Mitrova Ljubiše i „Nemiri” Ive Andrića. Pored navedenih dela, baštinski sadržaji su zastupljeni i u sledećim tekstovima: „Priče starog čarobnjaka” Tiodora Rosića, „Život i priključenja” Dositeja Obradovića, „Savin monolog” Desanke Maksimović, „Pismo igumanu Spiridonu” Svetog Save, „Simonida” Milana Rakića, „Boj na Kosovu” Ljubomira Simovića, „Svetogorski dani i noći” Miodraga Pavlovića i „Hajduk Stanko” Janka Veselinovića.

U udžbeniku za sedmi razred osnovne škole, u okviru tematske celine „Jezik”, obrađuju se akcenti, njihove vrste i pravila o mestu akcenta, dok se

u celini „Istorija jezika” nalazi nastavna jedinica Staroslovenski: prvi slovenski književni jezik.

U čitanci za osmi razred osnovne škole ima ukupno 45 dela, od kojih je 5 iz narodne književnosti: narodne pesme i pripovetka. U čitanci se nalaze dijalekatski tekstovi: „Gorski vijenac” Petra Petrovića Njegoša, „Pilipenda” Sime Matavulja, „Kroz mećavu” Petra Kočića, „Uvela ruža” Borisava Stankovića, „Priča o kmetu Simanu” Ive Andrića, „Doživljaji Nikoletine Bursaća” Branka Ćopića, „Pravda” Vladana Desnice i još dva teksta sa baštinskim sadržajima: „Srpski narodni jezik, bolje reći govor” Isidore Sekulić i „Srpski rječnik” Vuka Stefanovića Karadžića.

Baštinski sadržaji zastupljeni su u udžbeniku za osmi razred osnovne škole u okviru dve tematske celine: „Istorija jezika” i „Dijalektologija”, a odnose se na razvoj srpskog jezika, njegovu reformu, narodni i književni jezik, kao i na dijalekte i akcente srpskog jezika.

*Tabela 1. Zastupljenost baštinskih sadržaja u čitankama i udžbenicima
 Srpskog jezika u višim razredima osnovne škole*

Razred		Zastupljenost baštinskih sadržaja u čitanci	Zastupljenost baštinskih sadržaja u udžbeniku	Ukupna zastupljenost baštinskih sadržaja
Peti	f	13	2	15
razred	%	29,54	2,08	15,81
Šesti	f	16	4	20
razred	%	39,02	4,88	21,95
Sedmi	f	21	4	25
razred	%	42	7,69	24,84
Osmi	f	14	5	19
razred	%	31,11	10,41	20,76

Rasprava

Analiza udžbenika i čitanki potvrdila je prvu hipotezu i pokazala da su baštinski sadržaji zastupljeni u nastavi srpskog jezika u višim razredima osnovne škole, s tim da su najzastupljeniji u 7. razredu, čime nije potvrđena

druga hipoteza da su ovakvi sadržaji podjednako zastupljeni u svim višim razredima. Nakon što je određen procenat zastupljenosti baštinskih sadržaja po razredima, izračunata je srednja vrednost zastupljenosti baštinskih sadržaja po razredima, a rezultati su pokazali da je druga hipoteza odbačena jer su baštinski sadržaji najzastupljeniji u udžbenicima i čitankama za 7. razred (24,84%), a zatim za 6. (21,95%) i 8. razred (20,76%), a ovakvih sadržaja najmanje ima u udžbenicima i čitankama za 5. razred osnovne škole (15,81%).

Učenici koji se obrazuju po modelu A u nastavi srpskog jezika uče samo nacionalne sadržaje, tako da se u svim razredima osnovne škole obrađuju mnoga dela iz narodne književnosti, tj. lirske i epske pesme, narodne priče, pripovetke i bajke. Za obradu su izabrane najreprezentativnije narodne tvorevine u kojima je sadržano bogato životno iskustvo, kolektivno sećanje i pamćenje srpskog naroda.

Opisana su različita shvatanja, verovanja, obredi i značajni istorijski događaji. Iz književnosti se uče i sadržaji kojima se veliča kult Svetog Save, kneza Lazara i drugih znamenitih ličnosti.

Baštinski sadržaji zastupljeni su i u gradivu iz jezika, posebno kada je reč o nastavnim jedinicama koje govore o počecima slovenske pismenosti, razvoju srpskog jezika, važnosti srpskih kulturnih spomenika i o značaju pobede Vukovih ideja i narodnog jezika. Pored toga, usvajaju se osnovna znanja o akcentima i srpskim dijalektima, a učenicima su u čitankama ponuđeni i primeri dijalekatskih tekstova koji pripadaju različitim književnim rodovima, pre svega epici i drami, a najmanje lirici.

Svoj kulturni i nacionalni identitet učenici grade na temama iz Kulture izražavanja i stvaralaštva, kao i Kulture i medija, učestvujući u školskim i vanškolskim manifestacijama, priredbama; posetama različitim kulturnim, verskim i obrazovnim ustanovama; učešćem u dramatizaciji narodnih običaja, svetosavskim akademijama; negovanjem i očuvanjem svoje tradicije, običaja i kulture.

Na osnovu dobijenih rezultata, utvrđeno je da su autori vodili računa o kulturnoj baštini prilikom kreiranja udžbenika i čitanki za nastavni predmet Srpski jezik u višim razredima osnovne škole, posebno u nastavi književnosti. Iako ovakvi sadržaji nisu podjednako zastupljeni u svim razredima, ostvareni su vaspitno-obrazovni ciljevi propisani predmetnim kurikulumom.

Zaključna razmatranja

Da bi pripadnici srpske nacionalne manjine u Republici Hrvatskoj očuvali svoj kulturni i nacionalni identitet koji su vekovima gradili, omogućeno im je obrazovanje na maternjem jeziku i pismu. U tom vaspitno-obrazovnom sistemu posebno mesto zauzima model A, koji omogućava učenicima da, u okviru redovne nastave, pored maternjeg jezika, uče i dodatne sadržaje iz društveno-humanističkih predmeta: istorije, geografije, muzičke i likovne kulture.

S obzirom na to da je maternji jezik najvredniji izraz identiteta i osnovna kompetencija za učenje svih drugih predmeta, u obrazovanju srpske nacionalne manjine ima poseban značaj i svrhu, a to je, prema „Kurikulumu za nastavni predmet Srpski jezik za osnovnu i srednju školu s nastavom na jeziku i ćirilicom pismu srpske nacionalne manjine u Republici Hrvatskoj (model A)“, čuvanje i negovanje kulture, tradicije i običaja, razvoj integriteta, identiteta i osećaja nacionalne pripadnosti.

Za potrebe nastave ovog predmeta napisani su udžbenici i čitanke u kojima su zastupljeni baštinski sadržaji, materijalne i nematerijalne kulturne baštine, koji su važni za ostvarivanje vaspitno-obrazovnih ciljeva propisanih predmetnim kurikulumom, odnosno za prepoznavanje vrednosti i značaja nasleđa, posebnosti, raznolikosti, kao i za afirmaciju kulturnog identiteta.

Učenjem propisanih nastavnih sadržaja, učenici razvijaju svoj kulturni, verski i nacionalni identitet, jer se upoznaju s istorijom, znamenitostima, značajem i ulogom kulturnih i duhovnih ustanova, upoznaju velikane srpske umetničke reči, te razvijaju pozitivan odnos prema umetnosti, kulturi i tradiciji srpskog naroda.

Sadržaji koje učenici usvajaju na nastavi podstiču ih na aktivnost, otkrivanje, istraživanje, proširivanje vidika, kao i na samoinicijativni angažman na različitim takmičenjima i kulturno-umetničkim programima, gde pokazuju svoje znanje, kreativnost i originalnost.

Učešćem u različitim projektima i putovanjima u matičnu državu, učenici proširuju znanja stečena u učionici: uče u izvornoj stvarnosti, iz poseta istorijskim i kulturnim ustanovama i značajnim verskim središtima. Uspostavljanjem i jačanjem veze sa matičnom državom, sprečava se mogućnost gubljenja nacionalnog i kulturnog identiteta.

Obrazovanjem na srpskom jeziku i ćirilichkom pismu i učenjem nacionalnih sadržaja, učenici razvijaju svoj kulturni i nacionalni identitet, a time se sprečava asimilacija Srba u Republici Hrvatskoj.

Literatura

- Babić, D. (2021). Osnovnoškolsko obrazovanje nacionalnih manjina u Bjelovarsko-bilogorskoj županiji. *Radovi Zavoda za znanstvenoistraživački i umjetnički rad u Bjelovaru*, 0(15), 51–74. <https://doi.org/10.21857/90836c7rry>
- Bježančević, S. (2023). Trendovi u obrazovanju nacionalnih manjina u Hrvatskoj. *Zbornik radova Pravnog fakulteta u Splitu*, 60(1), 253–278. <https://doi.org/10.31141/zrpf.2023.60.147.253>
- Buterin M. i Jagić S. (2013). Školovanje i kulturalni pluralizam – stavovi srednjoškolskih učenika. *Školski vjesnik: časopis za pedagoškiu teoriju i praksu*, 62(2–3), 175–190.
- Cifrić, I. (2014). Očuvanje baštine u kontekstu Europske unije. *Adrias*, 20, 9–19.
- Čačić-Kumpes, Jadranka. Politike reguliranja kulturne i etničke različitosti: o pojmovima i njihovoj upotrebi. *Migracijske i etničke teme*, 20(2–3), 143–159.
- Grejza, D. i Berbić Kolar, E. (2023). Baštinske teme u hrvatskim udžbenicima nastavnog predmeta priroda i društvo u 4. razredu osnovne škole. *Društvene i humanističke studije*, 8(1), 399–418. <https://doi.org/10.51558/2490-3647.2023.8.1.399>
- Ministarstvo kulture i medija. Retrieved May 20, 2025 from [https://min-kulture.gov.hr/?id=349&pregled=1&datum=Wed%20Jan%2023%202019%2017:02:19%20GMT+0100%20\(srednjoeuropsko%20standardno%20vrijeme\)](https://min-kulture.gov.hr/?id=349&pregled=1&datum=Wed%20Jan%2023%202019%2017:02:19%20GMT+0100%20(srednjoeuropsko%20standardno%20vrijeme))
- Republika Hrvatska. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i mladih. Retrieved May 15, 2025 from <https://mzom.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/obrazovanje-nacionalnih-manjina/571>
- Šošić, T. M. (2014). Pojam kulturne baštine – međunarodnopravni pogled. *Zbornik radova Pravnog fakulteta u Splitu*, 51(4), 833–860.
- Ustavni zakon o pravima nacionalnih manjina 2022. Retrieved May 14, 2025 from https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2002_12_155_2532.html
- Vlada Republike Hrvatske. Ured za ljudska prava i prava nacionalnih manjina. Retrieved May 20, 2025 from <https://pravamanjina.gov.hr/nacionalne-manjine/nacionalne-manjine-u-republici-hrvatskoj/352>

Jelica Lipovac Dudaš

Nikola Tesla Technical School, Vukovar, Croatia

Emina Berbić Kolar

Josip Juraj Strossmayer University, Faculty of Educational Sciences,
Osijek, Croatia

Vlasta Lipovac Kerić

College of Applied Vocational Studies for Teacher and Coach Education,
Subotica

**CONTENT IN TEXTBOOKS AND READING BOOKS OF THE SERBIAN
LANGUAGE IN PRIMARY SCHOOL WITH AN EMPHASIS
ON HERITAGE CONTENT**

Summary: To preserve their identity, members of the Serbian national minority in the Republic of Croatia often choose education according to model A, which is conducted in the Serbian language and Cyrillic script. Since the mother tongue is the most valuable expression of identity, the author's textbooks and reading books for this subject have been written based on the Curriculum for the subject Serbian Language for Primary and Secondary Schools with Teaching in the Language and Cyrillic Script of the Serbian National Minority in the Republic of Croatia (model A). It sets clear goals for what knowledge, abilities, and skills students are expected to acquire. It emphasizes the importance of nurturing and strengthening their linguistic, cultural, and national identity and cultural heritage. The research aims to determine the representation of heritage content in all four domains of this subject in the upper grades of primary school: literature, language, culture of expression and creativity, and culture and media. The research found that heritage content is represented in Serbian language textbooks and readers, especially in literature lessons. Thus, the educational goals prescribed by the subject curriculum have been achieved.

Keywords: *heritage content, primary school, Serbian national minority, Serbian language textbooks.*



Морфосинтаксичке неправилности у писменим радовима бањолучких средњошколаца: анализа и интерпретација¹

Мијана Кубурић Мацура*

Универзитет у Бањој Луци, Филолошки факултет

Нина Говедар*

Универзитет у Бањој Луци, Филолошки факултет

Апстракт: У чланку су, након уводног дијела, у којем се даје кратки осврт на статус језичке норме у образовном систему и друштву уопште, представљена најчешћа огрешења о морфосинтаксичку норму у писменим радовима бањолучких средњошколаца. Истраживање је проведено на корпусу који чини 218 писмених радова ученика првог разреда двије бањолучке средње школе – Техничке школе и Гимназије, писаних у првом полугодишту школске 2023/2024. године. Прегледом корпуса и примјеном морфосинтаксичке анализе закључено је да се најфреквентније морфосинтаксичке грешке у писменом изражавању ученика тичу личне употребе глагола *требати* са деонтичким значењем, потом употребе нормативно неприхватљивог глаголског облика футуроида, кориштења ненормативне конструкције *за* + инфинитив, те огрешења о правила употребе присвојних замјеница, падежа и падежних конструкција. Уз сваки тип огрешења дат је и нормативнолингвистички оквир од којег се одступа. Анализа грешака проведена је уз увид у

¹ Овај рад резултат је истраживања у оквиру пројекта под насловом „Истраживање познавања и примјене правописне норме код ученика у основним и средњим школама (уз анализу актуелних наставних програма и њихове реализације)“, који суфинансира Министарство за научнотехнолошки развој и високо образовање Републике Српске (Рјешење Министарства бр. 19.032/961-55/23 од 29. 12. 2023. године).

* mijana.kuburic-macura@flf.unibl.org, <https://orcid.org/0009-0002-7170-3953>

* nina.govedar@flf.unibl.org, <https://orcid.org/0000-0002-6658-4825>

наставне програме предмета Српски језик за претходни период школовања – од шестог до девог разреда основне школе, а у закључку чланка наставницима су дате сутестије како да превентивно дјелују на настанак и укорјењивање оваквих неправилности у језику ученика.

Кључне ријечи: морфосинтаксичка норма српског језика, језичке грешке, наставни програми, настава српског језика.

Увод

Језичка норма одређује се као систематизован скуп правилима утврђених језичких облика и структура који представљају обавезан модел језичког изражавања. У наставном контексту норма служи као оријентир у развијању писмености и језичке културе ученика, а њена примјена обухвата све језичке нивое – од фонолошког до синтаксичког – с циљем досљедног и функционалног усвајања стандардног језика. Ипак, слабо владање нормом, као и њено непримјењивање у формалним и неформалним контекстима, чињенице су које су све присутније у различитим друштвеним слојевима, а посебно код младих. Бројна истраживања показују недовољно познавање норме српског језика код ученика, нарочито на средњошколском нивоу (Brborić, 2004; Simić, 1994; Stevanović, 2012).

Узроци оваквог стања проналазе се понајприје у савременим системима комуникације, општеприсутним садржајима на енглеском језику, те чињеници да млађа популација некритички прихвата трендове са друштвених мрежа и медија, и врло их лако инкорпорира у свој језички идиом. Пишући о промјенама у језику које су изазване глобализацијом, модернизацијом и демократизацијом, Марина Николић као једну од посљедица дестабилизације језика види и формирање *нео-стандарда*,² који одликује структура по узору на говорни језик, бројна скраћивања, неологизми, субјективни доживљај истакнут личним конструкцијама, те велики број позајмљеница и калкова – најчешће из енглеског језика (Nikolić, 2020: 107–108). Недовољно познавање језичке норме узроковано је и бројним другим факторима – масовни медији

² Нови облик стандардног језичког идиома који настаје услед промјена које у језик улазе посредством медија и нових комуникацијских сервиса. Термин је први пут употребио италијански социолингвиста Ђетано Беруто (према: Nikolić, 2020: 105).

већ дуго нису простор у којем се срећу образовани и посебно обучени спикери и водитељи, а јавни простор контаминиран је нестручним, паушалном и непажљивом употребом језика. Штампани медији све мање пажње посвећују лекторисању објављених текстова, а приватне штампарије и издавачка предузећа лекторе често и не запошљавају. Посљедично, огрешења о норму у јавној сфери чешће су правило него изузетак.

Образовни систем, такође, не успијева да правилну употребу језика стави на листу приоритета. Стевановић као један од кључних узрока оваквог стања у Србији препознаје потискивање градива из области језика на рачун градива из књижевности у наставним програмима за средње школе (Stevanović, 2012: 10–11). Настава говорне културе и писмености у основној школи у Републици Српској запостављена је и у корист усвајања знања из области граматике, па се тако, иако је међу општим циљевима наставе у оквиру предмета Српски језик од 6. до 9. разреда основне школе наведено да ученици треба да „овладају основним законитостима српског књижевног језика и да исте примјењују у различитим ситуацијама говорног и писаног изражавања” (*Pravilnik o Nastavnom planu i programu*, 2023), у посебним циљевима, по разредима, примјена усвојених знања своди на свега неколико формалистички постављених циљева, углавном ван контекста развијања језичке културе и писмености.

Методичка литература предлаже поступке којима се на овакво стање може утицати, а то је, првенствено, кориговање језичких грешака не само на часовима Српског језика већ и на настави из других предмета, уз настојање да корекције не утичу на мисаони ток и креативност (уп. Štasni, 2019; Zeljić, 2021). Умјесто традиционално најзаступљенијег прескриптивног приступа, у коме се инсистира на механичком памћењу правила, језик и његове законитости ученицима ваља објаснити кроз метафоричну и сликовиту представу језичких правила и појавности – умјесто аутоматизма, понудити им сигуран когнитивни пут који ће им обезбиједити да мисле упознајући правила (Veljković Stanković i Đorđev, 2018: 48–49).

Истраживање представљено у овом чланку и закључци и препоруке који из њега произлазе представљају прилог идентификовању најучесталијих језичких грешака код наших ђака, те напорима да се изнађе

начин да ученици усвоје правила стандардног језика и, посљедично, у свом будућем друштвеном и професионалном животу његују језичку културу.

Методологија истраживања

Корпус за ово истраживање представљају писмени радови ученика првог разреда бањолучких средњих школа – Техничке школе (пет одјељења) и Гимназије (два одјељења), писани у првом полугодишту школске 2023/2024. године. Прегледано је укупно 218 писмених радова из предмета Српски језик (87 радова гимназијалаца и 131 рад ученика Техничке школе), из којих је ексцерпирана грађа за анализу, с циљем да се на конкретном језичком материјалу сагледају најчешће морфосинтаксичке неправилности, тј. одступања од морфосинтаксичке норме код наших ђака након завршетка првог (основношколског) циклуса образовања.³ Из обиља разноврсних регистрованих примјера језичких грешака, методом морфосинтаксичке анализе издвојена су и критички приказана најчешћа огрешења о морфосинтаксичку норму српског стандардног језика. Сваки тип грешке сучељен је са правилима и препорукама од којих се употребом погрешне конструкције одступа и указано је на њихове највјероватније узроке. Будући да појављивање овдје приказаних грешака у радовима различитих ученика у оба истраживачка поткорпуса (у писменим радовима ученика обје одабране школе) указује на то да се оне могу посматрати као системски проблем, у завршном дијелу рада дате су конкретне препоруке за наставнике, које им могу помоћи у њиховом превенирању или кориговању.

Резултати истраживања и дискусија

Грешке регистроване у истраживачком корпусу у наставку су систематизоване према морфосинтаксичким категоријама којима припадају, за сваку грешку представљен је нормативни оквир од којег се

³ Треба напоменути да су писмени радови ученика Техничке школе, иако су у истраживачком корпусу бројнији, по правилу, знатно краћи у односу на радове бањолучких гимназијалаца, тако да ова два поткорпуса имају приближно једнак обим.

одступа неправилном употребом посматраних језичких јединица и прокоментарисани су могући узроци ових неправилности.

Огрешења о језичку норму при употреби глаголских облика. Највећи број морфосинтаксичких грешака забиљежених у одабраном корпусу тиче се неадекватне употребе глаголских облика – ненормативне употребе глагола *требати*, употребе футуроида – несистемског глаголског облика у српском језику, а забиљежена је, додуше – ријетка, и употреба приједлога *за* уз глагол у инфинитиву.

(а) Ненормативна употреба глагола *требати*

Глагол *требати* са значењем нужности да се нешто учини – са деонтичким значењем – у анализираном корпусу у великом броју случајева употребљава се у неком од личних глаголских облика, што није у складу са нашом језичком нормом (Piper i Klajn, 2017: 164).⁴ Само неки од бројних примјера које смо забиљежили у истраживачком корпусу јесу сљедећи:

Као становник моје републике *треба*ш бити поносан (...) [Т]⁵; (...) само *се треба*мо потрудити. [Т, није исп.];⁶ *Треба*мо дати све од себе (...) [Т, није исп.]; (...) ако не можемо сами *треба*мо да потражимо помоћ (...) [Т, није исп.];⁷ (...) да *се* само *треба*мо потрудити. [Т, није исп.]; (...) да материјалне ствари нису битне нити *требају* бити. [Т]; Божић као и сви други празници *требају* да нам буду у животу на неки начин приоритети (...) [Т, није исп.]; Већ сада *би треба*ли да имају неке смјернице (...) [Т, није исп.]; (...) нешто чега *би се* неко *тре-*

⁴ Као изузетан случај у којем се дозвољава лична употреба деонтичког *требати* у *Нормативној граматици* наводе се односне реченице, нпр.: „Дошли су сви они који су требали да дођу” (Piper i Klajn, 2017: 166).

⁵ Слова у заградама уз наведене примјере означавају Техничку школу [Т] и Гимназију [Г].

⁶ Напомена „није исп.” дата је у загради уз примјере у којима наставник није обиљежио и исправио морфосинтаксичку грешку о којој се у датом дијелу расправља.

⁷ Сви примјери пренесени су овдје онако како су забиљежени, без наших исправки, па тако у њима можемо примијетити и грешке у употреби интерпункцијских знакова (на примјер, одсуство запете у овом примјеру), фонолошке (углавном у вези са гласовним промјенама и рефлексима *јата*), лексичке, синтаксичке (углавном конгруенцијске), стилске грешке итд.

бао бојати. [Г]; (...) кад сам се ја *требао* претставити (...) [Т]; (...) због послова које *требају* обављати. [Т]; Снијег је нападао много и *требао* је да се очисти. [Т, није исп.]; У то доба жене су сматране веома слабим, *требале* су бити повиноване својим мужевима и бити уз власт. [Г, није исп.]; Да ли се она *требала* супротставити власти или бити још један послушни лик? [Г, није исп.]; Њему се свиђала Антигона и они *су се требали* вјенчати. [Г, није исп.]; *Требали* би га уважавати. [Г, није исп.]; Пенелопина вјерност и мудрост *би требала* постати значајнија, него што јесте данас. [Г]; Поједини ставови *се неби требали* користити (...) [Г]; *Требамо* бити опрезни (...) [Г]; Зар породица *не би требала* да има глас? [Г]; (...) вриједности које *се требају* чувати (...) [Г]; Увек *требамо* да имамо некога ко ће нам бити подршка (...) [Г]; (...) како пријатељства *требају* изгледати (...) [Г]; Знао је да *не би требао* да краде (...) [Г, није исп.]; (...) има много доказа да *би мајка требала* да буде међу првима у свачијем животу. [Г, није исп.]; (...) оне праве (...) *требамо* пажљиво бирати (...) [Г]; *Требамо* имати чврст став и мишљење али такође *требамо* знати (...) [Г]; (...) схвата да је *требао* да послуша друге. [Г, није исп.] и др.

Забиљежени примјери свједоче да ученици често не праве разлику између деонтичког *требати* и нецеситативног *требати* (које се може употребити и лично и безлично⁸), те умјесто нормативно прописане безличне форме (нпр. Као становник моје републике *треба* да будеш поносан [...]; [...] само *треба* да се потрудимо.) користе ненормативну – личну форму овог глагола. Ова грешка својствена је не само језику ученика, како је показао истраживачки корпус, него и наставника. Наиме, истраживање посвећено морфосинтаксичким грешкама у ТВ настави у Републици Српској током пандемије вируса корона показало је да је ова грешка врло честа у језику наставника различитих предмета у основно-школској пракси (Kuburić Masura, 2023: 179–182). Иако је поменуто истраживање, будући да је постојала претпоставка да на часовима српског језика не би биле забијежене језичке грешке код наставника, из анализе искључило те часове (Kuburić Masura, 2023: 174), примјери које представљамо у овом раду указују на то да наставници српског језика неријетко не коригују овакве грешке (в. ознаку „није исп.” уз велики

⁸ Нецеситативни глагол *требати* има значење потребе коју неко има за неким или нечим: *Требају* ми лијекови; *Требало* му је више новца и др. (Piper i Klajn, 2017: 164).

број побројаних примјера). У неким случајевима то може бити посљедица превида, али број забиљежених примјера у којима изостаје наставникова реакција на ненормативно употреби глаголски облик сугерише да наставници такву употребу не виде као погрешну⁹. С обзиром на често неразликовање деонтичког *требати* и нецеситативног *требати* у разговорном језику, могуће је да су наставници на ову појаву до те мјере навикнути да је више не доживљавају као грешку.

(б) Употреба футуроида умјесто футура првог

Иако је у нашој традиционалној граматичкој било заступљено становиште да се облик *да* + презент може употребљавати напоредо са два формама (синтетичком и аналитичком) футура првог, за шта се оправдање углавном налазило у његовој раширености у употреби (в. детаљније у Ковачевић, 2019: 38–70), у нашој савременој лингвистици ипак преовладава мишљење да футуроид, како га је први назвао Симић (Simić, 2009: 51–55), не припада стандардном језику. Иако се *Нормативна граматика српског језика* према статусу футуроида у српском језику не одређује искључиво,¹⁰ аутори који су научно разматрали ову појаву недвосмислено негирају њену нормативност. Срето Танасић тако сматра да „без обзира на проширеност ове конструкције у источним деловима српског говорног простора, треба рећи да она није одлика стандардног српског језика” (Tanasić, 2005: 443). Радоје Симић овом облику одриче морфолошку прихватљивост (будући да настаје спајањем два лична глаголска облика), али и нормативни статус (Simić, 2009: 52). Такође, и Милош Ковачевић мишљења је да се футуроид „не може сматрати системским морфолошким обликом футура, јер је у супротности са системом морфолошких сложених облика, који се сви без изузетка творе комбинацијом личног облика помоћног глагола *бити* или *хтјети* и неличног облика основног глагола [...] И не само што комбинује два

⁹ Овакву претпоставку било би сврсисходно провјерити у анонимном тестирању наставника на основношколском и средњошколском нивоу.

¹⁰ Уз дио о грађењу футура првог и његовој употреби наводи се и следеће: „У облицима сложеног футура I употреба споја *да* + презент уместо инфинитива својствена је разговорном стилу и усменој незваничној комуникацији, нпр. *Он ће да пише*, али се у другим приликама препоручује сложени футур са обликом инфинитива и граматичког елемента *ћу*, *ћеш*, *ће*... итд. (нпр. *Он ће писати*)” (Piper i Klajn, 2017: 173).

лична презентска облика, него у свој творбени састав футуроид укључује и неглаголску ријеч – везник *да*” (Kovačević, 2019: 63). Такође, будући да му се значење ни по чему не разликује од значења футура првог, овај аутор сматра да футуроид не испуњава ни критеријум сврсисходности у систему наших глаголских облика (Kovačević, 2019: 64).

У наставку наводимо примјере употребе футуроида у анализираном корпусу:

Обећао сам себи да *ћу да посјетим* своју стару школу (...) [Т, није исп.]; (...) и како *ће* човјек као на шаховској табли *да повуче* потез. [Т, није исп.]; (...) морао сам да изаберем шта *ћу да упишем*. [Т]; (...) тек следећи дан *ћу да идем* по трактор. [Т]; Она је била сигурна да *ће да сахрани* брата (...) [Г, није исп.]; Не жели никога да укључи у то јер *ће онда тај неко да страда* и сноси посљедице због његове одлуке. [Г]; То *ћу данас* и *да покажем* (...) [Г, није исп.].

Иако је футуроид као морфосинтаксичка форма прилично раширен у разговорном језику, наставници би требало да коригују ову појаву у језику ученика. Међутим, како се види из забиљежених примјера, ни ово огрешење о језичку норму они у највећем броју случајева не исправљају (в. ознаку „није исп.” уз примјере). И овдје се може повући паралела са нашим већ поменутиим претходним истраживањем, које је показало да је футуроид изузетно честа грешка и у језику основношколских наставника у Републици Српској (Kuburić Masura, 2023: 178–179). Због тога што га врло често чују у језику својих наставника, који би требало да буду језички узор и примјери доброг говора, није необично да ученици овај облик вјероватно немају у свијести као језичку грешку.

(в) Употреба конструкције *за* + инфинитив глагола

Конструкција *за* + инфинитив највјероватније је у разговорни српски језик преузета из њемачког језика и представља структурни калк који није својствен српском језику, који не познаје и не признаје комбиновање приједлога и глаголских ријечи. Поводом ове језичке ситуације, Одбор за стандардизацију српског језика објавио је 27. 12. 2018. године одлуку у којој се наводи сљедеће: „Упркос приметној учесталости конструкције *за* + инфинитив, с једне стране, те сложености њенога значења и тако проистеклим тешкоћама да се лако замени неким домаћим

еквивалентним обликом или обрасцем, с друге, она се мора одредити неграматичном стога што у српском језику важи правило које предвиђа неспојивост предлога и неког глаголског облика. Стога би прихватање конструкције *за + инфинитив* као стандардне представљало нарушавање и мењање правила устројавања синтагми у српском језику (...)” (*Odluka „Povodom konstrukcije za + infinitiv u srpskom jeziku”*, 2018).

У оквиру именских синтагми ова конструкција јавља се најчешће у атрибутој функцији (нпр. „Даћете ми једну кафу за понијети”; „Немам ништа за обући”; „Направићу нам нешто за јести” и сл.), али није ријеткост ни да се јави у функцији предикатива (нпр. „То је за не повјеровати”). У већини случајева, овај нормативно неприхватљиви граматички образац може се избјећи употребом нормативно прихватљивих конструкција (које су специфичне за сваки појединачни случај и не може се прописати неко универзално рјешење).

У анализираном корпусу потврђена су два примјера ове конструкције:

О Боланом Дојчину немам ништа више *за рећи* (...) [Т]; Овде су људи веома љубазни и расположени *за помоћи* у сваком тренутку. [Т].

У наставном контексту на ову је неправилност неопходно скретати пажњу и у усменој комуникацији и у писменим радовима, нудећи адекватне замјене и указујући на изузетно мали број језичких ситуација у којима је тешко наћи нормативно прихватљиву семантичку и функционално комплементарну конструкцију.

Ненормативна употреба присвојних замјеница. Употреба присвојних замјеница првог, другог или трећег лица умјесто повратно-присвојне замјенице још је једна грешка коју смо регистровали у већем броју примјера у корпусу одабраном за ово истраживање.

Иако граматичка норма прописује да повратно-присвојна замјеница *свој* указује на припадност лицу које је у реченици граматички субјекат и да једним те истим обликом упућује на припадност првом, другом или трећем лицу – нпр. *Ја чувам своје ствари, Ти чуваш своје ствари, Он чува своје ствари* (Piper i Klajn, 2017: 102–103), у језику бањолучких средњошколаца од тог правила врло се често одступа:

Јуче сам срео разредника из *моје* Основне школе. [Т]; (...) битно је да ми знамо да дајемо *наш* максимим. [Т, није исп.]; Људи у Српској познати су по *њиховој* љубазности (...) и по *њиховом* поносу и пркосу. [Т]; Ја ћу рећи нешто о *мојој* генерацији (...) [Т, није исп.]; (...) планирам да се бавим тим послом у *мојој* струци (...) [Т]; Понекад не размишљамо о *нашим* поступцима (...) [Г, није исп.]; Креон је покушао да исправи своју грешку, доказао нам је *његово* покајање (...) [Г]; У *његовој* глави имао је само жељу за осветом (...) [Г]; (...) јер је он све то радио због *његове* сестре. [Г];¹¹ Обоје се залажу за своју породицу. (...) У овом случају Љуба за *његову* сестру, а Антигона за *њеног* брата. [Г]; (...) и тиме је био доста зрелији од *његових* вршњака. [Г];¹² (...) Љубина мајка не успијева ријешити разне проблеме у *њеној* породици (...) [Г] и др.

И из ових примјера (видјети напомене „није исп.”) види се да наставници понекад не коригују ову грешку, што може бити сигнал да ни они немају сигурност и стабилно знање о сфери употребе повратно-присвојне замјенице. То је, такође, потврдило истраживање о језику наставника у основним школама у Републици Српској (Kuburić Macura, 2023: 184–186).

Ненормативна употреба падежа и приједлошко-падежних конструкција. Преглед одабраног корпуса показао је и да се у језику бањолучких средњошколаца *неријетко* јавља неадекватна, тј. ненормативна употреба падежних облика. За приказивање у овом раду и за анализу одабрали смо неколико примјера.

Као прво, примјећује се да ученици *гријеше* у употреби односне замјенице *који* (*која*, *које*) када се она употребљава у функцији везника односних (релативних) реченица:

(...) постоји разлика између опроста *којег* неко стварно у свом срцу изврши (...) [Г]; Он је поставио земаљски закон *којег* требају сви поштовати. [Г].

¹¹ Из контекста је јасно да је овдје потребно употријебити повратно-присвојну замјеницу.

¹² И овдје шири контекст сутерише употребу повратно-присвојне замјенице.

Како прописује наша језичка норма, када се јавља као релативни везник, замјеница *који* (*која, које*) слаже се са именичком ријечју на коју реферише, тј. са антецедентом. Ако се јавља у акузативу, поштује и опште правило да је акузатив једине релативне замјенице мушког рода једнак генитиву када је антецедент живо биће, а номинативу кад је антецедент нешто неживо (в. нпр. Piper i Klajn, 2017: 111). Међутим, у забиљеженим примјерима од овога се одступа и релативна замјеница употребљава се у облику који је једнак генитиву иако је антецедент неживи појам (у наведеним примјерима: *опрост, закон*).

Друга група примјера односи се на валентност глагола *сматрати*, тј. на ненормативну употребу акузатива или номинатива са поредбеном ријечју *као* умјесто нормативно прихватљивог облика бесприједлошког инструментала у функцији семантичке допуне (комплемента) уз овај семикопулативни глагол (в. Piper, 2005: 240–241):

Трагедију „Антигона” можемо сматрати *као једну породичну трагедију* (...) [Г]; (...) јер он то не сматра *као награду* (...) [Г]; У данашњем друштву књижевност се сматра *као умјетност* (...) [Г]; (...) љепота се често сматра *као заводљива и моћна сила* (...) [Т].

Други примјери неадекватне, тј. нормативно неприхватљиве употребе падежних облика (неадекватне рекције или конгруенције) забиљежени у корпусу одабраном за овај рад изузетно су разнородни и бројни:

Сестра јој је била храбра и у овој трагедији можемо је посматрати *као борац* за своја права. [Г] (...) која би требало да се осјећа снажније и сигурније у вези *власти* (...) [Г]; (...) значај који је он имао *на дјечака* (...) [Г]; Народ је био захвалан *Енкидуовим утицајем* на Гилгамеша (...) [Г]; (...) није допустила да буде ускраћена *правде* за свог брата. [Г]; (...) Динго губи смисао *за животом* (...) [Г]; Гилгамеш пролази кроз емотивну борбу која одражава његову људску рањивост и тражење смисла *за животом*. [Г]; Осјећала се *дужна* да брата Полиника сахрани (...) [Г]; (...) осјећа се *дужан* да убије оног који је започео ово све (...) [Г]; (...) сам као вук у планини који се бори *од снијега и хладне студени* (...) [Т]; У срцу Балкана налази се регија названа *као Република Српска*. [Т] и др.

Овакве грешке у изражавању, сасвим сигурно, могу се довести у везу са недовољним читалачким искуством. Континуирано и пажљиво читање текстова писаних стандардним језиком, а прије свега – књижевних текстова, омогућава ученицима усвајање форми које касније функционишу као узор и готови обрасци у усменој и писаној језичкој продукцији; читање доводи до интернализације језичких правила, што посљедично доприноси развоју језичке интуиције – ученици препознају неправилности у језичким структурама чак и онда када нису у потпуности свјесни граматичких правила која су њима нарушена. Наведени примјери, међутим, указују на то да наши средњошколци неријетко праве разноврсне контруенцијске и рекцијске грешке.

Закључак

Анализа огрешења о морфосинтаксичку норму забиљежених у писменим радовима бањолучких средњошколаца дата у овом чланку представља прилог ранијим истраживањима језика ученика основних и средњих школа која указују на проблем непознавања језичке норме, и пружа нам основ за неколико закључака.

Најфреквентније морфосинтаксичке грешке у писменом изражавању ученика првог разреда бањолучких средњих школа тичу се личне употребе глагола *требати* са деонтичким значењем, потом употребе нормативно неприхватљивог глаголског облика футуроида умјесто футура првог, кориштења ненормативне конструкције *за* + инфинитив, те огрешења о правила употребе присвојних замјеница, падежа и падежних конструкција. Нису запажене значајније разлике у броју овог типа грешака кад се међусобно упореде два поткорпуса (писмени радови гимназијалаца и ученика Техничке школе), иако је, у цјелини посматрано, владање језичком нормом код ученика бањолучке Гимназије на знатно вишем нивоу.

Поред тога што преглед наставних програма за предмет Српски језик од шестог до деветог разреда основне школе (који нам дају информације о наставним садржајима које су ученици усвајали у претходном периоду школовања) указује на недовољан број предвиђених исхода и циљева у вези са развојем језичке културе и писмености, и што је анализа истраживачког корпуса показала често непознавање језичке

норме на свим нивоима, забрињава и чињеница да у писменим радовима наставници неријетко не коригују огрешења о језичку (овдје специфично – морфосинтаксичку) норму, а број забиљежених примјера у којима изостаје реакција на грешку сугерише да они овакве ненормативне конструкције не препознају и не доживљавају их као одступања на која ученику треба указати и која треба кориговати. Стога у наставку издвајамо неколико препорука за наставнике које могу помоћи у спречавању укорјењивања оваквих грешака код ученика.

На првом мјесту, важно је са ученицима о језичким правилима и облицима у којима се јављају недоумице разговарати не само у оквиру наставних јединица из области језика него и на часовима књижевности и језичке културе. Како би ученици трајно усвојили знања, неопходно је инсистирати на досљедном кориговању њихових грешака у свим ситуацијама које укључују вредновање овладавања језичком нормом, али и у свим оним ситуацијама које нису стриктно везане за наставу језика.

Грешке за које је утврђено да имају посебно велику фреквентност неопходно је контекстуализовати и обрађивати их кроз конкретне и аутентичне језичке ситуације. На примјерима који су блиски њиховом животном искуству и свакодневним ситуацијама са којима се сусрећу, ученици ће боље разумјети и запамтити проблематику одређене језичке појаве. Такође, добре резултате у пракси могу дати вјежбе у којима ученици имају прилику да коригују и анализирају грешке у различитим врстама текстова (новинским чланцима, различитим текстовима преузетим са интернета, текстовима популарних музичких нумера и сл.). То могу радити самостално, у паровима или групама, фокусирајући се на само један аспект или исправљајући текстове на различитим језичким нивоима.

На крају треба нагласити да врло важно мјесто у овом контексту имају способности и воља наставника за рефлексijом, самопровјером и самоевалуацијом, односно свијест о потреби да непрестано унапређују своје језичке компетенције, да буду у току са актуелним лингвистичким смјерницама, консултују нормативну литературу, те да се стручно усавршавају. Редовна усавршавања, сусрети са колегама, размјена искустава и добрих примјера из праксе доприносе јачању професионалне одговорности наставника, а самим тим и квалитету наставе.

Литература

- Brborić, V. (2004). *Pravopis srpskog jezika u nastavnoj praksi*. Beograd: Filološki fakultet.
- Kovačević, M. (2019). *Kako i zašto ne pisati ovako*. Novi Sad: Prometej.
- Kuburić Macura, M. (2023). Ogrеšenja o morfosintaksičku normu srpskog jezika u TV nastavi tokom pandemije kovida 19. U E. Kusturica i M. Kovačević (ur.), *Aktuelna pitanja morfosintakse srpskoga jezika*, 7–9. oktobar 2022, Andrićgrad (str. 171–192). Andrićgrad: Andrićev institut.
- Nikolić, M. (2020). Izazovi u standardizaciji jezika – teorijska promatranja. U Z. Arsić (ur.): *Zbornik radova Filozofskog fakulteta Univerziteta u Prištini*, 50(4), Kosovska Mitrovica: Filozofski fakultet Univerziteta u Prištini, 103–116.
- Odluka „Povodom konstrukcije za + infinitiv u srpskom jeziku“ (2018). Odbor za standardizaciju srpskog jezika, 27. 12. 2018. Retrieved April 2, 2025 from <https://www.ossj.rs/odluke-i-saopstenja/povodom-konstrukcije-za-infinitiv-u-srpskom-jeziku/>
- Piper, P. (2005). Predikat. U M. Ivić (red.): *Sintaksa savremenoga srpskog jezika, Prosta rečenica* (str. 301–344). Beograd: Institut za srpski jezik SANU – Beogradska knjiga – Matica srpska.
- Piper, P. i Klajn, I. (2017). *Normativna gramatika srpskog jezika*. Novi Sad: Matica srpska.
- Pravilnik o Nastavnom planu i programu* (2023). Službeni glasnik Republike Srpske br. 74, 21. 8. 2023. Banja Luka: JU Službeni glasnik Republike Srpske. Retrieved April 2, 2025 from <https://www.rpz-rs.org/900/rpz-rs//Nastavni/programi/za/nastavni/premet/Srski/jezik/od/II/do/IX/razreda/osnovne/skole>
- Simić, R. (1994). *Pravopis srpskoga jezika – normativistička i kodifikološka ispitivanja*. Nikšić – Zemun: Unireks – Aktuel.
- Simić, R. (2009). Normativni i upotrební status futuroida ЋУ, ЋЕШ... + DA + PREZENT. *Naučni sastanak slavista u Vukove dane*, 38(1), 51–55.
- Stevanović, J. (2012). Kultura izražavanja u nastavnim planovima i programima i udžbenicima za srednju školu. *Nastava i vaspitanje*, 56(3), 392–407.
- Štasni, G. (2019). *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti – metodička obrada gramatičkih sadržaja*. Beograd: Zavod za udžbenike.

- Tanasić, S. (2005). Sintaksa glagola. U M. Ivić (red.): *Sintaksa savremenoga srpskog jezika, Prosta rečenica* (str. 345–476). Beograd: Institut za srpski jezik SANU – Beogradska knjiga, Matica srpska.
- Veljović Stanković, D. i Đorđev, I. (2018). Mogućnosti primene kognitivnog pristupa u nastavi pravopisa. U S. Gudurić i B. Radić Bojanić (ur.): *Jezici i kulture u vremenu i prostoru*, VII(2). Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.
- Zeljić, G. (2021). Kritički pogled na vrste pravopisnih vežbi u nastavi srpskog jezika. U S. Marinković (ur.), *Nauka, nastava, učenje u izmenjenom društvenom kontekstu*, 22. oktobar 2021, Pedagoški fakultet Užice (str. 343–356). Užice: Pedagoški fakultet.

Mijana Kuburić Macura

University of Banja Luka, Faculty of Philology

Nina Govedar

University of Banja Luka, Faculty of Philology

MORPHOSYNTACTIC IRREGULARITIES IN THE WRITTEN WORK OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN BANJA LUKA: AN ANALYSIS AND INTERPRETATION

Summary: Following the introductory section, which provides a brief overview of the status of language norms in the educational system and society in general, the article presents the most common violations of morphosyntactic norms found in the written assignments of high school students in Banja Luka. The research was conducted on a corpus consisting of 218 written assignments by first-year students from two Banja Luka high schools — the Technical School and the Gymnasium — written during the first semester of the 2023/2024 school year. Through an examination of the corpus and the application of morphosyntactic analysis, it was concluded that the most frequent morphosyntactic errors in students' written expressions involve the personal use of the verb *trebati* (to need/should) with deontic meaning, the use of the non-standard verb form known as the *futuroide*, the use of the non-normative construction *za + infinitive*, as well as violations of the rules governing the use of possessive pronouns, grammatical cases, and case constructions. For each type of error, the normative-linguistic framework from which the students deviate is also provided. The error analysis was conducted with reference to the Serbian language curricula from the previous stages of education — from sixth to ninth grade of primary school. In the conclusion, the article offers suggestions to teachers on how to act preventively to avoid the emergence and entrenchment of such irregularities in students' language use.

Keywords: *morphosyntactic norm of the Serbian language, language errors, curricula, Serbian language teaching.*

Поезија за децу Драгане Младеновић и њени методички потенцијали

Владимир Вукомановић Растегорац*

Универзитет у Београду, Факултет за образовање учитеља и васпитача

Апстракт: За разлику од поезије Драгане Младеновић намењене одраслима, њено стваралаштво за децу до сада није задобило ширу критичку рецепцију ни темељнију интерпретацију. Стога је циљ овог текста да покрене дијалог о њеним стиховима за најмлађе тако што ће, најпре, указати на неке од основних одлика њиховог уметничког обликовања, и то на: доминанте у стилизацији песничког говора (антропоморфизација, гротеска, метафора), заузимање различитих перспектива лирског субјекта и отварање простора за идентификацију читаоца, присуство интертекстуалности и коришћење жанровских матрица, синтезу вербалног и визуелног израза и нелинеарно обликовање текста. Будући да сваки од ових аспеката позива на разноврсне ситуације учења у различитим доменама методике развоја говора, понудићемо и прве импулсе за њихову актуализацију кроз језичке игре, подстицање широког говорног исказа и (прет)читалачких вештина детета. У коначници, овај текст указује на то колико је поезија Драгане Младеновић захвална за тумачење и подстицање језичког стваралаштва у васпитно-образовном контексту.

Кључне речи: књижевност за децу, савремена поезија, језичка игра, широки говорни исказ, методика развоја говора.

Увод

Савремена критика пажљиво прати песничке књиге које је Драгана Младеновић наменила одраслима – кроз приказе њених стихова јас-

* vladimir.vukomanovic@uf.bg.ac.rs, <https://orcid.org/0000-0002-9442-9435>

но су исцртане и основне линије њене поетике. Она се у значајној мери заснива на „саботажи поезије“ (Samson, 2009), односно на разарању лирског у ужем смислу речи (Živanović, 2012), а ова врста отклona одвија се најчешће кроз два поступка. Први се везује за „паралитерарна полазишта“ (Korunović, 2009) и увођење појединих одлика административног и научног регистра у стих (в. Ćirić, 2007); други поступак је изражена наративизација песме, која подстиче артикулацију различитих гласова (в. Torić, 2005; Stanković, 2010) и снажнији уплив социјалног ангажмана (Marinkov, 2021). Нарочито је интересно то што њено песништво за одрасле прате и лудички импулси који усмеравају текст у правцу „језичких и концептуалних иновација“ (Samson, 2009), као и то што поигравање жанровима често поседује духовиту црту (Korunović, 2009).

Иако су језичка и концептуална иновативност, разноврсност гласова и духовитост уметничког говора одлике и њеног жанровски разноликог стваралаштва за децу, овај део опуса Драгане Младеновић остао је до сада без озбиљније интерпретације и критичке рецепције. Пропуст критичара је тим већи што је реч о сликовницама и кратким причама, песничким књигама и романима који комуницирају са различитим узрастима, од предшколског до тинејџерског, а који су добили снажну афирмацију (награде „Душан Радовић“, „Невен“, „Сребрно Гашино перо“). За нас је нарочито значајан поетски глас Младеновићеве: кад се има на уму контекст у којем култура Змаја, Вуча, Радовића и Ршумовића нема ниједну стабилну и релевантну песничку едицију посвећену деци, стихови ове ауторке – од њене прве збирке под насловом *Уљези* (Mladenović, 2016) преко *Дар-мара* (Mladenović, 2019) до најновијих *Кад ствари пољуде* (Mladenović, 2023a) и *Три, четири, сад!* (Mladenović, 2023b) – могу се видети као племенити инцидент, који заслужује озбиљније сагледавање из многих углова.¹

Отуда је намера овог текста да прекине поменути тишину рецепције и уз указивање на типичне примере упуту на неке од основних одлика песничких књига које је ауторка наменила деци. У првом реду,

¹ Услед ограничења у дужини текста, у парентезама после стихова упућује се само на годину издања и страницу, будући да се подразумева да је реч о песмама одабране ауторке. Изузетак у том погледу чине наводи из збирке *Уљези* (2016), који ће бити пропраћени насловом песме јер странице у њој нису пагиниране. Сви стихови наводе се према изворима наведеним на крају рада.

реч је о оним особеностима текста које могу бити предмет анализе у васпитно-образовном раду, а онда и подстицај за игралики приступ језику и развој децјег говорног стваралаштва. Излагање стога неће бити устројено хронолошки нити ће тежити да обухвати све важне карактеристике овог особеног песничког гласа – за то би била потребна читава једна студија – већ ће бити вођено методичким потенцијалима рецепције стихова Младеновићеве код младих (прет)читалаца.

Стилско језгро песничког говора

У наслову књиге *Кад ствари пољуде* наговештена је битна одлика песништва за децу Драгане Младеновић – *пољућивање* је, у терминима стилистике, персонификација или, другим речима, антропоморфизација предмета и појава. Она није случајно ту, будући да је придавање људских карактеристика предметима један од основних принципа децјег мишљења, па се тако кроз њу језик песме (за децу) приближава свом реципијенту (Ivić, 1964). Тако се и у поезији Младеновићеве може наћи нежни црни лук који горко плаче у остави (2019: 14) или кеса која је „једноставно легла на леђа ветру / испружила рукохвате / шушнула / и полетела“ (2023a: 10; уп. и 2023a: 17, 30), а у збирци *Три, четири, сад!* оживела су и поједина слова („Окреће се као О“, „Чешка се као Ч“, 2023b: 56).

Будући да је присуство персонификације у поезији за децу доста очекивано, упечатљивији утисак онеобичења у стиховима Драгане Младеновић остављају надреалне слике, грађене у духу авангардног наслеђа српске поезије за децу (в. Panić Maraš, 2024: 34; Marković, 2025: 73 и даље). Оне су, у начелу, засноване на механизму гротеске, па ћемо тако у *Уљезима* наићи на „фил од хлеба“ (песма „Сендвич“), „батак од рибе“ и „салату од хартије“ („Риба“), а у *Дар-мару* на „сладолед од свиле“ (2023b: 82). Ова врста слике доноси хумор утемељен на нескладу елемената који су се ауторском интервенцијом нашли у најнепосреднијој близини и(ли) услед изневереног очекивања (в. Petišić, 2010: 45–47). Вредност оваквих спојева, притом, није само у томе што приближавају семантички удаљене слојеве језика него и у томе што отварају простор имажинирања о изненадном и (не)могућем (уп. Kajzer, 2004: 258 и даље). Тако се у песми „Ређамо лице“ (2023b: 46), у интеракцији са илустрацијама Бориса Кузмановића, од читаоца тражи да примети шта недостаје лицу описаном у песми и представљеном на илустрацији, а међу

понуђеним одговорима нуде се не само *трепавице*, *нос* или *образи* него и *хефталице*, *сос* или *пешачки прелази*; по истом принципу, читалац има прилике да „ређа” кућу и меду или „слаже” ормар (уп. у вези с тим и осму поезигру у збирци *Три, четири, сад!*).

Уз наведене слике, ваља издвојити и несвакидашње метафоре, које су веома успеле стога што отварају свежу перспективу у сагледавању стварности. Тако у *Дар-мару* песма „Оно” за младунчад језера проглашава баре, за младунче јоргана – ћебе, а за младунче свемира – птице (уп. 2019: 26), док се у збирци *Кад ствари пољуде* враћање временског точка историје уназад песнички поистовећује са враћањем тог истог временског точка из доба човекове зрелости у детињство, па тако настају логично-чудесне песничке слике: „када је фен био мали / био је ветар // када је сијалица била мала / била је сунце” (2023а: 26) итд.

Из методичког угла, оваква стилизација стихова најпре тражи пажљиво вођено рашчитавање, али не само то – конструкција песничког говора у збиркама Младеновићеве позива и на различите језичке игре. Свако дете може на једном папирићу представити предмет по жељи (*врата, капа, кључ, лопта, телефон...*), а на другом превозно средство или неки предмет карактеристичан за одређено занимање (*аутомобил, бицикл, камион; пекарска капа, сликарска четкица, фотографски апарат*). Те сличице се потом могу залепити на два „точка среће”. Тако ће се када се заврте оба точка добити различите комбинације, које уз адекватна методичка питања могу да воде децу ка стварању различитих персонификација (*капа вози бициклу, кључ фотографише* итд.). Присуство гротеске на сличан начин може да нас уведе у креативно поигравање спајања неспојивог. Примера ради, у једну кутију или шешир могу се сместити речи које означавају појмове једне, а у другу речи које означавају појмове друге тематске групе, по угледу на саставне елементе синтагми присутних у песми. Ако смо имали *сладолед од свиле*, онда би једна група именица могла да означава слаткише (*чоколада, бомбона, наполи-танка...*), а друга материјале (*пластика, вуна, папир...*), па да њиховим спајањем добијамо укрштаје попут *чоколаде од пластике* или *бомбоне од вуне*. Уколико се жели ићи даље, онда се за другу кутију могу одабрати и тематски разнороднији појмови, који уносе додатну црту изненађења (*пертла, фрижидер, носорог...*) и чине да спонтано овладавање гротеском постане још забавније (о језичким играма овог и сличног типа в.: Spasić, 2022; Vukomanović Rastegoras, 2023). Коначно, деца би могла да, по

принципу аналогije, овладавају и механизмом (копулативне) метафоре: ако је у једној од песама речено да је фен као мали био ветар, можемо заједно са децом маштати и о томе шта су у свом „детењству“ били телефон, компјутер, аутомобил и други модерни предмети.

Лирско ја и идентификација

Нарочито у збирци *Кад ствари пољуде*, важну црту обликовања стихова представља одабир лирског субјекта. У њима се проговара из угла рукавице (2023а: 9), минђуше (2023а: 13), моторне тестере (2023а: 31) и других предмета. То заузимање другачије перспективе пружа прилику читаоцу да сагледа реалност „очима ствари“, а неретко је испуњено благим хумором, као у случају песме о „новим ролама“ ролни тоалет папира који је решио да „служи за часније ствари“ и да „не пристаје више на бламажу“ (2023а: 58). Понекад, притом, и није потребно да ово преузимање перспективе буде призвано употребом првог лица – песма о белом ловцу исписана је у трећем, али са довољно јаким наговештајима мисли, осећања и поступака предмета о којем проговара: „белом ловцу је досадило / да вазда брани краљицу и краља / [...] да стално гледа / четири коња / четири топа / шеснаест досадних пиона / и три ловца“ (2023а: 42). С друге стране, када *Уљези* почињу песмама о Цици која се кинђури или о Кости који воли да једе одређене намирнице, млади читаоци кроз стихове улазе у игру идентификације, већег или мањег преклапања са овим ликовима (уп. Орачић, 2015: 20–21). То да је реч о деци додатно потцртавају илустрације Маје Веселиновић, на којима су повремено малишани у улогама додељеним у песми. Ови механизми протежу се и кроз остале збирке: у *Дар-мару* и песми „Уљези се плаше“ стихови набрајају типичне дечје страхове – од мрака, самоће, паука, бабарога итд. (2019: 16); *Кад ствари пољуде* доноси песму о Каћи, која баца коцку толико јако да се она (коцка) бесконачно котрља (2023а: 40), а међу загонетањима у поезиграма читамо и то како је Ика са мамом у паркићу, Зока „у играоници“ и слично (2023б: 15).

У васпитно-образовном контексту сусрети са лирским гласовима различитог идентитета, посебно у збирци *Кад ствари пољуде*, могу да постану темељ за причање на основу маште, при чему би дете заузело перспективу одређеног предмета. Од најједноставнијих питања која се тичу тога како се бели ловац креће (пошто је шаховска фигура – нема

ноге, зар не; или их, ипак, неком чаролијом задобија?), преко тога како из угла једне тако мале фигуре изгледају огромна људска тела која шетају свуда унаоколо, до тога на какве згоде и незгоде ловац може да наиђе на свом путу кроз свет – уживљавање ове врсте истовремено може да буде забавно и захтевно јер тражи улог маште, која децентрира дете у позитивном смислу. Насупрот томе, отворена могућност идентификације – поистовећивања или саосећања – читаоца са деčјим ликом или његовом перспективом у стиховима лако се може препознати кроз разговор са децом предшколског узраста, али се ту дијалог не мора зауставити: он може да се отвори у смеру деčјих искустава и доживљаја. Ако поставимо питања попут тога како би се они „кинђурили“ да су на Цицином месту, шта они воле да једу као што то воли Коста или чега се они плаше као што се Уљез плаши – та питања не позивају само на изражавање сопствених избора и осећања, чиме се подстиче експресивна функција говора код деце (уп. Vukomanović Rastegorac 2022: 36–37), већ могу да иду у смеру богаћења деčјег речника лексемама које припадају различитим, али деци блиским искуственим доменима.

Интертекстуалност и жанровске матрице

Као уљези у песмама Драгане Младеновић могу се посматрати и мотиви и ликови који се везују за једномодалне и(ли) вишемодалне текстове блиске деčјем искуству. Веза са овим текстовима може да се заснива тек на њиховом евоцирању, као што је то случај са песмом која носи наслов „Кад си срећна, ти потапши... уљеза“ (2019: 15) или са помињањем Маше и медведа у једној од поезигара (2023b: 23–24). Знатно је другачије у песмама које се већим делом наслањају на прототекст. Песма „Чаробни пасуљ“, која почиње стиховима „за чаробни пасуљ / треба ти једна мршава крава / огроман цин који спава“, наставља се поменом замка, златних јаја и „зелене стабљике без краја“, али на крају добија комичан обрт: „и док се пасуљ / лагано крчка / помиљуј куцу / нахрани хрчка и чекај / видећеш како / док Уљез пуни казан / твој стомак постаје празан“. У једном случају бележимо и двоструко упућивање на прототекст: „Бака је иза седам гора, / ловац је иза седам мора. / Ми о вуку, а вук на вратима! / Црвенкапа је ишла баки, / па се кући вратила“ (2023b: 17). Основа песничког текста може се наћи у коришћењу елеме-

ната стереотипног почетка бајке, али и познатом наративу о Црвенкапи. Па ипак, песма је онеобичена упадом народне изреке, чиме се у исто време и подржава и нарушава, а неупитно освежава наративни ток песме (уп. у овом контексту и: Воџић, 2020; Мићић, 2023).

Чешће од упућивања на конкретне текстове присутно је коришћење жанровских матрица: није ту само реч о форми рецепта, коју налазимо у *Уљезима* и у песмама попут „Кромпир чорбе” и „3-3-Зимнице”, већ је присутан и жанр кратке песме огласа – који се наставља на традицију чији су представници Бранко Ћопић, Дејан Алексић и други – па читамо о минђуши која тражи рупицу у увету (2023а: 13) или тегли која тражи своје корнишоне (2023а: 49). Ипак, чини се да су најприсутније жанровске матрице усмене књижевности: песма „Као заго-нетка” (2019: 32) одиста подсећа на загонетку, као што и неколицина песама из збирке *Кад ствари пољуде* подражава структуру питалице (уп. нпр. „питали оловку...”, 2023а: 11; в. и песму о семафору: 2023а: 28). Збирка *Дар-мар* садржи читав један циклус под називом „Пословични дар-мар”, који је заснован на звуковним и семантичким осцилацијама око осе неколицине народних пословица: (уп. „Трипут мери, једном пеци? / Трипут мери, једном реци? / Трипут мери, једном сеци? / Трипут мери, па маказе дај деци?”, 2019: 65). Коначно, успостављање везе са читалачким искуством прелази у успостављање везе са животним онда кад се песма конструише на основи исказа који су део познате покретне игре: стихови „лети, лети, лети сова, / лети бумбар, лети кљова...” (2019: 8) несумњиво упућују на дечју игру „лети, лети”.

Имагинативна функција говора једна је од оних које (могу да) се снажно развијају у раду са предшколском децом (уп. Vukomanović Rastegoras 2022: 38–39). Интертекстуална укрштања, посебно ако су неочекивана или онеобичена, уводе различите елементе у нове, креативне и често комичне односе. Отуда она која су присутна у поезији Драгане Младеновић могу бити основа за даља поигравања. Како би, рецимо, изгледала бајка о чаробном пасуљу када би у њу, у једном тренутку, ушетао Маша и медвед? Шта би било када би у својој шетњи кроз шуму Црвенкапа наишла на цина или принцезу на зрну грашка? Можемо да идемо и даље, па да фантазију помешамо са најближом реалношћу: шта би се десило када би у бајку ушли васпитачица, родитељ неког детета из вртићке групе или само дете? То су само нека од питања која би могла да покрену уживање у маштању, при чему деца спонтано

развијају способности за стварање широког говорног исказа. Посебан пак крут поступака могао би да се наслони на умешно тумачење текстова који у себи чувају прозирне жанровске матрице, нарочито ако су оне блиске деčјем искуству и ако су у питању кратке форме попут загонетке или огласа. Креативне могућности за усмено – у школском узрасту и писано – стваралаштво може да се обогати и кроз укрштање два принципа: заузимање одређене перспективе (нпр. перспективе куће или облака) и коришћење механизма кратких жанровских облика (оглас у којем се траже станари или путници који желе да крстаре небом). Такво усмерење исказа приближиће децу стварању занимљивих текстова сличних песничким творевинама у збирци *Кад ствари пољуде*.

Синтеза вербалног и визуелног израза и нелинеарно обликовање текста

У *Уљезима* интеракција вербалног и визуелног кода је блага: ту илустрација, рецимо, суптилно назначава могуће „решење” и помаже у откривању елемента који не припада низу (нпр. у песми „Цица се кинђури” главнину низа чине одевни предмети међу које је убачен кисели краставац, а који се налази на илустрацији уз песму). Семантички важније место илустрација заузима у збирци *Кад ствари пољуде* тамо где, на пример, није јасно назначен идентитет лирског субјекта, али је сугерисан сликом (као у случају рукавице која тражи своју сестру; уп. 2023а: 9). Међутим, извесно је да прожимање текста и илустрације показује сав интензитет у збирци *Три, четири, сад!* Наиме, на поједине песме-питања није уопште могуће одговорити без пажљивог посматрања илустрације – тако је, рецимо, са песмом „Соба за лутке”, чији један део гласи: „Вишња у соби има / прозор, четири столице / и сто, / а Дејан две столице / прозор, сто / и још две столице. // Јесу ли им, дакле, све ствари на броју?” (2023b: 32; уп. и 2023b: 67). Отуда се један део ове збирке прима као својеврсна игра читања-опажања: иако се песма може читати и самостално, чини се да њена пуноћа долази тек у корелацији, интеракцији, прожимању са визуелним аспектима странице на којој се налази.

Кад је, пак, реч о онеобичењима текста, доминантан поступак је делинеаризација (прет)читања (више о томе у: Миџић, 2019), најизразитија у збирци *Три, четири, сад!* Најпре, текстуални предлог се укршта са

формом игре или саображава авантури кретања лика кроз простор. Тако, рецимо, једина песма у одељку „Доминовина” бива исписана на пољима нацртаних домина, које су поређане по правилима познате игре (уп. 2023b: 58–59); с друге стране, миш Коле долази до школе тако што се креће по страници следећи песму-упутство: „три ужине удесно, / пет чамаца низводно, / четири шуме лево” итд. (2023b: 40). Други начин делинеаризације одвија се кроз паралелно читање текста који је интегрисан са илустрацијом и ствара стиховани мини-стрип, при чему су и сами стихови исписани у облачићима поред ликова који реплике изговарају. У песми „Правац у пролеће, тутањ у јесен” своје кратке и динамичне опаске изговарају два супротстављена лика – један пун оптимизма, други испуњен безвољношћу: „Месец је мај. / НОВЕМБАР. // Руку ми дај! / Киша сипи цео дан. // Волим сунца сјај. / Невољно напуштам стан” и сл. (2023b: 38; уп. и песму „Чудовиште из потока”, која настаје варијацијом овог модела).

Укрштање вербалног и визуелног у књигама Драгане Младеновић, посебно у збирци *Три, четири, сад!*, лако може постати подстицај за то да деца сама осмишљавају сличне игре скривања у којима се саме рава њихов вербални исказ са оним што је на цртежу приказано. Осим тога, изложеност уметничким решењима која почивају на снажној интеграцији текста и слике позива на стварање разноврсних „колажних” творевина блиских сликопричама (више о њиховом значају у: Мићић, 2019: 189–191), у којима би деца, рецимо, могла да стварају нонсенсне песме тако што насумично ређају одштампане речи и (најбоље своје) цртеже различитих појмова. Делинеаризација читања отвара простор за стваралачки оријентисану радионицу по угледу на песму „Правац у пролеће, тутањ у јесен”, где би се у контрастни или какав другачији однос поставили неки нови ликови наместо оних у песми Младеновићеве, а онда се тим ликовима дописивале реплике према асоцијацијама малишана – на крају овог процеса добио би се особени мини-стрип, а током њега деца би кроз делање захватала и облик ове уметничке форме. Додатно, поједине песме у којима постоје дијалогске секвенце могу да се изводе попут малих скичева, а међу њима има оних које су као створене за покретне игре – песма о Колетовом путу до школе. Покрети се потом, повратно, могу укрстити са подстицањем претчиталачких вештина: ако један од ликова у песми „Чудовиште из потока” скаче са камена на камен све време римујући речи, само је корак од читања ове

песме до игре у којој би деца на полигону скакала са поља на поље, али тако да су им дозвољена поља само она са називима појмова који се римују. Притом, ово је само један од мноштва могућих критеријума: „дозвољена” поља могу бити она на којима су појмови чије име почиње на Ч или Ж, појмови чије име садржи глас С или Ш, појмови чије име нема у себи глас А и тако даље (уп. Мићић, 2019).

Закључак

Прву страницу збирке *Три, четири, сад!* покрива илустрација Бориса Кузмановића на којој цифре три (3) и четири (4) улазе у вртоглави лавиринт-тобоган; када дође до краја збирке, читаоца чека готово иста илустрација, само сада бројеви испадају из лавиринта. Таква концепција прве и последње странице несумњиво се може читати и као ауто-поетички гест у којем се песма за децу види као игра пуна трагања, промене смерова и разних узбуђења. Управо као таква, модерна и динамична, забавна и изазовна, она младом реципијенту доноси вишедимензионално искуство лудизмом обележеног песничког израза, које у себе укључује сусрет са (не)могућим спојевима и сликама, успостављање разноврсних интертекстуалних веза и још много тога што подстиче креативан приступ и песничком тексту и језику самом. У овом раду покушали смо да укажемо на тежишне тачке песме за децу Драгане Младеновић и тиме одредимо смер методичког промишљања дубљег интерпретативног дијалога о њеним семантичким и формалним слојевима. Од „сабо-таже” лирике уљезима, очуђујућим спојевима и укрштањем различитих регистара, преко коришћења различитих гласова и употребе жанровских матрица у ткиву песме, до игроликих елемената графичког и визуелног обликовања стиха – то су главне смернице за тумачење песничких поступака и њихове функције у вртићу или на (прет)читалачким радионицама, које се могу организовати независно од рада у васпитној групи. Тиме се само отвара промишљање читавог репертоара уметничких поступака присутних у поезији Драгане Младеновић који најнепосредније могу да подстакну језички развој детета кроз игру и говорно стваралаштво, а богатство њихових потенцијала за нове интерпретације јасно посведочава како поезија *уљеза* и *дар-мара*, *пољућивања* и *поезигре* може да буде инспиративан подстицај за читалачко, мисаоно и вербално, критичко и стваралачко узрастање детета.

Извори

- Mladenović, D. (2016). *Uljezi*. Beograd: Fabrika knjiga.
- Mladenović, D. (2019). *Dar-mar*. Beograd: Kreativni centar.
- Mladenović, D. (2023a). *Kad stvari poljude*. Beograd: Kreativni centar.
- Mladenović, D. (2023b). *Tri, četiri, sad! Hajde da se poezigramo!* Beograd: Kreativni centar.

Литература

- Božić, S. (2020). Uticaj intertekstualnosti i igrivosti na komunikativnost poezije za decu i mlade Popa D. Đurđeva. *Philologia mediana*, 12(12), 675–689. <https://doi.org/10.46630/phm.12.2020.42>
- Ćirić, S. (2007). Program za mlade, šok tela. *Gradina*, 43(21), 239–242.
- Ivić, I. (1964). *Dečje mišljenje*. Beograd: Rad.
- Kajzer, V. (2004). *Groteskno u slikarstvu i pesništvu*. Novi Sad: Svetovi.
- Korunović, G. (2009). (Dvostruka) oštrica (para)teksta. *Beogradski književni časopis*, 5(14), 233–236.
- Marinkov, J. (2021). Neka policija sve to dobro ispita i istraži. *Beogradski književni časopis*, 17(62/63), 93–97.
- Marković, B. (2025). *(Ne)moguće granice poezije za decu i mlade*. Beograd: Fakultet za obrazovanje učitelja i vaspitača.
- Mićić, V. (2019). Podsticanje razvoja rane pismenosti. *Metodička praksa*, 13(1), 171–194.
- Mićić, V. (2023). Intertekstualni dijalozi u funkciji negovanja čitalačkog iskustva najmlađih. *Metodička praksa*, 26(2), 157–171.
- Opačić, Z. (2015). Pretpostavljeni čitalac (kulturni i ideološki kontekst književnosti za decu). *Inovacije u nastavi*, 28(4), 18–28. <https://doi.org/10.5937/inovacije1504018O>
- Panić Maraš, J. (2024). *Začudni svet*. Beograd: Fakultet za obrazovanje učitelja i vaspitača.
- Perišić, I. (2010). *Uvod u teorije smeha*. Beograd: Službeni glasnik.
- Samson, B. (2009). Stvaranje mita o sabotaži poezije: nekoliko pokretačkih poluga u poetskoj evoluciji Dragane Mladenović. *Koraci*, 43(5/6), 152–156.

- Spasić, J. (2022). *Jezičke igre u govornom razvoju*. Jagodina: Fakultet pedagoških nauka.
- Stanković, D. (2010). Savest nasuprot državi. *Koraci*, 44(11/12), 190–193.
- Topić, J. (2005). Kakaizam. *Kvartal*, 3(4), 69–70.
- Vukomanović Rastegorac, V. (2022). *Uvod u metodiku razvoja govora*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Vukomanović Rastegorac, V. (2023). Individualni neologizmi u pesništvu za decu Dejana Aleksića – jezički aspekti i metodički potencijali. *Novorečje*, 5(9), 126–143.
- Živanović, N. (2012). Lažna i prava osećanja. *Beogradski književni časopis*, 8(29), 222–225.

Vladimir Vukomanović Rastegorac

University of Belgrade, Teacher Education Faculty

DRAGANA MLADENović'S POETRY FOR CHILDREN AND ITS METHODOLOGICAL POTENTIAL

Summary: Unlike Dragana Mladenović's poetry intended for adults, her literary work for children has not yet received a wider critical reception or a more thorough interpretation. Therefore, the aim of this paper is to initiate a dialogue about her verses for children by pointing out some of the basic features of their artistic formation, namely: dominants in the stylization of poetic speech (anthropomorphization, grotesque, metaphor); different perspectives of the lyrical subject and opening up space for reader identification; the presence of intertextuality and the use of genre patterns; the synthesis of verbal and visual expression; and nonlinear formation of the text. Since each of these aspects calls for diverse learning situations in different domains of speech development methodology, we also offer the first impulses for their actualization through language games – encouraging a wide range of speech expression and (pre)reading skills in children. Ultimately, this paper indicates how favorable Dragana Mladenović's poetry is for interpreting and fostering linguistic creativity in an educational context.

Keywords: *children's literature, contemporary poetry, language game, narration, speech development methodology.*

Између броја и симбола: репрезентације једначина у уџбеницима млађих разреда основне школе

Ненад Милинковић*

Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет, Ужице

Сања Маричић*

Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет, Ужице

Јелена Стојкановић*

Гимназија „Јосиф Панчић”, Бајина Башта

Апстракт: Развој алгебарског мишљења у млађим разредима основне школе представља један од кључних изазова савремене наставе математике. Циљ овог истраживања био је да се утврде заступљеност и врсте репрезентација које се користе у уџбеницима математике у Србији приликом увођења садржаја о једначинама, као и да се испита у којој мери задаци подстичу комбиновање различитих представа и прелаз из једне у другу. Узорак је обухватио уџбенике математике за млађе разреде основне школе четири издавачке куће. Истраживање је засновано на анализи садржаја, при чему су задаци класификовани према доминантној репрезентацији: вербалној, нумеричкој, графичкој и симболичкој. Резултати показују да доминирају вербалне репрезентације, а симболичка се јавља као доминантна тек у уџбеницима за четврти разред, и да је број задатака са комбинованим представама мали. Експлицитни захтеви за превођење између представа су ретки или одсутни у уводним примерима. На основу налаза може се закључити да постоји потреба за систематским увођењем нумеричких и графичких активности, као и потреба

* milinkovic.nenad84@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2282-787X>

* sanjamaricic10@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0464-3527>

* jelena.stojkanovic79@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0003-7330-1576>

за експлицитним захтевима за превођење представа једне у другу, како би симболичка нотација била смислен резултат постепеног развоја, а не крајњи формални корак.

Кључне речи: алгебра, репрезентација, уџбеник, једначина, математика.

Увод

Развој алгебарског мишљења у млађим разредима основне школе последњих деценија постаје једна од централних тема у истраживањима из области методике наставе математике. Савремени приступи учењу алгебре одбацују идеју да је она искључиво питање старијих разреда и инсистирају на томе да се основни појмови и начини размишљања граде постепено, још у раном школском узрасту (Blanton, Brizuela, Gardiner, Sawrey, Newman-Owens, 2015). Међутим, схватање алгебарских појмова код ученика млађег школског узраста често је праћено бројним тешкоћама које произилазе из њихове апстрактне природе. Истраживања показују да ученици често знак једнакости доживљавају као наредбу *израчунај* уместо као релацију еквиваленције (Knuth, Stephens, McNeil, Alibali, 2006), што отежава разумевање знака једнакости, једначина и појма непознате. Слично томе, рад са симболима може довести до погрешних интерпретација, ако ученици немају довољно развијено појмовно разумевање, које подржава симболичку нотацију (MacGregor & Stacey, 1997).

Ови проблеми показују да је за учење алгебре на раном узрасту веома важно на који начин се ови садржаји представљају ученицима, односно које алгебарске репрезентације се користе у том процесу, а с циљем да се приближе ученицима тако да воде ка појмовном разумевању. У овом контексту, кључну улогу у учењу алгебарских садржаја има начин на који се задаци у уџбеницима формулишу и представљају, јер управо они чине примарни извор ученичког искуства са алгебарским садржајима.

Репрезентације математичких појмова могу бити различите – од текстуалних описа, преко нумеричких и графичких приказа, па све до симболичко-алгебарских формулација. Њихова улога није само у разумевању математичког значења, већ и у самом процесу изградње знања (Goldin & Kaput, 1996). Ученици, када имају прилику да раде са више облика представљања, развијају дубље разумевање и лакше уочавају

опште обрасце и односе (Ainsworth, 2006). С друге стране, ограниченост на један тип репрезентације може сузити могућности ученика да повежу конкретне примере са апстрактним појмовима и тиме отежају процес алгебризације, односно преласка са аритметичких на алгебарске садржаје. Употреба више различитих репрезентација кључна је за превазилажење апстрактности алгебарских појмова. Тако, графички модели могу визуализовати односе, табеле систематизовати податке, док вербалне формулације омогућавају ученицима да језички изразе своје схватање и повежу га са симболичком формом. Комбиновање ових приступа подстиче не само боље разумевање алгебарских појмова већ и развој флексибилности у размишљању, што се сматра предусловом за потпуније алгебарско мишљење (Blanton, Brizuela, Murphy Gardiner, Sawrey, Newman-Owens, 2017).

Посебно је значајан прелаз између различитих облика представљања. Тако, Дувал наглашава да је управо способност превођења између различитих система представљања један од најважнијих предуслова за развој апстрактног математичког мишљења (Duval, 2006). Овај аспект се у новијој литератури истиче као пресудан јер, како наводи Радфорд (Radford, 2014), прелаз између различитих начина представљања омогућава ученицима да превазиђу ограничења појединачних репрезентација и почну да граде генерализације, што представља суштински корак ка развоју алгебарског начина размишљања.

У настави математике, формирање алгебарског мишљења код млађих ученика није само питање упознавања симболичког записа већ и осмишљеног коришћења различитих облика представљања — вербалне, нумеричке, графичке и симболичко-алгебарске. Свако од тих представљања доприноси другачијем виду упознавања математичког садржаја. Ова разноврсност није само дидактичко средство већ и когнитивни механизам који омогућава прелаз од конкретног ка апстрактном резонувању (Ainsworth, 2006; Goldin & Kaput, 1996).

Дувал овај аспект разрађује уводећи концепт *семиотичких регистра*, који се могу разумети као различити системи или облици представљања математичких појмова (Duval, 2006). Према њему, суштина учења математике није у овладавању једним обликом представљања, већ у способности ученика да премошћују и преводе један облик представе у други. На пример, прелазак из табеле у симболички израз, или

из текста у графикон, омогућава ученицима да уоче структуру односа између величина и изграде општија правила и генерализације. Радфорд (Radford, 2014) мишљење у том контексту јесте да је управо овај прелаз пресудан за развој генерализација и померање ученичког размишљања са аритметичког на алгебарски ниво.

Аутори истичу да табеларне, текстуалне, симболичке и манипулативне репрезентације могу послужити као мост ка алгебарском значењу (Blanton, 2008; Brizuela & Earnest, 2008). У млађим разредима, табеле омогућавају ученицима да на видљив начин уоче однос који постоји између бројевних вредности, што касније може бити трансформисано у симболички израз. Истовремено, алгебарске репрезентације нуде концизност и општу структуру, али често без подршке у виду конкретних примера остају нејасне ученицима.

Предности и ограничења различитих облика представљања чине њихову комбинацију посебно значајном. Вербалне представе ученицима нуде природан језички контекст, али могу бити неодређене; нумеричке омогућавају конкретност и директно експериментисање, али често прикривају општи образац; графичке пружају јасну визуализацију односа, али су ограничене у приказу сложенијих појмова; алгебарске пак дају концизност и општост, али су за ученике често апстрактне и тешко приступачне без подршке других представа (Brizuela & Earnest, 2008; Friedlander & Tabach, 2001).

Управо због тога је у настави неопходно обезбедити окружење у којем ученици могу да истражују, комбинују и међусобно повезују више различитих начина репрезентација.

Вербални (текстуални) задаци омогућавају повезивање математичких ситуација са контекстом свакодневног живота и развијање математичке писмености. Истраживања показују да језичке вештине позитивно утичу на успех у решавању проблемских задатака и да језички комплексан задатак може водити ка неразумевању математичких садржаја, што захтева пажљиво конструисање задатака и, по потреби, језичку подршку ученицима (Prediger, 2019; Spencer, Fuchs, Fuchs, 2020). Дакле, иако вербални задаци подстичу развој говорних и когнитивних способности, њихова ефикасност зависи од језичке припремљености ученика — што захтева комбинацију са визуелним или конкретним материјалима и примерима.

Табеле, низови бројева и конкретни бројевни изрази често служе као први корак ка апстракцији. Систематичан рад са бројевним низовима код млађих ученика помаже у уочавању функционалних односа и подстиче каснији прелаз ка симболичком запису (Blanton et al., 2017; Stephens et al., 2017). Истовремено, истраживања упозоравају на ризик од механичког рачунања без разумевања, када се табеле и низови само попуњавају, без разумевања односа између величина и формулисања генерализација (Warren & Cooper, 2008; Warren, Cooper, Lamb, 2006). Тај ризик се умањује када се ученици усмеравају ка томе да образложе уочену генерализацију и да је преведу у други облик представљања, на пример из табеле у вербални опис, правило или израз.

Додатно, студије показују да већ ученици млађих разреда могу, уз добро осмишљене задатке, да артикулишу функционалне односе и да прелазе са конкретних примера на општа правила, посебно када се бројевне активности повезују са графичким или симболичким репрезентацијама (Cañadas, Brizuela, Blanton, 2016).

Графичке репрезентације суштински у алгебри представљају мост ка апстракцији. Графички прикази (дијаграми, графикони, цртежи) могу деловати као посредник између конкретних искустава и формалне симболике тако да омогућавају визуелизацију односа пре него што се код ученика појави потпуна симболичка манипулација (Duval, 2006). Ипак, корисност графикона зависи од квалитета самих приказа и од способности ученика да их разуме (Ainsworth, Bibby, Wood, 1997). Дакле, лоше обликовани графички задаци могу повећати когнитивно оптерећење и довести до погрешних закључака (Tabachneck-Schijf, Leonardo, Simon, 1997).

Симболичке репрезентације представљају озбиљан изазов за ученике млађих разреда, али истовремено представљају и циљ ка коме се тежи у учењу алгебре. Симболи и једначине представљају коначни корак у усвајању алгебарског језика и подразумевају прелаз на симболичко мишљење. Педагошки приступи којим се повезују текстуални садржаји и нумерички или графички прикази постепеним увођењем симболизације (на пример, трансформација реалне ситуације у изразе или слике, а касније у једначине) показали су се као корисни за успостављање смислених веза између језичког и симболичког изражавања (Blanton et al., 2017; Rittle-Johnson & Star, 2007).

Кључни допринос савремених истраживања јесте нагласак на интеграцији више репрезентација и развоју *репрезентационе флексибилности* – способности да се изабере, прилагоди и трансформише најприкладнија представа за дати проблем. Те вештине не настају саме од себе, већ захтевају експлицитну наставну подршку кроз задатке који инсистирају на превођењу између репрезентација и на поређењу њихове ефикасности (Duval, 2006; Rittle-Johnson & Star, 2007).

Истраживања у области ране алгебре (Blanton, 2008; Dougherty & Slovin, 2004) показују да већ у млађим разредима ученици могу да развијају генерализације кроз коришћење више различитих система представљања – од манипулативних модела и слика до симболичких израза. Такво искуство омогућава им да разумеју функционалне односе и да се постепено припремају за формално усвајање алгебарског језика.

Уџбеници као основно наставно средство имају пресудну улогу у том процесу јер они одређују не само садржаје већ и форме у којима се математички проблеми презентују. Уџбеник у том процесу треба да буде моћан алат који ће омогућити не само помоћ учитељу већ и бити водич ученику када учи. Основна идеја у овом раду је да утврдимо заступљеност и врсте алгебарских репрезентација које аутори уџбеника користе када је у питању учење садржаја о једначинама. Анализа уџбеника пружа могућност да се утврди у којој мери аутори подстичу употребу различитих репрезентација и њихових међусобних прелаза, што је индикатор квалитета уџбеника за развој раног алгебарског размишљања. С обзиром на то да у Србији постоји више издавача чији су уџбеници одобрени за наставу, поређење начина на који се третирају алгебарски садржаји омогућава увид у шире тенденције наставне праксе и могуће смернице за њено унапређивање.

Методологија истраживања

Циљ истраживања био је да се утврди заступљеност и врста различитих облика представа у алгебарским задацима који се односе на израчунавање непознатог броја, односно једначине, у уџбеницима математике за млађе разреде основне школе у Србији. Посебна пажња посвећена је анализи начина на који се задаци представљају, као и захтеви за прелаз из једне врсте представе у другу.

Истраживањем смо желели да: (1) утврдимо која је доминантна репрезентација коју аутори уџбеника користе приликом увођења садржаја о једначинама; (2) у којој мери су у уџбеницима заступљене комбиноване репрезентације и (3) да ли у уџбеницима постоје експлицитни захтеви за прелазак из једне у другу репрезентацију.

Узорком су обухваћени уџбеници математике од првог до четвртог разреда основне школе који имају званично одобрење Министарства просвете Републике Србије, издавачких кућа Клет, Вулкан знање, Логос и Едука.

Истраживање је засновано на техници анализе садржаја. Јединица анализе у овом истраживању био је задатак у уџбенику са алгебарским садржајем, односно они примери који служе за увођење и развијање алгебарског појма. Овим истраживањем обухваћени су садржаји о једначинама, а у првом разреду садржаји који се односе на одређивање непознатог броја.

Анализирани задаци су сврстани у пет основних категорија, према доминантној репрезентацији (Friedlander & Tabach, 2001; Pinto & Cañadas, 2021):

- вербална у реалном контексту (текстуални описи, реченице, без симболичког записа);
- вербална у математичком контексту (текстуални описи математичким језиком, без реалних ситуација);
- нумеричка (табеле, конкретни бројеви, примери са рачунањем);
- графичка (сликовни прикази, дијаграми, графикони, шеме);
- алгебарска/симболичка (симболи, једначине, изрази и слова као променљиве).

Поред наведених категорија репрезентација анализирали смо и постојање комбиноване представе у задацима у којима је понуђено више представа (нпр. табела + текст, слика + једначина).

У истраживању је коришћена евиденциона листа као инструмент у који су бележени резултати анализе садржаја уџбеника.

Резултати истраживања и дискусија

Први задатак у истраживању био је да се преко класификације уводних задатака у уџбеницима добије јасна слика о томе које представе аутори најчешће користе у обради садржаја о одређивању непознатог броја (једначина).

Анализа је заснована на анализи садржаја сваког примера којим се ученици упознају са једначинама и са поступком одређивања непознатог броја. Анализиран је сваки садржај, а кроз систематизацију су представљени доминантни начини репрезентације.

Подаци представљени у *Табели 1* показују доминантну улогу вербалних репрезентација (у реалном контексту и у математичком контексту) као најдоминантнијег начина увођења садржаја у већини разреда, док су нумеричке и графичке репрезентације знатно ређе.

Анализа показује да симболичко-алгебарска репрезентација постаје доминантна тек у четвртом разреду.

Табела 1. Заступљеност различитих врста репрезентација у садржајима о једначинама од првог до четвртог разреда основне школе

Представа		Разред				
		Први	Други	Трећи	Четврти	Укупно
Вербална (реални контекст)	f	3	14	15	9	41
	%	50	60,86	78,95	28,12	51,25
Вербална (математички контекст)	f	2	3	1	4	10
	%	33,33	13,04	5,26	12,5	12,5
Нумеричка	f	-	6	3	-	9
	%	-	26,09	15,79	-	11,25
Графичка	f	1	-	-	-	1
	%	16,66	-	-	-	1,25
Симболичка	f	-	-	-	19	19
	%	-	-	-	59,37	23,75
Укупно	f	6	23	19	32	80
	%	100	100	100	100	100

Велика заступљеност вербалних задатака у реалном контексту (51,25% укупно) одговара очекивањима програма и пожељним педагошким и методичким смерницама за млађи узраст ученика. На овај начин омогућено је конструисање смислених, контекстуализованих проблема, што даље омогућава повезивање математике са свакодневним искуством, а што је у складу са циљевима националног програма. Међутим, за развој појмова и за каснију генерализацију пресудна је не само једна врста репрезентација већ њена интеграција са другим врстама и могућност трансформације из једне у другу (Ainsworth, 2006; Duval, 2006).

Уколико вербални задаци остају доминантна врста представе без планског премошћавања на нумеричке, графичке приказе или симболе, ученицима ће недостајати прилике за формализацију и генерализацију алгебарских идеја. Посебно се мора обратити пажња на низак удео графичких (1,25%) и релативно скроман удео нумеричких репрезентација (11,25%) као уводних примера за обраду садржаја, при чему се нумеричка репрезентација највише појављује у другом разреду (26,09%).

Нагли помак ка задацима са симболичким представама карактеристичан је за четврти разред (59,37%), што указује на тенденцију аутора да у зрелијем добу ученика наметну формалну симболизацију. Овај „скок” треба тумачити опрезно. Иако програм предвиђа решавање сложенијих једначина у четвртом разреду, многи аутори упозоравају на то да симболи морају бити повезани са претходним искуствима и представама како би били смислени (Duval, 2006; Radford, 2014).

Осим у првом разреду, у ком не може бити симболизације јер се одређивање непознатог броја своди на повезивање аритметике и алгебре, у свим уводним примерима развијање појма једначина завршава се симболичким записом. Пажња се мора оријентисати ка томе да симболички запис мора бити резултат претходних трансформација тако да се подстиче апстракција; ако је пак симбол уведен без видљивог повезивања са нумеричким или графичким приказима, ризик је површна формализација и механичка манипулација симболима (Knuth et al., 2006).

Анализа по разредима даје конкретнију слику односа: у прва три разреда доминирају вербално представљени уводни задаци, што је релевантно с обзиром на узраст и програмске смернице (теразије, визуелни модели, примери реалног контекста).

У четвртном разреду доминирају примери са доминантном симболизацијом, односно примери алгебарске репрезентације. Треба нагласити да без довољних активности, у смислу комбинације различитих представа у претходним годинама, симболика може остати само „последница“, а не плод систематског развојног процеса (Rittle-Johnson & Star, 2007).

Други задатак истраживања односио се на испитивање заступљености комбинованих представа у задацима о једначинама у уџбеницима за млађе разреде основне школе. Резултати (Табела 2) показују да је број таквих задатака знатно мањи у односу на задатке у којима доминира једна представа.

Највећи удео комбинованих представа јавља се у првом и другом разреду, док је у осталим разредима присутна само у малом броју примера. Овакав резултат указује на чињеницу да аутори уџбеника, иако препознају значај различитих начина представљања, често задатке конципирају тако да они остају на нивоу једне представе.

Табела 2. *Заступљеност различитих врста комбинованих репрезентација у садржајима о једначинама од првог до четвртог разреда основне школе*

Представа		Разред				
		Први	Други	Трећи	Четврти	Укупно
Вербална (реални контекст)	f	1	-	-	-	1
	%	16,67	-	-	-	4,76
Вербална (математички контекст)	f	1	-	-	-	1
	%	16,67	-	-	-	4,76
Нумеричка	f	-	-	-	-	-
	%	-	-	-	-	-
Графичка	f	4	10	4	1	19
	%	66,66	100	100	100	90,47
Алгебарска	f	-	-	-	-	-
	%	-	-	-	-	-
Укупно	f	6	10	4	1	21
	%	100	100	100	100	100

Најчешћа комбинована представа је комбинација вербалног израженог реалним контекстом и графичког у облику шеме или слике, што у укупној анализи чини 85,71% укупних примера. Важно је нагласити да се, осим у првом разреду, већина уводних примера завршава симболичком нотацијом. То показује намеру аутора да се представљени појам формализује. Међутим, ако претходни кораци не укључују систематско повезивање и експлицитно превођење међу представама, формализација ризикује да остане површна, при чему се симбол користи као форма, а не као носилац појмовног значења. Овакву опасност описују студије које показују да увођење симболике пре него што ученици успоставе везе између примера, визуелних модела и вербалних објашњења доводи до „механичког“ коришћења симбола уместо до истинског апстрактног резоновања (Knuth et al., 2006; Rittle-Johnson & Star, 2007).

Анализа уџбеника показује још један значајан резултат који се односи на примере у којима је вербална представа у реалном контексту праћена графичким приказом и на крају симболичком артикулацијом. У пракси се често дешава да такве комбиноване представе остају само паралелно понуђене тако да графички прикази или цртежи допуњују текст, али не постоји експлицитни захтев да се садржај преведе из једне представе у другу. На овај начин се пропушта кључна прилика за развој репрезентационе флексибилности, јер задаци који експлицитно захтевају трансформацију међу представама подстичу ученика на артикулацију и осмишљавање везе између нумеричких, визуелних модела и симболичких израза (Ramírez Cañadas & Damián, 2022; Radford, 2014).

Према мишљењу Дувала, суштински проблем у учењу математике није само у коришћењу више различитих представа већ и у њиховом повезивању и могућности превођења једне у другу (Duval, 2006). Када се ученицима задају задаци у којима се вербална представа комбинује са нумеричком или графичком, омогућено им је да уоче различите, али комплементарне аспекте истог појма. На тај начин развија се дубље разумевање и повећава флексибилност у мишљењу (Ainsworth, 2006). Међутим, ако се комбиновање јавља ретко, онда су и могућности за овакве когнитивне трансформације ограничене.

Трећи задатак истраживања имао је за циљ да утврди у којој мери задаци у уџбеницима захтевају прелаз из једне представе у другу. Резултати показују да такви захтеви не постоје, што је логично ако се у

обзир узме да су анализирани само они примери који представљају ауторову представу увођења појма једначине. Стога, могли бисмо рећи да би истраживање усмерено на анализу задатака за вежбање у уџбеницима и радним свескама у овом смислу имало већег значаја.

Важно је нагласити и контекст националног програма наставе математике у Републици Србији. Програм математике у млађим разредима основне школе предвиђа да се већ у првом разреду јављају задаци у којима се израчунава непознат број, али без симболизације. То имплицира да је неопходно да ученици буду постепено уведени у процес преласка са вербалног и конкретног на симболичко. Ако уџбеници не нуде довољан број задатака који подстичу овакав прелаз, онда се ризикује да се у старијим разредима ученици сусретну са симболиком без адекватно изграђене основе и значења. Овај резултат директно указује на потребу за бољим планирањем примера уџбеничких задатака.

Закључак и импликације

Резултати истраживања показују да уџбеници математике за млађе разреде основне школе у Републици Србији најчешће користе вербалне представе као доминантан начин увођења ученика у садржаје о једначинама, при чему се симболичка нотација јавља тек у четвртном разреду као доминантна.

Овакав приступ је у складу са развојним карактеристикама деце и са програмским смерницама, јер омогућава контекстуализацију математичких проблема и повезивање са свакодневним искуством. Ипак, ограничена заступљеност нумеричких и графичких репрезентација, као и релативно мали број примера у којима се систематски подстиче комбиновање и превођење из једне представе у другу, упућују на недовољно искоришћен потенцијал уџбеничких материјала за развој дубљег разумевања појма једначине и развој алгебарског мишљења. Комбиноване представе и прелази између њих јесу присутни, али недовољно развијени. То може да ограничи могућност ученика да граде дубље разумевање појмова једначине и променљиве, јер се ослањање на једну представу често показује недовољном за формирање генерализација (Karut, 2008). То имплицира да се мора свесно инсистирати на креирању задатака који захтевају активне прелазе (на пример: од реченице ка табели, од

табеле ка графикону, и од графикона ка симболу). Само на тај начин симболички изрази добијају смисао и престају да буду просте процедуре или ознаке без значења.

Савремена истраживања указују на то да је систематско увежбавање прелаза између различитих облика представљања један од најважнијих предуслова за развој алгебарског мишљења. Тако, истраживање Стивенса и сарадника (Stephens et al., 2017) показује да уочавање образаца у нумеричким подацима добија своју пуну вредност тек када ученици могу да их генерализују и изразе у симболичком облику, чиме се омогућава разумевање њиховог значења у ширем контексту проблема.

Слично томе, Блантон и сарадници истичу да ученици који имају прилику да уочавају и вежбају прелазе између вербалних, табеларних и графичких форми развијају раније и стабилније разумевање појмова променљиве, али и функционалног односа (Blanton et al., 2017). Стога се ограничена заступљеност прелаза у уџбеницима може тумачити као слабост наставних материјала, која умањује потенцијале за развој флексибилног и генерализованог начина размишљања.

С тим у вези, резултате треба тумачити као јасан позив на ревизију уџбеничких комплета: пожељно је да у рангирању и редоследу задатака буде више доследности, на пример, да алгебарски задаци у другом и трећем разреду буду праћени експлицитним захтевима за превођење између различитих облика репрезентације, а да симболичка формализација у четвртом разреду буде природни завршетак тих трансформација (Ainsworth, 2006; Blanton et al., 2017). Таква пракса повећава репрезентациону флексибилност ученика и ојачава могућности за генерализацију, што јесте један од кључних исхода наставе математике на млађем школском узрасту.

На основу горе наведених налаза, опште препоруке за уџбенике и наставну праксу могу се формулисати овако:

(1) *синхронизовано приказивање* – исту ситуацију приказати у две или више представа истовремено (нпр. текст + табела + графикон), како би се истакли различити делови истог односа;

(2) *експлицитни захтеви за превођење* – употребљавати задатке који траже од ученика да изврше превођење између представа (нпр. „Напи-

ши једначину која одговара овом цртежу”; „Запиши једначину на основу текста”) и

(3) *рефлексију* — питати ученике: „Која је представа омогућила да лакше решиш проблем?” и „Како си дошао до тог решења?”. Овако обликовани уџбеници би били корисни из аспекта изградње веза које постоје између конкретног, реалног и симболичког, док у исто време подстичу развој алгебарског мишљења.

Када је реч о потенцијалним ограничењима овог истраживања, можемо рећи да се уџбеници временом мењају, па истраживање важи за тренутно стање уџбеника.

Поред тога, анализа је углавном дескриптивна, тако да се не мери разумевање ученика, већ се мере потенцијал уџбеника и његове предности и мане код анализираних садржаја алгебре.

Литература

- Ainsworth, S., Bibby, P. & Wood, D. (1997). *Information technology and multiple representations: New opportunities – new problems*. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 6(1), 93–105. <https://doi.org/10.1080/14759399700200006>
- Ainsworth, S. (2006). DeFT: A conceptual framework for considering learning with multiple representations. *Learning and Instruction*, 16(3), 183–198. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2006.03.001>
- Blanton, M., Brizuela, B. M., Gardiner, A. M., Sawrey, K. & Newman-Owens, A. (2015). A learning trajectory in 6-year-olds' thinking about generalizing functional relationships. *Journal for Research in Mathematics Education*, 46(5), 511–558. <https://doi.org/10.5951/jresmetheduc.46.5.0511>
- Blanton, M. L., Brizuela, B. M., Murphy Gardiner, A., Sawrey, K. & Newman-Owens, A. (2017). A progression in first-grade children's thinking about variable and variable notation in functional relationships. *Educational Studies in Mathematics*, 95(2), 181–202. <https://doi.org/10.1007/s10649-016-9745-0>
- Blanton, M. L. (2008). *Algebra and the elementary classroom: Transforming thinking, transforming practice*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Brizuela, B. M. & Earnest, D. (2008). Multiple notational systems and algebraic understandings: The case of the “best deal” problem. In D. Carraher, J. Kaput & M. L. Blanton (eds.): *Algebra in the early grades* (pp. 273–301). New York: Lawrence Erlbaum.
- Cañadas, M. C., Brizuela, B. M. & Blanton, M. (2016). Second graders articulating ideas about linear functional relationships. *Journal of Mathematical Behavior*, 41, 87–103. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2015.10.004>
- Dougherty, B. J. & Slovin, H. (2004). Generalized diagrams as a tool for young children's problem solving. In M. J. Høines & A. B. Fuglestad (eds.): *Proceedings of the 28th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, Vol. 2 (pp. 295–302). Bergen: Bergen University College.
- Duval, R. (2006). A cognitive analysis of problems of comprehension in a learning of mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 61(1–2), 103–131. <https://doi.org/10.1007/s10649-006-0400-z>
- Friedlander, A. & Tabach, M. (2001). Promoting multiple representations in algebra. In A. A. Cuoco (eds.), *2001 Yearbook of the National Council of Teachers*

- of Mathematics: The roles of representation in school mathematics* (pp. 173–185). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Goldin, G. A. & Kaput, J. J. (1996). A joint perspective on the idea of representation in learning and doing mathematics. In L. P. Steffe, P. Nesher, P. Cobb, G. A. Goldin & B. Greer (eds.): *Theories of mathematical learning* (pp. 397–430). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kaput, J. J. (2008). What is algebra? What is algebraic reasoning? In J. J. Kaput, D. W. Carraher & M. L. Blanton (eds.): *Algebra in the early grades* (pp. 5–17). New York: Routledge.
- Knuth, E. J., Stephens, A. C., McNeil, N. M. & Alibali, M. W. (2006). Does understanding the equal sign matter? Evidence from solving equations. *Journal for Research in Mathematics Education*, 37(4), 297–312. <https://doi.org/10.2307/30034852>
- MacGregor, M. & Stacey, K. (1997). Students' understanding of algebraic notation: 11–15. *Educational Studies in Mathematics*, 33(1), 1–19. <https://doi.org/10.1023/A:1002970913563>
- Pinto, E. & Cañadas, M. C. (2021). Generalizations of third and fifth graders within a functional approach to early algebra. *Mathematics Education Research Journal*, 33(1), 113–134. <https://doi.org/10.1007/s13394-019-00300-2>
- Prediger, S. (2019). Investigating and promoting teachers' expertise for language-responsive mathematics teaching. *Mathematics Education Research Journal*, 31(4), 367–392. <https://doi.org/10.1007/s13394-019-00258-1>
- Radford, L. (2014). The progressive development of early embodied algebraic thinking. *Mathematics Education Research Journal*, 26(2), 257–277. <https://doi.org/10.1007/s13394-013-0087-2>
- Ramírez, R., Cañadas, M. C. & Damián, A. (2022). Structures and representations used by 6th graders when working with quadratic functions. *ZDM – Mathematics Education*, 54(6), 1393–1406. <https://doi.org/10.1007/s11858-022-01423-w>
- Rittle-Johnson, B. & Star, J. R. (2007). Does comparing solution methods facilitate conceptual and procedural knowledge? *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 561–574. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.561>
- Spencer, M., Fuchs, L. S. & Fuchs, D. (2020). Language-related longitudinal predictors of arithmetic word problem solving: A structural equation modeling approach. *Contemporary Educational Psychology*, 60, 101825. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101825>

- Stephens, A. C., Fonger, N. L., Strachota, S. N., Isler, I., Blanton, M. L., Knuth, E. J. & Gardiner, A. M. (2017). A learning progression for elementary students' functional thinking. *Mathematical Thinking and Learning*, 19(3), 143–166. <https://doi.org/10.1080/10986065.2017.1328636>
- Tabachneck-Schijf, H. J. M., Leonardo, A. M. & Simon, H. A. (1997). CaMeRa: A computational model of multiple representations. *Cognitive Science*, 21(3), 305–350. [https://doi.org/10.1016/S0364-0213\(99\)80026-3](https://doi.org/10.1016/S0364-0213(99)80026-3)
- Warren, E. A., Cooper, T. J. & Lamb, J. T. (2006). *Investigating functional thinking in the elementary classroom: Foundations of early algebraic reasoning*. *Journal of Mathematical Behavior*, 25(3), 208–223. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2006.09.006>
- Warren, E. A. & Cooper, T. J. (2008). Generalising the pattern rule for visual growth patterns: Actions that support 8-year-olds' thinking. *Educational Studies in Mathematics*, 67(2), 171–185. <https://doi.org/10.1007/s10649-007-9092-2>

Nenad Milinković

University of Kragujevac, Faculty of Education, Užice

Sanja Maričić

University of Kragujevac, Faculty of Education, Užice

Jelena Stojkanović

Gymnasium „Josif Pančić”, Bajina Bašta

**BETWEEN NUMBERS AND SYMBOLS: REPRESENTATIONS
OF EQUATIONS IN TEXTBOOKS FOR THE LOWER GRADES
OF ELEMENTARY SCHOOL**

Summary: Development of algebraic thinking in the lower grades of elementary school is one of the key challenges of contemporary mathematics education. The aim of this research study was to determine the frequency and the types of representations used in mathematics textbooks in Serbia when introducing equations, as well as to examine to what extent mathematical problems encourage combining different representations and translating between them. The sample included mathematical textbooks for the lower grades of elementary school from four publishing houses. The research was based on content analysis, where mathematical problems are classified according to the dominant representation type: verbal, numerical, graphical, and symbolic. The results show that verbal representations dominate the textbooks, whereas a symbolic type of representation appears to be dominant only in the textbooks for the fourth grade, and that the number of mathematical problems containing combined representations is small. Explicit requirements for translating between representations are rare or absent in the introductory examples. Based on the findings, it can be concluded that there is a need for the systematic introduction of numerical and graphical activities, as well as the need for explicit requirements for translating between representations so that the symbolic notation becomes a meaningful result of gradual development, rather than the final formal step.

Keywords: *algebra, representation, textbook, equation, mathematics.*

Using Generative Artificial Intelligence in Probability: Potentials and Issues

Daniel Doz*

University of Primorska, Faculty of Education, Kopar, Slovenia

Darjo Felda*

University of Primorska, Faculty of Education, Kopar, Slovenia

Tina Cotič*

University of Primorska, Faculty of Education, Kopar, Slovenia

Abstract: The integration of generative artificial intelligence (GenAI) in probability education presents both opportunities and challenges. This paper examines the potential of GenAI as a teaching aid and problem-solving tool in probability theory, focusing on its ability to generate explanations, visualize probabilistic concepts, and provide step-by-step solutions. We analyze the accuracy and reliability of AI-generated responses in solving probability problems, comparing them with traditional approaches. While GenAI offers advantages such as personalized feedback and dynamic problem generation, concerns remain regarding the correctness of solutions, misinterpretation of probabilistic reasoning, and the necessity for human oversight. The paper concludes with recommendations for effectively incorporating AI into probability instruction while mitigating its limitations.

Keywords: *artificial intelligence, mathematics, probability.*

* daniel.doz@pef.upr.si, <https://orcid.org/0000-0002-6942-6937>

* darjo.felda@pef.upr.si, <https://orcid.org/0000-0002-8588-0654>

* tina.cotic@pef.upr.si, <https://orcid.org/0009-0003-9146-3085>

Introduction

In recent years, the field of education has witnessed a transformative shift with the emergence and rapid development of generative artificial intelligence (GenAI) technologies (Bozkurt, 2023; Mao, Chen, Liu, 2024). These AI systems, which are capable of producing human-like text, images, code, simulations, and other content, are increasingly being integrated into various domains of learning, offering new opportunities to personalize instruction, enhance engagement, and support deeper conceptual understanding (Bahroun, Anane, Ahmed, Zacca, 2023; Guettala, Bourekkache, Kazar, Harous, 2024). Among the many areas of mathematics education that stand to benefit from these innovations, the teaching and learning of probability is particularly well-suited to generative AI interventions (Xu, 2025). Probability is a foundational yet often misunderstood branch of mathematics, involving abstract reasoning, non-intuitive principles, and complex representations of uncertainty (Batanero & Álvarez-Arroyo, 2024; Kazak & Pratt, 2021). Despite its relevance to daily decision-making, scientific reasoning, and statistical literacy, students frequently struggle to grasp core probabilistic concepts, such as randomness, independence, conditional probability, and expected value (Batanero & Sanchez, 2005; Huerta, 2009; Ingram, 2024).

Traditional instructional approaches to probability tend to emphasize procedural fluency, using formulas and solving textbook problems, often at the expense of conceptual understanding (Felda & Bon Klanjšček, 2017; Huerta, 2018). Moreover, probability instruction typically lacks dynamic representations and real-world contextualization, which are crucial for helping learners internalize the logic of probabilistic thinking. Generative AI, particularly in the form of large language models (LLMs), intelligent tutoring systems, and interactive simulation tools, has the potential to address these challenges by generating adaptive explanations, personalized practice problems, natural language feedback, and even visualizations of probabilistic phenomena. For instance, an AI-powered tutor can engage students in Socratic dialogue (cf. Leoste, Fenyvesi, di Rosario, 2025) about why two events are independent, generate multiple problem variants based on a learner's level, or simulate probability experiments (such as coin tosses or

random walks) with immediate interpretation. These capabilities can make abstract ideas more concrete, reduce cognitive load, and foster active engagement with the learning process.

Furthermore, GenAI tools can support exploratory and inquiry-based learning environments (Tariq, 2025), where students can test hypotheses, receive tailored scaffolding, and receive feedback on misconceptions in real time.

For example, a student curious about how changing parameters affects outcomes in a binomial distribution could interact with a GenAI tool to explore different scenarios through guided questions and simulations. In doing so, learners are not only exposed to correct procedures but are also encouraged to reflect on the underlying principles that govern probabilistic reasoning.

Despite the promise of GenAI in mathematics education, its integration into probability instruction raises important pedagogical, ethical, and practical questions. Concerns include the accuracy and reliability of AI-generated content, the potential for student overreliance on AI assistance, the need for critical AI literacy among learners and teachers, and the alignment of AI tools with curriculum standards and assessment practices. In addition, teachers must play a central role in mediating the use of these tools, ensuring that AI-enhanced learning supports rather than replaces meaningful human interaction, collaborative problem-solving, and metacognitive reflection (Zhai, 2024).

This paper aims to critically examine the role of generative artificial intelligence in supporting the teaching and learning of probability at various educational levels. We begin by reviewing the key challenges students face when learning probability and the limitations of conventional pedagogical approaches.

We then explore the affordances of GenAI tools and analyze how they can be leveraged to support different dimensions of probabilistic competence, including conceptual understanding, procedural fluency, and strategic reasoning. Finally, we discuss the implications for educational practice, teacher professional development, and future research on AI-enhanced learning environments.

Literature review

Learning and teaching of probability

The teaching and learning of probability present unique challenges and opportunities in mathematics education. Unlike deterministic topics, probability requires students to reason under uncertainty, often in counter-intuitive ways (Shaughnessy, 1992). Students must reconcile formal concepts such as sample space, independence, and conditional probability with everyday interpretations of chance. Research has shown that misconceptions, such as the gambler's fallacy, representativeness heuristic, or equiprobability bias, are persistent and often resistant to instruction (Tversky & Kahneman, 1974; Fischbein & Schnarch, 1997). These misconceptions highlight the need for carefully structured learning experiences that confront intuitive reasoning and replace it with probabilistic thinking grounded in formal principles.

Effective teaching of probability should therefore not rely solely on formulaic approaches but should incorporate visual, experimental, and simulation-based strategies. Exploratory tasks using technology, such as dynamic simulations or probabilistic software, allow students to engage with randomness in a hands-on way (Garfield & Ben-Zvi, 2008). Such approaches can deepen conceptual understanding and promote a shift from naïve reasoning to statistically sound interpretations. For instance, tools like probability trees, area models, and simulations with spinners or dice have been shown to support students' reasoning about compound and conditional events (Jones, Langrall, Thornton, Mogill, 1997).

Moreover, the integration of probability within real-world contexts, such as risk assessment, games, or everyday decision-making, can increase students' engagement and sense of relevance (Batanero, Chernoff, Engel, Lee, Sánchez, 2016). Instructional strategies that emphasize active learning, such as collaborative problem-solving or inquiry-based tasks, have also been linked to improved understanding and retention of probabilistic concepts (Noll & Hancock, 2014). As a result, probability is increasingly seen not just as a topic within mathematics, but as a foundational component of statistical literacy (Gould, 2017; Sharma, 2017), with implications for science, economics, and informed citizenship in a data-rich society.

GenAI and probability learning

The integration of GenAI into mathematics education represents a significant shift in how students engage with abstract and complex topics such as probability. GenAI models, such as ChatGPT and similar large language models (LLMs), can support learners by providing step-by-step explanations, scaffolding problem-solving processes, and offering personalized feedback on probabilistic reasoning. These systems enable immediate and adaptive support, which is particularly valuable in domains like probability, where misconceptions are common and often deeply rooted (Fischbein & Schnarch, 1997; Shaughnessy, 1992). GenAI's ability to simulate multiple solution paths and clarify conditional reasoning can enhance students' conceptual understanding of probabilistic structures.

Recent literature has begun to explore the affordances and limitations of GenAI in mathematics education. Studies emphasize the importance of pedagogically sound prompts and careful integration of AI tools into the curriculum to ensure that students are not just passive recipients of AI-generated content, but active participants in the learning process (cf. Awang, Yusop & Danaee, 2025; Egara & Mosimege, 2024). When used effectively, GenAI can help students internalize core ideas of probability, such as independence, random variability, and Bayesian reasoning, by allowing them to iteratively pose questions, test hypotheses, and visualize different scenarios. Moreover, GenAI's dialogic nature aligns well with inquiry-based learning approaches, encouraging metacognitive reflection and iterative reasoning (Holmes, Bialik, Fadel, 2019).

However, the adoption of GenAI in probability learning also raises critical concerns. One major challenge is the risk of overreliance on AI-generated solutions without developing a deep understanding of underlying probabilistic concepts. Studies have shown that while LLMs can often produce plausible and correct explanations, they can also confidently generate incorrect or misleading information (Huang, Lv, Lu, Tu, 2025). Therefore, educators must play an active role in guiding students to critically evaluate AI outputs, validate results, and compare them with formal methods. As AI becomes more embedded in educational contexts, developing students' "AI literacy", the ability to use, question, and reflect on AI outputs, becomes an

essential component of statistical and probabilistic literacy (Luckin, George, Cukrova, 2023).

The integration of GenAI into mathematics education, particularly in the domain of probability, presents promising opportunities for enhancing conceptual understanding, engagement, and metacognitive development. GenAI tools can support the acquisition of probabilistic reasoning by providing personalized feedback, generating multiple representations, and offering step-by-step problem-solving support (Holmes et al., 2019; Kasneci, Seßler, Küchemann, Bannert, Dementieva, Fischer, Kasneci, 2023). These tools enable students to interactively engage with concepts like conditional probability or Bayes' Theorem, allowing for experimentation with different scenarios and parameters. This process fosters inquiry-based learning and reflects core principles of constructivist pedagogy (Bruner, 1961; Cobb & McClain, 2002).

GenAI can also scaffold abstract probabilistic concepts by offering tailored explanations and analogies, aligned with students' levels of prior knowledge. Research on multimodal learning suggests that presenting concepts through multiple representations (e.g., verbal, symbolic, visual) enhances conceptual understanding and retention (Ainsworth, 2006). For example, GenAI can illustrate the same problem using tree diagrams, frequency tables, or simulation-based models, facilitating a deeper understanding of probabilistic structures. Furthermore, by inviting students to critique or compare AI-generated explanations, educators can foster higher-order thinking and critical reflection (Chang, Lin, Yin, Yang, 2025).

Another pedagogical affordance of GenAI is the capacity to provide personalized, just-in-time feedback. Students can receive immediate clarification on misconceptions, such as misinterpreting independence or confusing disjoint with independent events, common errors documented in the literature on probability learning (Garfield & Ben-Zvi, 2008; Shaughnessy, 1992). Moreover, by exposing learners to common fallacies (e.g., the gambler's fallacy or base rate neglect), GenAI can help them confront intuitive but incorrect reasoning, thereby enhancing probabilistic literacy (Batanero et al., 2005; Tversky & Kahneman, 1974). In more advanced contexts, GenAI can simulate real-world decision-making involving uncertainty, such as medical testing or legal reasoning, thus supporting the development of Bayesian thinking (Konold, Finzer, Kreetong, 2014; Zieffler, Garfield, DelMas, Reading, 2008).

Finally, GenAI can serve as a collaborative thinking partner in group learning environments. Students can jointly explore probability problems, test AI-generated hypotheses, and reflect critically on the correctness and plausibility of the outputs. This use aligns with socio-constructivist models of mathematics education that emphasize discourse, negotiation of meaning, and shared reasoning (Cobb & Yackel, 1996; Sfard, 2008). However, effective integration of GenAI requires critical digital literacy, as LLMs may occasionally generate plausible but incorrect content (Bender, Gebru, McMillan-Mayor, Shmitchell, 2021). Therefore, educators must guide students in triangulating AI-generated information with disciplinary norms and evidence-based reasoning, ensuring that GenAI serves to support, not replace, human judgment and pedagogical intent.

GenAI as a solving tool

The effectiveness and validity of using GenAI to solve simple and complex probability problems were analyzed using the DeepSeek GenAI chatbot.

The solutions and the responses given by the chatbot were critically interpreted and analyzed both from a mathematical and an educational point of view. The problems included: Bernoulli's theorem; The law of total probability; Bayes' theorem.

Bernoulli's theorem

We proposed the following problem:

Alice and Sara are taking the same test, which consists of 6 multiple-choice questions. Each question has 5 possible answers. Alice answers all the questions. Sara, on the other hand, knows the answers to 3 questions and guesses the remaining ones randomly. A passing grade is awarded if a student answers at least 4 questions correctly.

- What is the probability that both Alice and Sara get exactly the passing grade (i.e., 4 correct answers)?
- What is the probability that Alice gets exactly the passing grade, while Sara does not pass?

The above problem required the use of Bernoulli's theorem of independent trials. Students (Figure 1) first wrote the data of the problem and then computed the probabilities using the product of two probabilities, having identified that the two probabilities of Alice and Sara being independent. They applied directly Bernoulli's theorem formula, using combinations.

Handwritten solution on grid paper:

✓ 16 p. 6 domande
 5 ↓ risposte

Sara → 3 domande ✓

6 → 4 domande ✓

A →

$$P(A) = \left(\binom{6}{4} \cdot \left(\frac{1}{5}\right)^4 \cdot \left(\frac{4}{5}\right)^2 \right) \cdot \left(\binom{5}{1} \cdot \left(\frac{1}{5}\right)^1 \cdot \left(\frac{4}{5}\right)^4 \right) = 5,9 \cdot 10^{-3}$$

$$P(B) = \left(\binom{6}{4} \cdot \left(\frac{1}{5}\right)^4 \cdot \left(\frac{1}{5}\right)^2 \right) \cdot \left(\binom{5}{0} \cdot \left(\frac{1}{5}\right)^0 \cdot \left(\frac{4}{5}\right)^5 \right)$$

$$= 0,79\%$$

Figure 1. A 17-year-old girl's solution to the problem

The chatbot DeepSeek was prompted to solve the problem using the following instruction: "Solve the following problem: [...]". The chatbot begins by interpreting the problem and distinguishing between Alice's and Sara's approaches (Figure 2).

It then proceeds to define the relevant probabilities in a theoretical and discursive manner (Figure 3). However, it does not provide an explanation of why the problem context leads to a binomial distribution. Following the theoretical setup, the chatbot calculates the probabilities separately for Alice and Sara (Figure 4), before combining them to compute the joint probability of interest (Figure 5).

As observed in Figure 4, the chatbot initially applies Bernoulli's theorem to derive the general theoretical expression and only subsequently substitutes the specific value for the minimum passing grade ($k = 4$).

On one hand, beginning with a general theoretical framework before substituting numerical values may support students in understanding the

rationale behind the use of particular formulas. On the other hand, this approach results in a lengthy solution process. Moreover, the chatbot fails to explicitly state that the two events – Alice's and Sara's outcomes – are independent, a detail that would justify the multiplication of their respective probabilities.

While the final answer is mathematically correct, the solution lacks essential justifications that would clarify key steps for learners.

Additionally, as illustrated in Figure 5, the chatbot provides a detailed explanation of the multiplication of two fractions, including redundant and potentially confusing elements.

For instance, it notes that the two fractions cannot be simplified, but this point is presented through an equality that restates the same fraction on both sides, a formulation that may confuse rather than clarify. In summary, although the solution is mathematically valid and complete, from an educational standpoint the chatbot includes several superfluous computations and focuses excessively on elementary concepts while omitting important probabilistic principles.

Consequently, a student using this tool might become overwhelmed by the volume of minor explanations and lose sight of the overarching problem-solving strategy.

Understanding the Problem

We have two students, Alice and Sara, taking a multiple-choice test with:

- **6 questions** in total.
- Each question has **5 possible answers**, only one of which is correct.

Alice's Approach:

- Alice answers all the questions. This implies she's guessing all answers randomly since there's no information suggesting she knows any answers.

Sara's Approach:

- Sara knows the answers to **3 questions** (so she gets these 100% correct).
- For the remaining **3 questions**, she guesses randomly.

Understanding the Problem

We have two students, Alice and Sara, taking a multiple-choice test with:

- 6 questions in total.
- Each question has 5 possible answers, only one of which is correct.

Alice's Approach:

- Alice answers all the questions. This implies she's guessing all answers randomly since there's no information suggesting she knows any answers.

Sara's Approach:

- Sara knows the answers to 3 questions (so she gets these 100% correct).
- For the remaining 3 questions, she guesses randomly.

Figure 2. The chatbot understands the problem and identifies the two proposed approaches

Defining Probabilities for Alice and Sara

For Alice:

- She guesses all 6 questions, each with a probability of 1/5 to be correct and 4/5 to be incorrect.
- This is a binomial distribution: $\text{Binomial}(n=6, p=1/5)$.

For Sara:

- She knows 3 answers (so those are definitely correct).
- She guesses the remaining 3, each with $p=1/5$ to be correct.
- Her total correct answers are: 3 (known) + X , where $X \sim \text{Binomial}(n=3, p=1/5)$.

Figure 3. The (theoretical) definition of probabilities

a. P(Alice gets exactly 4 correct):
 Binomial probability:

$$P(\text{Alice} = k) = C(6, k) \times (1/5)^k \times (4/5)^{6-k}$$

For k=4:

$$\begin{aligned} C(6, 4) \times (1/5)^4 \times (4/5)^2 \\ C(6, 4) &= 15 \\ &= 15 \times (1/625) \times (16/25) \\ &= 15 \times 16/15625 \\ &= 240/15625 \\ &= 48/3125 \\ &\approx 0.01536 \end{aligned}$$

Figure 4. The computations of the probability of Alice of passing

c. Both Alice and Sara get exactly 4 correct:

$$\begin{aligned} P(\text{Alice} = 4) \times P(\text{Sara} = 4) &= (48/3125) \times (48/125) \\ &= (48 \times 48)/(3125 \times 125) \\ &= 2304/390625 \\ &\approx 0.005898 \end{aligned}$$

But let's simplify $48/3125 \times 48/125$:
 $48/3125 = 48/3125$
 $48/125 = 48/125$
 Multiply numerators and denominators:
 $(48 \times 48)/(3125 \times 125) = 2304 / 390625$
 This fraction can be simplified by checking if numerator and denominator have common divisors.
 2304 and 390625:
 $2304 = 2^8 \times 3^2$
 $390625 = 5^8$ (since $5^8 = 390625$)
 No common divisors other than 1, so simplified form is $2304/390625$.

Figure 5. The final solution computed by merging the previously computed solutions

Law of total probability

We proposed the following problem:

A ball is removed at random from an urn which has 10 white and 10 black balls, and not replaced in the urn. This process is repeated 4 times. What is the probability that the third ball was white?

Students' strategy of solving the problem (Figure 6) consists in unpacking the information about the first two results: this is visible when the student shows all the possibilities, calculating, for each, the probability of happening. The total probability is then computed using the law of total probability.

165) 10 bele
10 crne

A: "tretja bela"

$P(B_1) = \frac{10}{20} \cdot \frac{10}{19}$
 $P(B_2) = \frac{10}{19} \cdot \frac{10}{18}$
 $P(B_3) = \frac{10}{18} \cdot \frac{9}{17}$
 $P(B_4) = \frac{10}{17} \cdot \frac{9}{16}$

$P(B_{tot}) = 2 \left(\frac{1}{2} \cdot \frac{10}{19} \right) + 2 \left(\frac{1}{2} \cdot \frac{9}{19} \right)$
 $= \frac{10+9}{19} = \frac{19}{19} = 1$

$P(A) = P(B_1)P(A|B_1) + P(B_2)P(A|B_2) + P(B_3)P(A|B_3) + P(B_4)P(A|B_4)$
 $= \frac{1}{2} \cdot \frac{10}{19} \cdot \frac{9}{18} + \frac{1}{2} \cdot \frac{10}{19} \cdot \frac{9}{17} + \frac{1}{2} \cdot \frac{9}{19} \cdot \frac{10}{18} + \frac{1}{2} \cdot \frac{9}{19} \cdot \frac{8}{17}$
 $= \frac{1}{2}$

Figure 6. An 18-year-old boy's solution to the problem

The chatbot DeepSeek was asked to solve the problem using the following prompt: "Solve the following problem: [...]".

It begins by interpreting the problem and presenting a structured list of observations regarding the solving strategy (Figure 7).

Among these, the third observation introduces a key conceptual insight that guides the subsequent solution process. While calculating the probability, the chatbot offers commentary on its approach, providing the reader with insights into the reasoning behind certain computations (Figures 8 and 9).

In this phase, it attempts to convey intuitive reasoning to help students understand why a result close to $\frac{1}{2}$ might be anticipated.

Subsequently (Figure 10), the chatbot proceeds with a formal solution using the law of total probability.

Although the computational procedure is mathematically correct, the explanation is lacking in key respects: it is not explicitly stated why the law of total probability is applicable in this context, nor is the general formula for the law provided.

Furthermore, the chatbot performs all component computations separately and then combines them to obtain the final result, yet without adequately explaining the rationale for merging these components. This omission may hinder students' conceptual understanding of how and why the law of total probability is applied in such problems.

Key Observations

1. **Order Matters:** Since we're not replacing the balls, the outcome of each draw affects the subsequent ones. The position of the draw (in this case, the third draw) is important.
2. **Symmetry:** At the start, there are equal numbers of white and black balls. The probability of drawing a white ball on any given draw, without considering the outcomes of previous draws, should be symmetric because the colors are initially balanced.
3. **Focus on the Third Draw:** We're only interested in the color of the third ball, not the entire sequence of four draws. This means we can think about the probability that the third position is white, regardless of what happens in the first, second, or fourth draws.

Figure 7. The observations of the chatbot

Calculating the Probability

Let's think about the probability that the third ball drawn is white.

At the start:

- Total balls: 20
- White balls: 10
- Black balls: 10

Before the third draw, two balls have already been removed. The color of these two balls affects the composition of the urn at the time of the third draw. However, since we're not given any information about the first two draws, we have to consider all possibilities.

But here's the thing: because the initial setup is symmetric (equal numbers of white and black balls), the probability that the third ball is white is the same as the probability that the first ball is white, or the second, or the fourth.

Why is that?

Figure 8. The solving strategy

Why is that?

Because the order in which we draw the balls doesn't inherently favor any position when the initial conditions are symmetric and we're not conditioning on the other draws.

So, the probability that the third ball is white is the same as the probability that the first ball is white, which is:

Number of white balls / Total number of balls initially = $10 / 20 = 1/2$.

Figure 9. The continuation of the solving strategy

We can calculate the probability of each scenario and then the probability that the third ball is white in each case.

- 1. First two balls are both black (0 white, 2 black removed):**
 - $P(\text{first two black}) = (10/20) * (9/19) = 90 / 380 = 9/38$
 - Then, before third draw: 10 white, 8 black
 - $P(\text{third is white} \mid \text{first two black}) = 10 / 18 = 5/9$
- 2. One white and one black in first two draws:**
 - This can happen in two orders: WB or BW
 - $P(WB) = (10/20) * (10/19) = 100 / 380 = 10/38$
 - $P(BW) = (10/20) * (10/19) = 100 / 380 = 10/38$
 - Total $P(\text{one white, one black in first two}) = 20/38 = 10/19$
 - Then, before third draw: 9 white, 9 black
 - $P(\text{third is white} \mid \text{one white, one black first two}) = 9 / 18 = 1/2$

Figure 10. Part of the formal solution of the problem

Bayes' theorem

We proposed the following problem:

We have two decks of cards, one with 40 cards and the other with 52. If two dice are rolled and show the same value (i.e., a double), then two cards are drawn consecutively without replacement from the first deck; otherwise, from the second deck. A face card and an ace were drawn. Calculate the probability that they were drawn from the 40-card deck.

Generally, the students solve the problem by identifying the probability of the prior event A and the marginal probabilities of the events B_i (Figure 11). Using the law of total probability, which states that $P(A) = P(A|B_1) \cdot P(B_1) + P(A|B_2) \cdot P(B_2)$, the students understand the total chance of seeing the observed result under all possible causes. Using then Bayes' theorem, students may calculate a posterior probability $P(B_1|A) = \frac{P(A|B_1) \cdot P(B_1)}{P(A)}$. Therefore, students (1) define the events and what they are looking for, (2) compute the total probability separately, and (3) use Bayes' theorem to compute the posterior probability.

The image shows a handwritten solution on grid paper. At the top left, there is a diagram with two circles labeled '40 KARTIC' and '52 KARTIC'. Arrows point from these circles to a central point. From this point, two arrows point downwards to '2 D4D1' and '2 DIF. UGVALI'. From '2 D4D1', an arrow points to '2 KARTIC SAMA REZ.' (2 cards same result). From '2 DIF. UGVALI', an arrow points to '2 KARTIC RAZN.' (2 cards different results). To the right of the diagram, the events are defined: A : "Figure in cr" (Face card), B_1 : "2 krt. ugvali" (2 cards same), and B_2 : "2 krt. razni" (2 cards different). Below these definitions, the probabilities are given: $P(B_1) = \frac{1}{6}$ and $P(B_2) = \frac{5}{6}$. The main calculation for the total probability $P(A)$ is shown as follows:

$$P(A) = P(A|B_1) \cdot P(B_1) + P(A|B_2) \cdot P(B_2)$$

$$= \frac{12}{40} \cdot \frac{1}{6} + \frac{12}{52} \cdot \frac{5}{6}$$

$$= \frac{1}{10} + \frac{10}{65} = \frac{67}{330}$$

Then, the posterior probability $P(B_1|A)$ is calculated using Bayes' theorem:

$$P(B_1|A) = \frac{P(A|B_1) \cdot P(B_1)}{P(A)}$$

$$= \frac{\frac{12}{40} \cdot \frac{1}{6}}{\frac{67}{330}} = \frac{17}{67}$$

Figure 11. An 18-year-old boy's solution to the above problem

The chatbot DeepSeek was queried to solve the same problem with the prompt: “Solve the following problem: [above description]”. The solution process generated with the chatbot DeepSeek presented for the Bayesian probability task illustrates a range of instructional strengths and some pedagogical challenges. The whole solution might be found in an online repository (<https://doi.org/10.5281/zenodo.15614126>) since it is 7 pages long. Its structure, language, and depth provide insight into how mathematical thinking can be scaffolded and modeled for learners, particularly in secondary or early tertiary education contexts.

One of the most notable strengths of the approach is the initial restatement and unpacking of the problem. Rather than immediately launching into symbolic manipulation, the chatbot first paraphrases the problem scenario, clarifies the given conditions, and identifies the underlying probabilistic framework (Figures 12 and 13). This aligns with research in mathematical problem-solving, which emphasizes the importance of understanding and internalizing the problem context before proceeding with formal calculations (Schoenfeld, 1985; Lester & Kroll, 1990). For students, such a habit can significantly reduce cognitive overload and support the development of metacognitive strategies.

Understanding the Problem

We have two decks of cards:

1. **Deck 1:** 40 cards
2. **Deck 2:** 52 cards (standard deck)

There's a random experiment involving two dice:

- If the two dice show the same value (i.e., a "double"), then we draw two cards consecutively **without replacement** from **Deck 1**.
- Otherwise, we draw the two cards from **Deck 2**.

After performing this experiment, we observe that a **face card** and an **ace** were drawn. We need to find the probability that these two cards were drawn from the **40-card deck (Deck 1)**.

This is a conditional probability problem where we're given some outcome (drawing a face card and an ace) and need to find the probability that this outcome came from a particular scenario (drawing from Deck 1).

Figure 12. The chatbot understands the problem

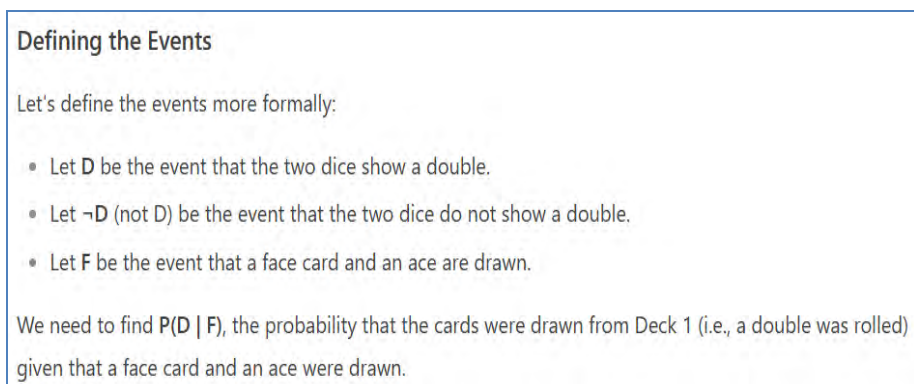


Figure 13. The chatbot defines the events and summarizes the problem

The chatbot's use of formal notation is both accurate and pedagogically valuable. By explicitly defining events such as D (a double on two dice), $\neg D$ (not a double), and F (drawing a face card and an ace), it transitions from natural language to formal symbolic reasoning, a core learning objective in upper-secondary mathematics.

This explicit formalization helps learners distinguish between different types of events and supports their understanding of conditional probability, which research identifies as a conceptual hurdle for many students (Batanero, Contreras, Díaz, 2012).

The application of Bayes' Theorem (Figure 14) is another strong feature. Rather than using the theorem as a procedural template, the solver justifies its use by connecting the knowns and unknowns of the situation: given the outcome (a face card and an ace), what is the probability that a specific condition (drawing from the 40-card deck) was present?

This reasoning demonstrates a conceptual understanding of inverse probability, and it serves as a valuable instructional model. Moreover, the decomposition of the total probability into its conditional components using the law of total probability is correctly executed, showing coherence in probabilistic reasoning.

Applying Bayes' Theorem

This is a classic scenario for Bayes' Theorem, which relates conditional probabilities:

$$P(D|F) = \frac{P(F|D) \cdot P(D)}{P(F)}$$

Similarly,

$$P(\neg D|F) = \frac{P(F|\neg D) \cdot P(\neg D)}{P(F)}$$

But since $P(F)$ is the total probability of observing a face card and an ace, it can be expressed as:

$$P(F) = P(F|D) \cdot P(D) + P(F|\neg D) \cdot P(\neg D)$$

So,

$$P(D|F) = \frac{P(F|D) \cdot P(D)}{P(F|D) \cdot P(D) + P(F|\neg D) \cdot P(\neg D)}$$

Figure 14. The application of Bayes' theorem

The combinatorial analysis is particularly commendable. The chatbot first explores the situation by calculating probabilities using ordered pairs (accounting for draw sequences), then carefully shifts to unordered combinations, recognizing that the problem does not specify the order in which the ace and face cards were drawn. This correction not only demonstrates mathematical flexibility but also reinforces the distinction between permutations and combinations, an often misunderstood topic. The approach encourages students to critically assess whether ordering is relevant, which is essential when solving real-world probability problems.

Additionally, the chatbot exhibits rigorous computational verification. By recalculating probabilities with common denominators and confirming results via multiple paths (e.g., converting between ordered and unordered forms, simplifying fractions), the solver exemplifies habits of precision and perseverance.

Such behaviors are consistent with the “productive disposition” described by Kilpatrick, Swafford, Findell (2001) in their model of mathematical proficiency.

However, from a pedagogical perspective, some potential drawbacks merit discussion. First, the solution is cognitively dense and assumes a high level of fluency with symbolic manipulation, combinatorics, and fraction arithmetic. For less experienced learners, especially at the secondary level, the level of detail might be overwhelming. While the explanation is thorough, it could benefit from intermediate scaffolding, such as summary boxes, diagrams, or step-by-step prompts, to break down complex reasoning into digestible segments. This would align with cognitive load theory (Sweller, 1988), which emphasizes the need to manage working memory constraints during learning.

Secondly, although the problem has been scaffolded into smaller parts and computations have been performed separately, the process of “merging” all these small calculations into a larger whole may be misleading for some students. This approach can cause them to lose focus, become side-tracked, or feel overwhelmed by the extensive explanations accompanying relatively simple calculations. In comparison to how students typically solve such problems, it is noticeable that the chatbot provides detailed step-by-step explanations, whereas students tend to approach the solution more directly and concisely.

Conclusions and Recommendations

This study highlights the potential of GenAI tools as both cognitive and pedagogical support systems in the teaching and learning of probability, particularly in combinatorial contexts. GenAI demonstrates strong capabilities in generating accurate, structured, and well-articulated solutions while modeling multiple strategies for solving both routine and non-routine problems. Its availability for self-paced learning enhances students’ opportunities for practice and consolidation outside the classroom (cf. Holmes et al., 2019).

However, the findings also reveal notable limitations. GenAI tends to follow a bottom-up, calculation-heavy approach that may obscure the broader structure of probabilistic reasoning, potentially undermining students’ ability to abstract general strategies or recognize problem isomorphisms (cf. Batanero et al., 2016). In some cases, the AI omits key conceptual clarifications, such as the independence of events or the rationale for applying the law of total probability, while overemphasizing trivial operations.

This imbalance risks promoting surface-level procedural mimicry rather than deep conceptual engagement (cf. Garfield & Ben-Zvi, 2008). Furthermore, metacognitive dimensions such as planning, justification, and strategy selection are often insufficiently addressed in AI-generated responses, raising concerns about students engaging with AI passively (cf. Schoenfeld, 1992).

To address these challenges, educators are encouraged to position GenAI not as an answer-giving tool but as a scaffold for mathematical thinking. When integrated thoughtfully, GenAI can effectively model step-by-step reasoning, offer diverse solution paths, and support conceptual exploration (Holmes et al., 2019; Kasneci et al., 2023).

Teachers should leverage these affordances to foster students' strategic awareness by designing tasks that require active engagement with the AI, such as predicting next steps, comparing solution methods, or evaluating the coherence of explanations. In doing so, GenAI becomes a medium for guided inquiry rather than passive consumption.

Additionally, GenAI can be employed to develop students' metacognitive skills. Activities that prompt learners to reflect on, critique, or reconstruct AI-generated solutions can enhance self-regulation, promote understanding of conceptual validity, and sharpen judgment in mathematical reasoning.

Teachers might, for example, use GenAI outputs as discussion starters for evaluating the correctness, elegance, or pedagogical value of different solutions, particularly in cases involving subtle constraints, such as domain conditions in binomial or factorial expressions.

Importantly, GenAI use should be balanced with rich, human-mediated mathematical discourse. Peer collaboration, teacher questioning, and whole-class dialogue remain essential for nurturing deeper mathematical reasoning, creativity, and resilience. AI tools should complement rather than replace these core practices, serving as a catalyst for exploration and reflection rather than a repository of answers.

For students, effective use of GenAI involves engaging with it critically and reflectively. A recommended approach is to first attempt problems independently, then use the AI-generated response as a comparative reference.

This can help uncover alternative strategies, identify misconceptions, and reinforce more generalizable methods. In more advanced applications, GenAI can assist students in practicing proof techniques, exploring hypothetical scenarios, and recognizing patterns across related problems. Such engagement promotes conceptual fluency and adaptive expertise, key components of mathematical maturity in AI-enhanced learning environments.

Ultimately, the integration of GenAI into probability education offers a promising avenue for enhancing mathematical understanding, provided its use is framed within a pedagogy that emphasizes reasoning, reflection, and dialogue.

Future research should continue to explore how different models of AI interaction can best support diverse learners in developing both procedural skills and higher-order thinking in probability and beyond.

References

- Ainsworth, S. (2006). DeFT: A conceptual framework for considering learning with multiple representations. *Learning and instruction*, 16(3), 183–198.
- Awang, L. A., Yusop, F. D. & Danaee, M. (2025). Current practices and future direction of artificial intelligence in mathematics education: A systematic review. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 20(2), em0823, 1–14.
- Bahrour, Z., Anane, C., Ahmed, V. & Zacca, A. (2023). Transforming education: A comprehensive review of generative artificial intelligence in educational settings through bibliometric and content analysis. *Sustainability*, 15(17), 12983.
- Batanero, C. & Álvarez-Arroyo, R. (2024). Teaching and learning of probability. *ZDM–Mathematics Education*, 56(1), 5–17.
- Batanero, C. & Sanchez, E. (2005). What is the Nature of High School Students' Conceptions and Misconceptions About Probability?. In *Exploring probability in school: Challenges for teaching and learning* (pp. 241–266). Boston, MA: Springer US.
- Batanero, C., Contreras, J. M. & Díaz, C. (2012). Sesgos en el razonamiento sobre probabilidad condicional e implicaciones para la enseñanza. *Revista Digital: Matemática, Educación e Internet*, 12(2), 1–13.
- Batanero, C., Chernoff, E. J., Engel, J., Lee, H. S. & Sánchez, E. (2016). *Research on teaching and learning probability* (p. 33). Springer Nature.
- Bender, E. M., Gebru, T., McMillan-Major, A. & Shmitchell, S. (2021). On the dangers of stochastic parrots: Can language models be too big?. In *Proceedings of the 2021 ACM conference on fairness, accountability, and transparency* (pp. 610–623). Virtual event, Canada.
- Bozkurt, A. (2023). Generative artificial intelligence (AI) powered conversational educational agents: The inevitable paradigm shift. *Asian Journal of Distance Education*, 18(1).
- Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard educational review*, 31, 21–32.
- Chang, C. Y., Lin, H. C., Yin, C. & Yang, K. H. (2025). Generative AI-assisted reflective writing for improving students' higher order thinking. *Educational Technology & Society*, 28(1), 270–285.

- Cobb, P. & McClain, K. (2002). Supporting students' learning of significant mathematical ideas. In Wells, G. & Claxton, G. (eds.), *Learning for life in the 21st century: Sociocultural perspectives on the future of education* (pp. 154–166). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Cobb, P. & Yackel, E. (1996). Constructivist, emergent, and sociocultural perspectives in the context of developmental research. *Educational psychologist*, 31(3–4), 175–190.
- Egara, F. O. & Mosimege, M. (2024). Exploring the integration of artificial intelligence-based ChatGPT into mathematics instruction: Perceptions, challenges, and implications for educators. *Education Sciences*, 14(7), 742.
- Felda, D. & Bon Klanjšček, M. (2017). Teaching Statistics in the Background of Teaching Mathematics. *The New Educational Review*, 48, 65–75.
- Fischbein, E. & Schnarch, D. (1997). Brief report: The evolution with age of probabilistic, intuitively based misconceptions. *Journal for research in mathematics education*, 28(1), 96–105.
- Garfield, J. & Ben-Zvi, D. (2008). *Developing students' statistical reasoning: Connecting research and teaching practice*. Dordrecht: Springer Science & Business Media.
- Gould, R. (2017). Data literacy is statistical literacy. *Statistics Education Research Journal*, 16(1), 22–25.
- Guettala, M., Bourekache, S., Kazar, O. & Harous, S. (2024). Generative artificial intelligence in education: Advancing adaptive and personalized learning. *Acta Informatica Pragensia*, 13(3), 460–489.
- Holmes, W., Bialik, M. & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education promises and implications for teaching and learning*. Boston, MA: Center for Curriculum Redesign.
- Huang, Q., Lv, C., Lu, L. & Tu, S. (2025). Evaluating the quality of AI-generated digital educational resources for university teaching and learning. *Systems*, 13(3), 174.
- Huerta, M. P. (2009). On conditional probability problem solving research-structures and contexts. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 4(3), 163–194.
- Huerta, P. M. (2018). Preparing teachers for teaching probability through problem solving. In C. Batanero & E. Chernoff (eds.): *Teaching and learning stochastic: Advances in probability education research* (pp. 293–311). Cham: Springer.

- Ingram, J. (2024). Randomness and probability: exploring student teachers' conceptions. *Mathematical Thinking and Learning*, 26(1), 1–19.
- Jones, G. A., Langrall, C. W., Thornton, C. A. & Mogill, A. T. (1997). A framework for assessing and nurturing young children's thinking in probability. *Educational studies in Mathematics*, 32(2), 101–125.
- Kasneci, E., Seßler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F. & Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and individual differences*, 103, 102274.
- Kazak, S. & Pratt, D. (2021). Developing the role of modelling in the teaching and learning of probability. *Research in Mathematics Education*, 23(2), 113–133.
- Kilpatrick, J., Swafford, J. & Findell, B. (eds.) (2001). Adding it up: Helping children learn mathematics. Washington, DC: National Academy Press.
- Konold, C., Finzer, W. & Kreetong, K. (2017). Modeling as a core component of structuring data. *Statistics Education Research Journal*, 16(2), 191–212.
- Leoste, J., Fenyvesi, K. & di Rosario, G. (2025). Socratic Dialogue with Generative Artificial Intelligence: Where is the Future?. In *Future of Information and Communication Conference* (pp. 333–344). Cham: Springer Nature Switzerland.
- Lester, F. K. & Kroll, D. L. (1990). Teaching students to be reflective: A study of two grade seven classes. In G. Booker, P. Cobb & T. N. de Mendicuti (eds.), *Proceedings fourteenth PME Conference for the Psychology of Mathematics Education, with the North American Chapter twelfth PME-NA Conference*, Vol. 1 (pp. 151–158). Mexico: International Group for the Psychology of Mathematics Education.
- Luckin, R., George, K. & Cukurova, M. (2022). *AI for school teachers*. Boca Raton: CRC Press.
- Mao, J., Chen, B. & Liu, J. C. (2024). Generative artificial intelligence in education and its implications for assessment. *TechTrends*, 68(1), 58–66.
- Noll, J. & Hancock, S. (2015). Proper and paradigmatic metonymy as a lens for characterizing student conceptions of distributions and sampling. *Educational Studies in Mathematics*, 88, 361–383.
- Schoenfeld, A. H. (1985). Making sense of “out loud” problem-solving protocols. *The Journal of Mathematical Behavior*, 4(2), 171–191.

- Sfard, A. (2008). *Thinking as communicating: Human development, the growth of discourses, and mathematizing*. Cambridge: Cambridge university press.
- Sharma, S. (2017). Definitions and models of statistical literacy: a literature review. *Open Review of Educational Research*, 4(1), 118–133.
- Shaughnessy, J. M. (1992). Research in Probability and Statistics: Reflections and Directions. In D. A. Grouws (eds.): *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 465–494). New York, NY: National Council of Teachers of mathematics.
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive science*, 12(2), 257–285.
- Tariq, M. U. (2025). Advancing Inquiry-Based Learning Through Generative AI-Enabled Assessments. In *Educational Assessments in the Age of Generative AI* (pp. 179–206). IGI Global Scientific Publishing.
- Tversky, A. & Kahneman, D. (1974). Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases: Biases in judgments reveal some heuristics of thinking under uncertainty *science*, 185(4157), 1124–1131.
- Xu, X. (2025). Game-Based Adaptive Learning in Probability Education. *International Journal of Information and Education Technology*, 15(1), 1–7.
- Zieffler, A., Garfield, J., DelMas, R. & Reading, C. (2008). A Framework to Support Research on Informal Inferential Reasoning. *Statistics Education Research Journal*, 7(2), 40–58.
- Zhai, X. (2024). Transforming teachers' roles and agencies in the era of generative AI: Perceptions, acceptance, knowledge, and practices. *Journal of Science Education and Technology*, 1–11.

Даниел Доз

Универзитет у Приморској, Педагошки факултет, Копар, Словенија

Дарјо Фелда

Универзитет у Приморској, Педагошки факултет, Копар, Словенија

Тина Цотич

Универзитет у Приморској, Педагошки факултет, Копар, Словенија

КОРИШТЕЊЕ ГЕНЕРАТИВНЕ ВЕШТАЧКЕ ИНТЕЛИГЕНЦИЈЕ У ВЕРОВАТНОЋИ: ПОТЕНЦИЈАЛИ И ПРОБЛЕМИ

Резиме: Интеграција генеративне вештачке интелигенције (GenAI) у наставу о вероватноћи представља и могућности и изазове. Овај рад испитује потенцијал GenAI-а као наставног средства и алата за решавање проблема у теорији вероватноће, фокусирајући се на његову способност да генерише објашњења, визуализује концепте вероватноће и пружа решења корак по корак. Анализирали смо тачност и поузданост одговора генерисаних вештачком интелигенцијом у решавању проблема вероватноће, поредећи их са традиционалним приступима. Док GenAI нуди предности као што су персонализована повратна информација и динамично генерисање проблема, остају бриге о тачности решења, погрешној интерпретацији вероватносног разматрања и потреби за људским надзором. Рад се закључује препорукама за ефикасно укључивање вештачке интелигенције у наставу вероватноће уз ублажавање њених ограничења.

Кључне речи: вештачка интелигенција, математика, вероватноћа.

Перспектива ученика о оцењивању и праћењу постигнућа у блок настави: студија случаја

Маја Врачар*

Зуботехничка школа, Београд

Апстракт: Полазећи од значаја ученичке перспективе у процесу праћења и оцењивања напретка и постигнућа, као и развоја демократских и предузетничких компетенција ученика, овај рад се бави анализом начина праћења и оцењивања ученичких постигнућа у оквиру блок наставе у средњем стручном образовању. Циљ истраживања био је да се испита мишљење ученика о праћењу напретка, оцењивању завршног рада, као и значају педагошке евиденције у процесу блок наставе. У истраживању је учествовало 346 ученика II, III и IV разреда Зуботехничке школе у Београду. Резултати анкетирања указују на потребу за већим укључивањем ученика у процесе оцењивања, увођење савремених стратегија праћења напредовања и заједничко доношење одлука са наставницима. Импликације истраживања упућују на неопходност осавремењивања педагошких приступа у блок настави, како би се омогућило активније учешће ученика у праћењу и оцењивању постигнућа и наставног процеса. Уважавање ученичке перспективе може довести до већег степена мотивације, оснаживања ученика за преузимање одговорности, унапређења њихових компетенција за самопроцену и критичко размишљање, као и до побољшања квалитета стручног образовања будућих зубних техничара. Резултати такође могу послужити као основа за креирање политика и препорука за реформу оцењивања у стручној настави.

Кључне речи: образовна постигнућа, партиципација, ученици, блок наставе, оцењивање.

* vracarmaja@yahoo.com, <https://orcid.org/0009-0006-3778-4103>

Увод

Оцењивање ученика је стални и систематски облик праћења и вредновања васпитног и образовног рада и његових ефеката. Сталност оцењивања се огледа у томе што се врши током целе школске године. О континуираном облику праћења и вредновања образовних постигнућа односно о оцењивању у учионици најбоље сведоче ученичка искуства и њихово разумевање начина оцењивања (Mitrović, 2014).

Степен увођења ученика у процес оцењивања образовних постигнућа ученика се повећава путем модела постепеног укључивања ученика у процес оцењивања. Нови модели подразумевају преговарање ученика и наставника о томе шта ће се оцењивати, дељење разумевања о сврхама оцењивања, договор о начинима оцењивања, дефинисање природе и садржаја повратне информације, обуку за самооцењивање и вршњачко оцењивање, заједничко развијање критеријума оцењивања (Bain, 2010). У достизању квалитета васпитања и образовања, нови модели оцењивања могу да допринесу порасту ученичке одговорности за учење и оцењивање и побољшавању ефеката наставе.

Под појмом *квалитет образовања и васпитања* у овом раду подразумевамо Унесков приступ квалитету образовања, који се начелно може препознати као хуманистички и на праву заснован приступ (Mitrović i Radulović, 2011). У разради овог приступа квалитету образовања, разматрају се захтеви у вези са образовањем и учењем на два повезана нивоа. На нивоу ученика, образовни процес треба да буде прилагођен предзнањима и потребама ученика, да обухвати формалне и неформалне облике учења, те да обезбеди недискриминаторне праксе и подстицајно окружење за учење (Global monitoring report 2005, 2004; према: Radulović i Mitrović, 2011: 139). На системском нивоу, неопходно је обезбедити подршку за спровођење образовних политика, доношење одговарајуће законске регулативе, равномерну дистрибуцију ресурса и систематско праћење остварености исхода учења, а све у циљу постизања што поволнијег утицаја на квалитет образовања (Radulović и Mitrović, 2011). У том процесу, посебно важну улогу имају наставници, као носиоци промена на наставном и школском нивоу.

Бројне студије су показале да су наставници кључни фактор у обезбеђивању квалитета наставног процеса, као и мотивације и акаде-

мских постигнућа ученика (OECD, 2005; Sanders & Rivers, 1N/A6; Villegas-Reimers & Reimers, 2000; према: Donaldson, 2013). Домаћа истраживања спроведена у првој деценији 21. века, која се баве квалитетом образовања, указују на то да образовни систем у Србији није довољно ефективан. То се посебно огледа у ниским образовним постигнућима ученика, слабим концептуалном разумевању и недовољној примени стечених знања приликом решавања проблема из реалног живота (Baucal, Pavlović-Babić, 2010; Havelka, Hebib, Baucal, 2003; Martin, Mullis, Gonzalez, Chrostowski, 2004; Pavlović-Babić, Baucal, 2009).

Резултати Међународног програма процене образовних постигнућа ученика PISA (Programme for International Student Assessment), кога су 2001. године покренуле земље чланице OECD-а (Organization for Economic Co-operation and Development), на којем Србија учествује од 2003. године, између осталог, указују на слабије резултате ученика из Србије, посебно у делу функционалних знања. Резултати постигнути на тесту су у складу са налазима истраживања која се баве квалитетом образовања у Србији, а која показују значајно заостајање наших ученика у односу на просек регије (Baucal, 2012; Pavlović-Babić, Baucal, 2010).

Истраживања указују на то да један од кључних разлога за незадовољавајуће образовне исходе у Србији почива у квалитету наставног процеса, који не пружа довољно подстицајно окружење за развој интелектуалних капацитета ученика (Pavlović Babić и Baucal, 2010). Додатно, перцепција ученика указује на потребу за унапређењем наставе како би била више подстицајна и повезана са стварним животом (Plut и Krnjajić, 2004). Иако свеобухватна анализа овог проблема још увек није спроведена, доступни подаци указују на више могућих узрока, међу којима се истичу недовољна професионална подршка наставницима, традиционални облици наставе и ограничени ресурси у школама.

Део њих је укоренењен у традицији образовања, актуелној образовној политици, односно законском оквиру, стратегијама образовања, док је део везан за саму школу и квалитет васпитно-образовног рада наставника са ученицима. У погледу васпитно-образовног рада који се односи на мотивацију, праћење и оцењивање рада ученика наставници играју важну улогу. Ставови и поступци наставника утичу на избор наставних стратегија у свакодневним активностима у учионици, обликовање окружења за учење, на мотивацију и образовна постиг-

нућа ученика (Malinić, 2014). У стручној литератури је постигнута сагласност око мишљења да ефикасни наставници активирају више потенцијала којима ученици располажу, а избор адекватних поступака и врста оцењивања им знатно помаже у подстицању развоја ученичких потенцијала. Током процеса оцењивања од стране наставника који успевају да активирају потенцијале којима ученици располажу и за које оцењивање ученика представља комуникацију са ученицима, код ученика може да се развије активан однос према учењу и они могу да се оспособе за објективну процену сопствених постигнућа и постигнућа других ученика. На овај начин, ученици ће бити у прилици да активно партиципирају у процесу учења и оцењивања.

Улога ученика у праћењу и оцењивању образовних постигнућа и напретка

У контексту савремених приступа настави, нарочито у средњем стручном образовању, улога ученика све више је усмерена ка активној партиципацији у процесу учења и оцењивања. У складу са тим, праћење и оцењивање напретка ученика треба сагледати кроз призму различитих облика наставе – теоријске наставе, наставе вежби и блок наставе – уз уважавање специфичности сваког од њих. Подстицањем ученика да учествују у оцењивању, ствара се простор за развој метакогнитивних вештина и грађење капацитета за целоживотно учење. Оцењивањем се исказује однос према учењу и знању, подстиче се мотивација за учење, а ученик се оспособљава за објективну процену сопствених постигнућа и постигнућа других ученика. Оцену треба схватити као резултат развоја и вредновања знања (укључујући умења и навике), залагања и активности ученика (Vračar i sar., 2021). Стога је неопходно јасно дефинисати процес оцењивања и размотрити његове основне карактеристике и функције – дијагностичку, формативну и сумативну – као кључне инструменте подршке квалитетном и праведном образовању.

Иако се последњих деценија говори о уважавању перспективе ученика о настави, стање у пракси још увек није задовољавајуће. Ученици треба да буду редовно информисани о свом напретку и да у сарадњи са наставницима учествују у креирању индивидуалних планова учења, заснованих на оствареним резултатима. Оваквим приступом они се по-

степену оспособљавају за самопроцену и активно преузимање одговорности за сопствено учење.

Самооцењивање пружа могућност ученицима да прате и оцењују напредак у учењу и омогућава им широко сагледавање и оцењивање процеса учења, а не само ефеката. Важно је да ученици унапред имају информације шта се од њих очекује и с којим циљем се самооцењивање користи. Улога наставника у процесу самооцењивања ученика огледа се у усмеравању самог процеса, пружању конструктивне повратне информације и подстицању развоја рефлексивног мишљења, при чему наставник утиче искључиво на начин спровођења самооцењивања, а не на садржај саме ученичке процене постигнућа (Vjekić и Papić, 2005).

Практичне вештине није једноставно оценити, много је једноставније оценити финални производ практичног рада, а не процесе и вештине које га прате.

Од изузетног је значаја да наставници континуирано оцењују активност и залагање ученика током целокупног трајања наставног процеса. Представимо један могући ток и процес континуираног оцењивања који обухвата кораке које спроводи наставник, а они уједно представљају и изазове у оцењивању:

- (1) детаљно упознаје исходе модула и обезбеђује њихово разумевање;
- (2) планира оцењивање;
- (3) обавештава ученике о захтевима и обезбеђује да они разумеју своју улогу и одговорност у односу на оцењивање;
- (4) обликује и пројектује оцењивање бирањем одговарајућих метода, инструмената и материјала;
- (5) спроводи оцењивање, што укључује и прикупљање података;
- (6) доноси суд и обезбеђује повратне информације ученицима;
- (7) обавља административне активности и евалуира сам процес оцењивања.

На овај начин, континуирано оцењивање може да буде осмишљено тако да укључује мноштво делотворних начина оцењивања приме-

њених на одређеним претходно утврђеним „местима“ унутар процеса учења, а све то има за циљ да олакша учење (Bjekić i Parić, 2005: 33). Када неки од наведених корака изостане – нарочито онај који се односи на благовремено информисање ученика о захтевима и њиховој улози у том процесу – могу настати тешкоће у разумевању циљева учења и усмеравању сопственог напредовања. Последица тога може бити нејасноћа у вези са тим шта ученик треба да постигне и како да до тога дође.

Стога је веома корисно, у процесу праћења и оцењивања ученика обухватити све фазе планирање, праћење тока наставе и учења, евидентирање података о напредовању ученика, саопштавање повратне информације и вредновање реализоване наставе (Havelka, Hebib, Baucal, 2003). Управо овај приступ омогућава идентификовање могућих решења у процесу праћења и оцењивања, у коме сваки елемент има специфичну улогу, а уједно и доприноси укупном напретку ученика у остваривању образовних исхода. Суштинска компонента оцењивања односи се на процену образовно-васпитног нивоа и напредовања ученика, која обухвата ниво усвојености одређених знања, вештина и ставова. Оцене су изрази мера остварености, усвојености задатака, а заснивају се на подацима до којих је наставник дошао праћењем и вредновањем остварених исхода ученика (Vračar и sar., 2021).

Праћење развоја, напредовања и остварености постигнућа ученика у току школске године обавља се формативним и сумативним оцењивањем (*Pravilnik o ocenjivanju u srednjem stručnom obrazovanju i vaspitanju*, 2024). Формативно оцењивање представља редовно проверавање постигнућа у току савладавања школског програма, садржи повратну информацију и препоруке за даље напредовање и, по правилу, евидентира се у педагошкој документацији наставника.

Ученик се оцењује путем усмене провере, писмене провере и практичног рада, а у складу са програмом обавезног предмета, изборног програма и активности (*Pravilnik o ocenjivanju u srednjem stručnom obrazovanju i vaspitanju*, 2024). Оцењивање се обавља уз уважавање ученикових способности. Постоји више врста оцењивања. У току школске године праћење напредовања ученика изводи се формативним и сумативним оцењивањем (*Pravilnik o ocenjivanju u srednjem stručnom obrazovanju i vaspitanju*, 2024).

Формативни приступ у оцењивању омогућава сагледавање обима, темпа и квалитета напредовања ученика, уочавање остварених исхода учења у претходном периоду и постављање циљева наредних корака (Хавелка, Хебиб, Бауцал, 2003). Саставни је део процеса наставе и учења и садржи повратну информацију наставнику за даље креирање процеса учења и препоруке ученику за даље напредовање (*Pravilnik o ocenjivanju i srednjem stručnom obrazovanju i vaspitanju*, 2024). Сумативно оцењивање сагледава постигнути резултат и изражава се на стандардној скали која успех диференцира на више нивоа. Наша скала школских оцена има пет нивоа (Хавелка, Хебиб, Бауцал, 2003).

Док формативно оцењивање одговара на питање *шта је ученик постигао* и како треба даље да учи, сумативно оцењивање одговара на питање *колико је ученик научио* у одређеном наставном периоду и колико је овладао садржајима предвиђеним програмом наставе и учења (Havelka, Hebib, Baucal, 2003).

Оцењивање је саставни део процеса наставе и учења и садржи повратну информацију наставнику за даље креирање процеса учења и препоруке ученику за даље напредовање, које се евидентира у педагошкој документацији наставника (*Pravilnik o ocenjivanju i srednjem stručnom obrazovanju i vaspitanju*, 2024). Оцењивање има улогу да одреди степен остварености одређених исхода учења. То је процес проверавања и мерења постигнућа ученика и доношења значајних педагошких одлука. Оно представља основни део наставе и учења, а не само кулминацију наставног процеса. Први корак у функционалном школском оцењивању јесте одређивање критеријума и очекиваних исхода формативног и сумативног оцењивања, које ученик треба да усвоји да би испунио исходе учења (Bjekić i Parić, 2005).

Кроз блок наставу ученици имају прилику да у континуитету увежбавају савладане садржаје односно радне операције у току пет радних дана више пута у школској години и учествују у свим фазама процеса израде практичног рада, остварујући при томе примену знања, у складу са својим способностима и могућностима. Блок настава представља специфичну врсту наставе која је уведена ради превладавања недостатака предметно-часовног система у којем се сваких 45 минута смењују наставни предмети (Matijević i Radovanović, 2010). Овај вид наставе укључује усавршавање и унапређење знања, умећа и вештина стечених

на редовним вежбама различитих стручних предмета од другог разреда средње стручне школе. У оквиру редовне наставе, једном недељно, ученици имају један дан у оквиру кога се спроводи настава вежби у трајању од 5 часова или 225 минута. Тог дана, осим вежби, ученици немају није-дан други теоретски предмет, што говори у прилог уважавању одређе-них дидактичких начела и правила у циљу постизања оптималних резултата учења и подучавања. У оквиру другог разреда, осим редовних вежби, у току првог полугодишта ученици имају и једну недељу наставе вежби у блоку, или 30 часова наставе вежби у блоку, а на годишњем нивоу 60 часова (једна недеља по полугодишту). У трећем и четвртом разреду, настава вежби се повећава на недељном нивоу на 10 часова или 450 минута (два дана), док настава вежби у блоку у трећем разреду расте на 120 часова годишње (по две недеље у полугодишту), а у четвр-том разреду на 180 часова наставе вежби у блоку годишње или 3 недеље вежби у блоку по полугодишту. Да би се у блок настави успешно оства-рио основни циљ – стицање вештина у изради практичног рада – као значајан чинилац препознаје се повећање удела ученичке перспективе у свим сегментима овог вида наставе.

Повратне информације које добијају ученик и наставник у фази оцењивања могу водити промени активности наставника и ученика као и квалитету образовних постигнућа. Да би и наставници и ученици би-ли задовољни у процесу оцењивања веома је важно да ученици буду добро информисани о свим сегментима оцењивања, али и да им је пружена могућност да они сами могу да учествују у креирању сегмената овог сложеног процеса у складу са узрастом. На то упућују и резултати истраживања (Malinić i Komlenović, 2010), које је показало да су ученици гимназија показали већу усаглашеност у ставовима у односу на ученике основних школа. Ученици оба нивоа образовања сматрају да критери-јуми оцењивања нису увек једнаки за све, али истовремено наглашавају значај редовног и објективног оцењивања као кључног мотивационог фактора за свој ангажман у настави. Као сегменти овог сложеног проце-са издвајају се: одређивање критеријума оцењивања, одређивање дату-ма односно рокова оцењивања, одређивање исхода који се оцењују и одређивање намене са којом ће се користити резултати (Bjekić i Papić, 2005). Ово потврђује и истраживање о реализацији практичне наставе у коме се истиче да су минимални стандарди квалитета практичног учења и овладавања вештинама важни и подразумевају дефинисање процеду-

ра, документације, линија комуникације, као и начине спровођења (Kundalić i sar., 2018).

У савременој блок настави нагласак је на процесу учења, на препознавању ученичке перспективе, на њиховом оспособљавању да разумеју процес оцењивања и учествују. У таквом концепту блок наставе процес и продукт школског учења постају уједно и предмети праћења и оцењивања. С обзиром на то да се оцењивање на блок настави одвија усмено, формативно и путем праћења у Радној свесци ученика, могућности за уважавање перспективе ученика се повећавају, а тиме се повећава и могућност за унапређење квалитета процеса учења на блок настави.

Методологија истраживања

Полазећи од значаја праћења и оцењивања за подстицање мотивације и развој одговорности код ученика у средњем стручном образовању, основни циљ овог истраживања био је да се испита мишљење ученика о процесу праћења и оцењивања у оквиру блок наставе, као и да се утврди у којој мери и на који начин учествују у процесу вредновања и унапређења квалитета ове наставе.

У складу са општим циљем, дефинисани су следећи истраживачки задаци:

- (1) Испитати мишљења ученика о најделотворнијим начинима праћења и оцењивања њихових постигнућа током блок наставе, као и повезаност тог мишљења са полом и разредом.
- (2) Испитати мишљење ученика о оцењивању завршног практичног рада у оквиру блок наставе, уз процену разлика у мишљењу у односу на пол и разред;
- (3) Испитати мишљење ученика о вођењу евиденције у Радној свесци и њеној улози у праћењу напредовања, уз процену разлика у мишљењу у односу на пол и разред.

Методе и инструменти истраживања. Истраживање је реализовано применом дескриптивно-неексперименталне методе и технике анкетирања. За потребе овог истраживања креиран је упитник који садржи 20 питања. Упитник је конципиран тако да обухвати више димензија: два

питања се односе на основне демографске податке испитаника, пет питања испитује њихово мишљење о циљевима и значају блок наставе, као и условима рада током њене реализације. Поред тога, пет питања усмерено је на процену новина у методама рада и техникама израде протетских радова у оквиру зуботехничке струке. Још пет питања односе се на оцењивање рада ученика, завршног практичног рада и вођење евиденције у Радној свесци, док се три питања односе на сугестије ученика за унапређење блок наставе.

Узорак истраживања. Узорак је пригодан и чине га ученици II, III и IV разреда Зуботехничке школе у Београду који су учествовали у блок настави, која се реализује од другог разреда. У истраживању је учествовало 346 ученика, од тога 212 женског и 134 мушког пола у октобру 2024. године. Ученици су дали сагласност за истраживање у писаној форми. Истраживање је било анонимно и спроведено је у писаној форми. *Обрада и анализа података.* Коришћена је дескриптивна статистика (фреквенце, проценти, аритметичка средина). За утврђивање разлика између аритметичких средина међу ученицима различитих разреда, коришћен је Хи-квадрат тест. У обзир су узимане статистичке значајности на нивоу $p \leq 0,05$.

Резултати истраживања и дискусија

Први истраживачки задатак био је усмерен на испитивање мишљења ученика о начинима праћења и оцењивања њихових постигнућа током блок наставе, као и повезаност тог мишљења са полом и разредом. Резултати истраживања (Табела 1) показују да ученици највише вреднују оне облике праћења и оцењивања који су континуирани и пружају јасне увиде у њихов рад. Половина испитаних ученика (50,0%) сматра да је евиденција практичног рада у Радној свесци најделотворнији начин оцењивања током блок наставе. Такав вид оцењивања ученици перципирају као транспарентан и објективан, јер омогућава увид у целокупан процес њиховог ангажовања. Формативно оцењивање од стране наставника у педагошкој свесци, које подразумева редовно праћење и бележење напретка уз повратну информацију, препознало је 35,3% ученика као значајан облик подршке у процесу учења. Најмањи број ученика (11,8%) истиче усмено оцењивање као најадекватнији облик праћења њиховог практичног знања и вештина.

Табела 1. Мишљење ученика о најделотворнијим начинима оцењивања у оквиру блок наставе по полу и разреду

Начини оцењивања		Пол		Разред			Укупно
		Мушки	Женски	II разред	III разред	IV разред	
Усмено оцењивање	f	22	18	12	13	15	40
	%	16,7	8,7	7,8	14,1	15,8	11,8
Евиденција у Радној свесци	f	67	103	96	44	30	171
	%	50,8	49,5	62,7	47,8	31,6	50
Формативно праћење	f	39	81	41	33	46	121
	%	29,5	38,9	26,8	35,9	48,4	35,3

Анализом података утврђено је да постоји значајна повезаност између разреда које ученици похађају и начина оцењивања који сматрају најделотворнијим ($\chi^2 = 22,1$; $N = 340$; $df < 0,05$; $V = 0,253$). Посебно се издваја податак да ученици другог разреда у значајно већем проценту од ученика четвртог разреда као најделотворнији облик оцењивања наводе праћење рада у Радној свесци.

Овај резултат може се тумачити у контексту њиховог првог контакта са блок наставом, која се у стручним школама уводи управо од друге године. За ученике другог разреда блок настава представља нови вид организованог, практичног учења, који је структурисан, континуиран и повезан са теоријским садржајима. Радна свеска, као алат за праћење, усмеравање и самопроцену, код млађих ученика добија посебан значај јер им омогућава да стекну увид у очекивања, развију радне навике и формирају осећај одговорности за сопствено напредовање.

Супротно њима, ученици старијих разреда могу показивати веће поверење у друге облике оцењивања, попут усмених процена или формативног праћења јер су већ развили вештине неопходне за рад у реалним ситуацијама.

У вези са другим истраживачким задатком, резултати (Табела 2) сугеришу да је највећи проценат ученика (45,1%) препознао јасан, на учење усмерен приступ са повратном информацијом као најделотворнији облик оцењивања завршног практичног рада. Овакав став је нешто чешћи код ученика (50,0%) у односу на ученице (42,0%). По разредима, овај став је нешто израженији код млађих (41,7%) ученика 2. разреда него код ученика 3. разреда (38,9%), што може указивати на почетну мотивацију и позитивна очекивања код ученика који се први пут у 2. разреду сусрећу са блок наставом. Овај резултат је охрабрујући не само за узорковану школу већ и за већину школа у оквиру заједнице медицинских школа Србије, јер искуства специјализоване школе за зубне техничаре могу послужити као модел добре праксе у унапређењу блок наставе. Разлози за то могу се пронаћи у доброј организацији блок наставе, припреми наставника и ученика, као и у обавези редовног вођења и доношења Радне свеске на наставу, што подстиче континуитет у праћењу и самопроцени.

Међутим, када је реч о оцењивању завршног практичног рада, резултати указују на одређене изазове. Значајан проценат ученика (28,3%) сматра да је оцењивање усмерено искључиво на продукт рада. Са друге стране, 26,6% ученика препознаје да се оцењује и процес рада и завршни практични рад, што представља пожељнији приступ у стручном образовању.

Чињеница да више од четвртине ученика оцењивање доживљава као фокусирано само на крајњи резултат упућује на потенцијални недостатак у праћењу и оцењивању постигнућа ученика у оквиру блок наставе. Због тога је важно да наставници у стручном образовању развијају балансиран приступ оцењивању, који укључује формативно праћење и вредновање свих фаза рада ученика. Упркос разликама у проценима, статистичка анализа није показала значајне разлике у одговорима ученика с обзиром на пол или разред који похађају. Ово указује на то да ученици имају сличне ставове и разумевање улоге завршног рада и његовог оцењивања.

Мишљење ученика о оцењивању практичног завршног рада ученика по завршетку блок наставе потврђује да оцењивање које је усмерено на процес учења и наставе садржи повратну информацију за даље напредовање ученика и да је присутно у искуству ученика, али не и у довољној мери (Табела 2).

Табела 2. Мишљење ученика о оцењивању практичног завршног рада
 ученика по завршетку блок наставе

Оцењивање практичног рада		Пол		Разред			Укупно
		Мушки	Женски	II разред	III разред	IV разред	
Усмерен на учење и наставу	f	64	85	63	35	51	149
	%	49,2	41,5	41,7	38,9	54,2	43,4
Усмерен на про- дукт рада	f	38	56	48	24	22	94
	%	29,2	27,3	31,8	26,7	23,4	27,4
Усмерен на процес рада	f	26	62	39	30	19	88
	%	20	30,2	25,8	33,3	20,2	25,7

Као што је и другим испитивањима наглашено (Boushey, Moser, 2014; Malinić, Komlenović, 2010; Stančić, 2015), ови подаци указују на значај повратних информација које добијају ученик и наставник у фази оцењивања, а које могу водити ка промени активности наставника и ученика као и повећању квалитета образовних постигнућа ученика.

Алтернативне праксе оцењивања и праксе будућности заснивају се на другачијим полазиштима и вредностима, те је у њима партиципација ученика у оцењивању од круцијалног значаја (Stančić, 2015).

У алтернативним праксама се акценат ставља на оцењивање у формативне сврхе, односно на континуирано праћење рада и напретка ученика, те обезбеђивање повратних информација, како би се побољшало ученичко учење, али и настава (Mitrović, 2014). То значи да предмет оцењивања нису више само продукти учења, већ и различити аспекти процеса учења. Добијени налази упоредиви су са резултатима истраживања (Boushey, Moser, 2014; Malinić, Komlenović, 2010; Stančić, 2015) у којима је истакнуто да је процес оцењивања доминантно усмерен на различите аспекте процеса учења код ученика у складу са формативним оцењивањем.

Квалитет рада у току блок наставе треба да се вреднује, као и рад на теорији и вежбама у циљу оспособљавања ученика да разумеју процес оцењивања и учествују у њему, чиме се и повећава и унапређује квалитет процеса наставе и учења стручних предмета.

Трећим истраживачким задатком испитано је мишљење ученика о улози евидентирања у Радној свесци у подстицању њиховог ангажовања и побољшању квалитета блок наставе.

Према подацима у Табели 3, највећи број ученика не води редовно евиденцију на блок настави у Радној свесци (78,7%).

Остаје отворено питање могућности за превазилажење ове појаве, јер је вођење евиденције од стране ученика у Радној свесци део оцењивања на блок настави. Охрабрује податак да (22%) ученика води евиденцију о раду у Радној свесци.

Табела 3. Мишљење ученика о вођењу евиденције на блок настави у Радној свесци

Вођење евиденције о раду у Радној свесци		Пол		Разред			Укупно
		Мушки	Женски	II разред	III разред	IV разред	
Да, увек	f	27	49	41	17	18	76
	%	20,1	23,1	26,5	18,5	18,8	22
Не, не редовно	f	107	163	115	75	78	270
	%	79,9	76,9	73,5	81,5	81,2	78,7

Поставље се питање да ли сви наставници који учествују у реализацији блок наставе редовно прегледају Радне свеске ученика или постоје други разлози зашто ученици не воде редовно евиденцију у Радној свесци, која је део активности ученика и један од показатеља континуитета у раду код ученика на блок настави.

Табела 4. Хи-квадрат тест: Вођење евиденције о раду
 у Радној свесци

	χ^2	Df	p	Крамеров коэффициент V ¹⁾
... у зависности од пола ученика	0,421	1	0,517	–
... у зависности од разреда ученика	3,101	2	0,212	–

¹⁾ Вредности за Крамеров коэффициент V приказане су само
 у случајевима када је χ^2 статистички значајан ($p \leq 0,05$)

Према подацима из Табеле 4, уочава се да су обе р-вредности веће од 0,05, односно да не постоје статистички значајне разлике у мишљењу ученика о вођењу евиденције у Радној свесци у односу на пол и разред. Ученици су, независно од пола и разреда, сличног мишљења по овом питању.

Имајући у виду функцију Радне свеске, која се огледа повезивању наставе теорије, вежби и блок наставе и део је домаћих задатака ученика, остаје отворено питање како је могуће утицати на континуитет у раду, а тиме и у учењу и оцењивању ученика кроз вођење евиденције о раду на блок настави у Радној свесци.

Закључак

У раду смо испитивали мишљење ученика Зуботехничке школе у Београду о аспектима блок наставе који су се односили на то како ученици перципирају најделотворније начине оцењивања блок наставе, оцењивање завршног рада на блок настави и начине праћења и вредновања који се евидентирају у Радној свесци ученика и евиденцији наставника.

Резултати истраживања које смо спровели су индикативни и упућују на то да је оцењивање које је усмерено на процес учења и наставе присутно у искуству ученика и садржи повратну информацију за даље напредовање ученика, али не и у довољној мери.

Приликом оцењивања завршног рада ученика на блок настави, резултати су показали на потребу за унапређењем и уједначавањем формативног оцењивања од стране свих наставника који изводе блок наставу.

Потребно је утврдити и договорити на нивоу свих наставника који изводе наставу стручних предмета у блоку редовност и планско прикупљање релевантних података о напредовању ученика, постизању прописаних исхода и циљева и степену развоја стручних компетенција код ученика.

Препоручује се формативно оцењивање које садржи коментар о постигнућу (фазе рада ученика), способности и залагању сваког ученика код предметног наставника, а посебно коментаре и могуће инструкције за ученике који слабије напредују и ученике који успешно савладавају програм, како би наставници на настави вежби имали иницијалну информацију о раду ученика (у Радној свесци ученика).

Уз помоћ примене формативног оцењивања се може утицати на повећање удела ученичке активности о испитиваним аспектима блок наставе у циљу оспособљавања ученика да разумеју процес учења, оцењивања и самооцењивања. Ово потврђују и резултати сличних истраживања (Boushey, Moser, 2014; Kundalić i sar., 2018; Stančić, 2015).

На овај начин се може утицати на повећање удела ученичке перспективе у оцењивању на блок настави, у циљу њиховог оспособљавања за демократско, активно и предузетничко учествовање у животу школе и заједнице, и иницирање промена у начинима оцењивања блок наставе у средњим стручним школама у Србији код доносиоца одлука и креатора образовне политике.

Највећи изазов реализованог истраживања била је обухваћеност узорка који је пригодан и који показује резултате релевантне само за једну школу, који се не могу генерализовати.

Стога ови резултати имају само практични значај за унапређивање процеса наставе, праћења и вредновања у оквиру Зуботехничке школе, али могу бити мотив за нека шира истраживања која ће допринети општијем приступу начинима и специфичностима оцењивања блок наставе у средњим стручним школама.

Имајући у виду значај мотивације и ангажовања ученика на блок настави и могућности које ова врста наставе пружа, али и изазове за сензибилисање наставника за уважавање ученичке перспективе, добијени резултати истраживања могу послужити за унапређивање начина оцењивања ученика током реализације блок наставе.

На основу података добијених у овом истраживању остаје, по нашем мишљењу, отворено питање како у будућности унапредити процес оцењивања у оквиру блок наставе у средњим стручним школама и пружити прилику ученицима да имају проактивну улогу у процесу праћења и оцењивања образовних постигнућа ученика.

Литература

- Bain, J. (2010). Integrating Student Voice: Assessment for Empowerment. *Practitioner Research in Higher Education*, 4(1), 14–29.
- Baucal, A. (2012). *Ključne kompetencije mladih u Srbiji u PISA 2009 ogledalu*. Beograd: Institut za psihologiju – Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Baucal, A. i Pavlović-Babić, D. (2009). *Kvalitet i pravednost obrazovanja u Srbiji: Obrazovne šanse siromašnih*. Beograd: Ministarstvo prosvete RS.
- Baucal, A. i Pavlović-Babić, D. (2010). *Nauči me da mislim, nauči me da učim: PISA 2009 u Srbiji*. Beograd: Institut za psihologiju – Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Baucal, A. i Pavlović-Babić, D. (2013). *Podrži me, inspiriši me: PISA 2012 u Srbiji*. Beograd: Institut za psihologiju – Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Bjekić, D. i Papić, Ž. (2005). *Ocenjivanje: Priručnik za ocenjivanje u srednjem stručnom obrazovanju*. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije – Program reforme srednjeg stručnog obrazovanja.
- Boushey, G. & Moser, J. (2014). *The Daily 5: Fostering Literacy Independence in the Elementary Grades* (2. izd.). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781032680958>
- Donaldson, G. (2013). Nastavnička profesija za 21. vek. U V. V. Vidović i Z. Velkovski (ur.): *Unapređenje nastavničke profesije za inkluzivno, kvalitetno i relevantno obrazovanje – ATEPIE* (str. 13–24). Beograd.
- Havelka, N., Hebib, E. & Baucal, A. (2003). *Ocenjivanje za razvoj učenika: Priručnik za nastavnike*. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije.
- Kundalić, A., Zulejhić, E., Mahmić, S., Džaferbegović, A., Alibegović, N., Sokolović, A. & Šabić Hamidović, Dž. (2018). *Istraživanje o realizaciji praktične nastave u srednjim školama u BiH*. Sarajevo: Asocijacija srednjoškolaca u Bosni i Hercegovini. Retrieved July 30, 2025 from <http://www.asubih.ba/wp-content/uploads/2018/04/REALIZACIJA-PREKTI%C4%8CNE-NASTAVE-U-SREDNJIM-%C5%A0KOLAMA-U-BIH-ASUBIH.pdf>
- Malinić, D. (2014). *Pedagoški pristupi nastavnika i radu sa neuspešnim učenicima: Doktorska disertacija*. Beograd: Filozofski fakultet.
- Malinić, D. i Komlenović, Đ. (2010). Ocenjivanje iz perspektive učenika. *Nastava i vaspitanje*, 59(4), 511–524.

- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Gonzalez, E. J. & Chrostowski, S. J. (2004). *TIMSS 2003 international science report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the fourth and eighth grades*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Matijević, M. i Radovanović, D. (2010). Blok sat i blok nastava u obrazovanju odraslih. *Andragoški glasnik*, 14(1[24]), 43–56. Retrieved July 30, 2025 from <https://hrcak.srce.hr/103680>
- Mitrović, M. (2014). Promena paradigme ocenjivanja u nastavi kao elemenat strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja. *Nastava i vaspitanje*, 63(2), 175–188.
- Plut, D. i Krnjaić, Z. (2004). *Društvena kriza i obrazovanje: Dokument o jednom vremenu* [Social crisis and education: A document of the one time]. Beograd: Institut za psihologiju.
- Pravilnik o ocenjivanju učenika u srednjem obrazovanju i vaspitanju* (2024). Službeni glasnik Republike Srbije – Prosvetni glasnik, br. 82/2024.
- Radulović, L. i Mitrović, M. (2011). Zašto su nastavne metode u našim školama nedovoljno raznovrsne? *Nastava i vaspitanje*, 60(3), 367–377.
- Stančić, M. (2015). Teachers' reflections upon evaluation of their work. *Nastava i vaspitanje*, 64(4), 697–713.
- Vračar, M., Joksimović, M., Kosanović Petrović, D., Muratović, V., Stojanović, N., Stepanović, A. i Stepanović, V. (2021). *Korak više do formativnog ocenjivanja: Zbirka primera dobre prakse*. Beograd: Pedagoško društvo Srbije.

Maја Vračar

Dental school, Belgrade

**STUDENTS' PERSPECTIVES ON ASSESSMENT AND
ACHIEVEMENT MONITORING IN BLOCK TEACHING:
A CASE STUDY**

Summary: Starting from the importance of the students' perspectives in the process of monitoring and assessing progress and achievements, as well as the development of students' democratic and entrepreneurial competences, this paper analyzes the methods of monitoring and assessing students' achievements within block teaching in secondary vocational education. The aim of the research was to examine students' opinions on progress monitoring, final paper grading, as well as the importance of pedagogical records in the block teaching process. The study involved 343 students from grades II, III and IV of the Dental School in Belgrade.

The survey results indicate the need for greater student involvement in assessment processes, the introduction of modern strategies for monitoring progress, and shared decision-making with teachers. The implications of the research point to the need to modernize pedagogical approaches in block teaching in order to enable more active student participation in monitoring and assessing achievement and the teaching process. Respecting the students' perspectives can lead to a higher level of motivation, empowering students to take responsibility, improving their competences for self-assessment and critical thinking, as well as improving the quality of professional education of future dental technicians.

The results can also serve as a basis for creating policies and recommendations for the reform of assessment in vocational education.

Keywords: *educational achievements, participation, students, block scheduling, grading.*

Слушање музике – гледиште ученика млађих разреда основне школе

Данијела Судзиловски*

Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет, Ужице

Марија Танасковић*

Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет, Ужице

Апстракт: Област слушања музике представља фундаменталну активност у процесу музичког образовања, али и образовања уопште. Циљ наставног процеса у овој области јесте да код ученика развије капацитет пажње и способност активног слушања (са задатком), чиме се развија и музичка меморија. Слушањем музике ученици доживљавају снажне музичке утиске, али и уче на који начин да запажају, разликују и разумеју изражајна средства музике, као и како да разумеју музику. У раду је представљено истраживање спроведено на узорку ученика трећег и четвртог разреда три основне школе у Ужицу ($n = 406$), чији је циљ био да испита њихово мишљење у вези са слушањем музике на часовима Музичке културе. У истраживању су коришћене дескриптивна и метода теоријске анализе, а од истраживачких техника анкетирање и анализа садржаја. Резултати показују да ученици немају прилику да слушају музику на сваком часу Музичке културе и да би волели да у настави Музичке културе ова активност буде заступљена у већој мери. Такође, велики проценат ученика изјаснио се да на часовима Музичке културе више воли да слуша инструменталне композиције у односу на дечје песме. Закључак доноси питање о начину реализације активности слушања музике у млађим разредима основне школе, а методичке импликације се односе на потребу за систематичним приступом активности слушања музике да би се остварили циљеви наставе музичке културе.

Кључне речи: *(активно) слушање музике, ученик, млађи разреди основне школе, настава Музичке културе, музичке преференције.*

* danijelasudzilovski@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3772-9455>

* zmajaaa@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8294-0471>

Увод

Музичко образовање је неретко усмерено на неко будуће и за ученика удаљено време у којем би он требало да, уз помоћ садржаја из ове области, постане љубитељ музике (Tanasković i Klemenović, 2021: 83). Циљ наставе Музичке културе у основној школи је првенствено образовање слушаца музике и развијање интереса и љубави према музици, како би она постала трајна потреба. Овај циљ постиже се кроз различите активности – извођење музике (певањем и свирањем), слушање музике и музичко стваралаштво. Иако је, како наводи Балдриџ (Baldridge, 1984: 79) свака од ових активности важан аспект музичког курикулума, подучавање ученика слушању музике је активност која прожима све остале. Такође, ученици се управо кроз активност слушања музике и кроз музички израз у највећој мери упознају прво са културом свога народа, а онда и са културом других народа. На тај начин уче да поштују своју и туђу културну баштину, што је још један од циљева наставе Музичке културе. Стога је, према наводима Венди Симс (Sims, 1990: 39), развијање слушне писмености једнако важно као и развој других врста вештина и способности у области музике, а циљ наставе Музичке културе јесте да створи осетљиве слушаоце који су у стању да разумеју оно што чују, описују карактеристике музике и покажу став да је пажљиво слушање музике пријатна и вредна активност. Са овим ставом сагласни су и аутори Карлтон (Carlton, 1987) и Келет (Kellett, 2000), који сматрају да се развијањем способности слушања витално доприноси не само перцепцији и разумевању музике и усвајању појмова, већ и многим другим аспектима учења и живота.

Област слушања музике представља значајну активност у процесу музичког образовања ученика, али и образовања уопште. Доприноси испуњењу васпитно-образовних циљева који су дати у наставном програму за предмет Музичка култура, што имплицира да утиче на васпитање и образовање свесног слушаоца (Jeremić i Stanković, 2019). То је способност која се учи и развија кроз све облике рада на настави Музичке културе (Vujošević, 2014: 105). Одређује се као сложена психичка активност у чијој се основи налази рецептивна способност (опажање, анализа, процена), али и афективни одговори у виду естетског вредновања, преференције и музичког укуса (Đorđević, 2009: 41). Доживљај, одно-

сно аперцепција репродукованог примера подразумева да су укључени мисаони и емоционални аспекти ученика. Слушање музике је искуство у чијој основи се налази перцепција, односно, од слушаоца се захтевају пажња и концентрација приликом слушања, што имплицира да ученици морају бити активни слушаоци (Živković, 2021: 205). Ауторка Терзић слушање музике дефинише као музичку активност која, уз посредовање чула слуха, покреће и делује на човеков духовни живот у коме обухвата широку лепезу осећања и расположења (Terzić, 2003: 203). Имајући наведено у виду, можемо закључити да је активност слушања музике од огромног значаја за музички, али и когнитивни и естетски развој ученика.

У настави Музичке културе слушање музике има вишедимензионалну улогу. Помаже да се код ученика развијају и унапређују и остале музичке активности: певање, свирање и дечје музичко стваралаштво. Слушање музике је активност која је погодна за све ученике. Радом на овој активности побољшава се слушна концентрација, која је потребна у свим сегментима наставе, а не само у настави Музичке културе. Пажња која је потребна за ову активност императив је и за остале мисаоне активности, односно учење (Sims, 1986; Forsythe, 1977).

Осим развоја слушне концентрације, активно слушање музике има утицај на развој аналитичких вештина, препознавање звукова и боја гласова и инструмената, као и могућност анализе грађе композиције. Циљ слушања музике јесте да се код ученика подстакне и сачува интересовање за слушање, да се негује жеља за поновним слушањем, како би ученици заволели и могли емоционално да доживљавају музику.

Кроз ову активност ученици имају могућност да се упознају са музиком која је предвиђена наставним програмом, да сазнају анегдоте из живота композитора, да стичу одређена знања о музици, односно о њеним изражајним средствима (ритмом, мелодијом, хармонијом, тонским или ритмичким обрасцима, темпом, динамиком, инструментима и њиховим специфичним бојама) и да науче да препознају било који од ових елемената музике када се касније чују у композицији. Такође, ученици се оспособљавају да освесте односе који су успостављени између музичких елемената и да откривају супротности између различитих делова музичког дела; да развијају способност да критички процењују вредност музике, извођења и сопственог искуства. Наведено је у складу

са спознајно-емоционалним приступом слушању музике (Vidulin, Plavšić, Žauhar, 2020), који подразумева, прво, високо компетентног учитеља у области познавања дела уметничке музике, те изражајних средстава музике, и друго, његово поседовање добрих методичких основа и искуство у области слушања музике. Потребно је да учитељ зна на који начин да реализује активност слушања музике, колико пута и како да представи композицију или њене сегменте ученицима, на који начин да прикладно мотивише ученике и подстакне их на активно учествовање у наставном процесу. Једино на тај начин стварају се осетљиви слушаоци који су у стању да разумеју оно што чују, описују карактеристике музике и покажу став да је пажљиво слушање музике пријатна и вредна активност.

Паркер (Parker) сматра да се такозваним вођеним слушањем музике могу развити когнитивне вештине класификације, серијације и разумевања просторних односа (према: Radoš, 2010: 269). Слушањем музике развијају се и концентрација, музичке способности и музичко памћење, али и унутрашње психолошке снаге код деце (Terzić, 2003: 206). Такође, слушање музике је извор позитивних емоција, задовољства ученика и естетског доживљаја, што се сматра претпоставком развоја естетских способности код ученика.

Кембл (Campbell, 2005) сматра да је слушање музике срце и душа музичког образовања. Стога је важно истаћи да предметно подручје слушања музике у настави Музичке културе подстиче не само развој естетских способности него и развој музичких, опажајних, психомоторних, афективних, појмовних и вокалних способности ученика (Živković, 2021: 206), али и стварање истинских љубитеља музичке уметности.

Методологија истраживања

Развијање способности слушања музике, музичког опажања, естетског процењивања онога што се слуша, те афективног доживљаја – музичких преференција и укуса, као и способност извођења музике, посредно и значајно доприносе општем развоју ученика (Radoš, 2010: 322).

Такође, циљ слушања музике у млађим разредима основне школе односи се на почетне активности у правцу развијања музичких преференција, усвајања појмова и развијања критичког односа према музици.

Како би се постигао дати циљ, мора се плански прићи раду који развија навику и способност ученика да усмере пажњу на садржај слушања. Слушајући извођење музичког дела, ученик га, према сутестијама наставника, свесно рашчлањује на изражајне елементе (ритам, мелодију, темпо, динамику, боју инструмената, меру и форму) (Vidulin, Plavšić, Žauhar, 2020; Ivanović i Ćalić, 2017).

Такође, имајући у виду чињеницу да су ученици у млађим разредима основне школе отворени за различите стилове, па тако и за уметничку музику, док се у старијим разредима њихово интересовање мења и сужава (Vidulin, 2013; Vidulin-Orbanić, 2013; Sims, 1990), јавила се потреба да се испитају мишљења ученика о активности слушања музике на часовима Музичке културе. Стога је реализовано истраживање чији је циљ био да испита мишљења ученика о заступљености активности слушања музике на часовима Музичке културе и о њиховим преференцијама за слушање музике. Овим истраживањем настојали смо да испитамо истинитост хипотезе да је слушање музике у довољној мери заступљено на часовима Музичке културе, као и да ученици на часовима Музичке културе више воле да слушају децје песме. Оваква хипотеза постављена је имајући у виду значај слушања музике за развој музичких, али и других способности.

Сходно циљу истраживања, дефинисани су следећи задаци истраживања:

- (1) Испитати мишљења ученика у вези са заступљеношћу активности слушања музике на сваком часу Музичке културе;
- (2) Испитати мишљења ученика у вези са сопственим преференцијама за слушање музике.

Истраживање је реализовано на узорку $n = 406$ ученика трећег и четвртог разреда из три основне школе у граду Ужицу.

Током реализације циља и задатака истраживања примењене су метода теоријске анализе и дескриптивна метода. Метода теоријске анализе примењена је у теоријском приступу проблему истраживања и приликом интерпретације добијених резултата. Дескриптивна метода примењена је током прикупљања, обраде и интерпретације резултата истраживања. У складу са методама, у истраживању је била заступљена истраживачка техника анализа садржаја, примењена за проучавање доса-

дашњих сазнања у вези са слушањем музике у млађем основношколском узрасту.

Табела 1. Карактеристике узорка истраживања

Пол	Разред	Школа	Успех	Оцена из МК
Мушки 201 49,5%	Трећи 175 43,1%	„Нада Матић“	Одличан	„5“
		124	238	284
		30,5%	58,6%	70,1%
		„Слободан Секулић“	Врло добар	„4“
		149	126	80
		36,7%	31,0%	19,7%
Женски 205 50,5%	Четврти 231 56,9%	„Душан Јерковић“	Добар	„3“
			38	
			9,4%	42
		133	Довољан	10,3%
		32,8%	4	
			1,0%	
Укупно		406		
		100%		

Анкетирањем су испитивана мишљења ученика у вези са активношћу слушања музике и њиховим преференцијама за слушање музике. Резултати истраживања су анализирани у односу на пол, разред, школу коју ученици похађају, општи успех и оцену из Музичке културе.

За истраживање је конструисан инструмент – упитник за ученике, који је садржао питања затвореног типа, која су се односила на: (1) варијабле истраживања: пол, разред, школу коју ученици похађају, општи успех и оцену из Музичке културе и (2) мишљења ученика о активности слушања музике на часовима Музичке културе и о сопственим преференцијама за слушање музике.

Упитник је дистрибуиран непосредно, уз поштовање анонимности испитаника. Подаци су исказани пребројавањем (бројчаним и процентуалним фреквенцијама). Статистички подаци добијени су употре-

бом софтверског пакета SPSS, верзија 20. За утврђивање статистичке значајности разлике у мишљењима ученика у зависности од варијабли истраживања, коришћен је *Хи-квадрат тест* (χ^2).

Резултати истраживања и дискусија

Први задатак истраживања односио се на заступљеност активности слушања музике на часовима Музичке културе. Мишљења ученика проверавана су постављањем два питања: (1) Да ли на сваком часу Музичке културе слушате музику? и (2) Да ли би волео/ла да буде више слушања музике на часовима Музичке културе? Питања су била затвореног типа, са два понуђена одговора – (а) да и (б) не.

Највећи број ученика (укупно 278 или 68,5%) одговорио је да активност слушања музике није заступљена на сваком часу Музичке културе. Обрадом података уочено је да постоји статистичка значајност на нивоу $p < 0,05$ када су у питању одговори ученика према варијабли школа коју ученици похађају ($\chi^2 = 10,537$, $df = 2$, $p = 0,005$). Резултати показују да се у школи „Нада Матић” слушање музике као активност најређе среће у односу на друге две школе. Такође, уочљива је и статистичка значајност на нивоу $p < 0,001$ код одговора ученика према разреду који похађају ($\chi^2 = 10,710$, $df = 1$, $p = 0,001$). У трећем разреду се активност слушања музике ређе реализује него у четвртном разреду.

Табела 2. Мишљења ученика о заступљености слушања музике, према школама

Школа		Слушање музике на сваком часу МК			Више слушања музике на часовима МК		
		Да	Не	Укупно	Да	Не	Укупно
Нада	f	27	97	124	112	12	124
Матић	%	6,6	23,9	30,5	27,6	2,9	30,5
Слободан	f	47	102	149	105	44	149
Секулић	%	11,6	25,1	36,7	25,9	10,8	36,7
Душан	f	54	79	133	123	10	133
Јерковић	%	13,3	19,5	32,8	30,3	2,5	32,8
Укупно	f	128	278	406	340	66	406
	%	31,5	68,5	100,0	83,7	16,3	100,0

На друго питање првог истраживачког задатка највећи број ученика (укупно 340 или 83,7%) одговорио је да би волео да буде више слушања музике на часовима Музичке културе. Статистичка значајност уочљива је на нивоу $p < 0,05$ када је у питању пол ученика ($\chi^2 = 5,016$, $df = 1$, $p = 0,025$) и на нивоу $p < 0,001$ када је у питању школа коју ученици похађају ($\chi^2 = 30,686$, $df = 2$, $p = 0,000$). Резултати показују да су девојчице заинтересованије за слушање музике од дечака, као и да би највећи број ученика који похађа основне школе „Нада Матић” и „Душан Јерковић” волео да на часовима Музичке културе буде већа заступљеност активности слушања музике. На овом месту требало би напоменути да су добијени резултати у складу са закључцима истраживања ауторки Ивановић и Ћалић – да су ученици млађег школског узраста веома заинтересовани за слушање музике и разговор о уметничким делима уопште (Ivanović i Ćalić, 2017: 180).

Табела 3. Мишљења ученика о заступљености слушања музике, према разреду и полу

Разред	Слушање музике на сваком часу МК				Пол	Више слушања музике на часовима МК		
		Да	Не	Укупно		Да	Не	Укупно
Трећи разред	f	40	135	175	Дечаци	160	41	201
	%	9,8	33,3	43,1		39,4	10,1	49,5
Четврти разред	f	88	143	231	Девојчице	180	25	205
	%	21,7	35,2	56,9		44,3	6,2	50,5
Укупно	f	128	278	406	Укупно	340	66	406
	%	31,5	68,5	100,0		83,7	16,3	100,0

Резултати у оквиру првог истраживачког задатка указују на недовољну заступљеност активности слушања музике на часовима Музичке културе, нарочито у трећем разреду, као и на то да су ученици у великој мери заинтересовани за њену већу заступљеност. Овакви налази у складу су са налазом ауторки Ивановић и Ћалић (Ivanović i Ćalić, 2017: 170) да се на млађем школском узрасту на часовима Музичке културе још увек већа пажња посвећује музичком извођењу, а мања развијању музичке писмености, перцепцији и рецепцији музике, што објашњавају чињеницом да учитељи поседују више искуства и знања у области певања и обраде песме, док највише потешкоћа имају код слушања музике – на

који начин да музичко дело представе ученицима, каква питања да постављају и каква објашњења да дају. Овакав резултат можемо протумачити имајући у виду ситуацију у пракси: учитељи у довољној мери не познају и не разумеју уметничку музику и не перципирају њена изражајна средства, иако у току школовања имају прилику да се упознају са методским поступком везаним за слушање музике и за етапе у овој активности у раду са ученицима.

Мишљења ученика о сопственим преференцијама за слушање музике на часовима Музичке културе проверавана су постављањем питања: Шта више волиш да слушаш на часовима Музичке културе? Питање је било затвореног типа, са два понуђена одговора – (а) дечје песме и (б) инструменталне композиције. Ученици су имали могућност да заокруже и оба одговора.

Табела 4. Мишљења ученика о сопственим преференцијама, према оцени и школи

		Оцена			Школа				Укупно
		5	4	3	Укупно	„Нада Матић”	„Слободан Секулић”	„Душан Јерковић”	
Дечје	f	90	28	29	147	33	85	29	147
песме	%	2,2	6,9	7,1	36,2	8,1	20,9	7,2	36,2
Инструм.	f	167	46	12	225	58	64	103	225
комп.	%	41,1	11,3	3,0	55,4	14,2	15,8	25,4	55,4
Оба	f	27	6	1	34	33	0	1	34
	%	6,7	1,5	0,2	8,4	8,2	0,0	0,2	8,4
Укупно	f	284	80	42	406	124	149	133	406
	%	70,0	9,7	10,3	100,0	30,5	36,7	32,8	100,0

Резултати показују да већи број ученика (њих 225 или 55,4%) преферира инструменталне композиције, што није очекивано. Статистичка значајност јавља се на нивоу $p < 0,001$ када се тумаче резултати у односу на школу коју ученици похађају ($\chi^2 = 117,097$, $df = 4$, $p = 0,000$). Највећи број ученика из школе „Душан Јерковић” преферира инструменталне композиције, док су преференције ученика у осталим школама подељене између дечјих песама и инструменталних композиција. Такође, статистичка значајност на нивоу $p < 0,001$ уочљива је и када су у питању

одговори деце која похађају различит разред ($\chi^2 = 32,880$, $df = 2$, $p = 0,000$). Наиме, чак 144 (62,3%) ученика четвртог разреда определило се за одговор *инструменталне композиције*, док су се ученици трећег разреда у нешто већем броју (њих 81 или 20%) изјаснили за *инструменталне композиције*, њих 64 или 15,8% за *дечје песме*, а њих 30 или 7,4% за *обе врсте композиција*.

Занимљив је и резултат када се одговори ученика пореде у односу на варијаблу оцене из предмета Музичка култура, где је уочљива статистичка значајност на нивоу $p < 0,001$ ($\chi^2 = 22,565$, $df = 4$, $p = 0,000$). Ученици који немају најбоље оцене из Музичке културе (њих 29 или 69,0%) више преферирају дечје песме, што се може протумачити њиховом заинтересованošћу, лошијим нивоом усвојености градива и способности да разумеју језик и изражајна средства инструменталне музике. Они лакше разумеју музику која у себи садржи и текстуалну компоненту.

Овакав резултат указује на потребу за преиспитивањем приступа учитеља у раду са ученицима и вредновања у настави Музичке културе.

Сходно добијеним резултатима истраживања, могли бисмо закључити да почетна хипотеза да је слушање музике у довољној мери заступљено на часовима Музичке културе у трећем и четвртом разреду основне школе, као и да ученици на часовима Музичке културе више воле да слушају дечје песме, није потврђена. Штавише, отворено је питање могућности њеног сврсисходнијег реализовања у циљу развијања музичких и других способности ученика, као и њихових преференција.

Закључак

С обзиром на то да је слушање један од примарних начина кроз које се музика учи, доживљава и ужива, развијање знања и стварање пажљивих слушалаца музике важан је циљ музичког образовања. Како слушање музике може бити апстрактан и сложен задатак за децу, вредност активности слушања у великој мери зависи од начина на који наставник структурише ове активности. Да би се осигурало да ученици имају успешна, позитивна искуства са слушањем музике у млађим разредима основне школе, наставници би требало да размотре бројне специфичне смернице и технике приликом планирања и представљања активности слушања музике.

Услови које данас пружа настава Музичке културе у млађим разредима основне школе не доприносе оптималном раду на слушању музике, што доводи до тога да ученици услед недовољног временског излагања одређеној музици немају могућност да упамте композицију, односно да развијају музичку меморију. Касније, како наставни програм не предвиђа слушање композиција које су део наставног програма у претходним нивоима образовања, слушни материјал неће моћи да се доведе у одређени контекст, односно, неће доћи до повезивања са другим делима истог композитора или музичког стила. Имајући наведено у виду, као и резултате спроведеног истраживања – да су ученици мишљења да на часовима Музичке културе активност слушања музике није заступљена у довољној мери и да би они углавном волели да буде више активности слушања музике, као и да углавном преферирају инструменталне композиције, намеће се питање реализације активности слушања музике у млађим разредима основне школе и потреба за систематичним приступом активности слушања музике да би се остварили циљеви наставе Музичке културе. Овакав налаз у складу је са ставом Лемана и сарадника, да је и слушање, као и стварање музике, научен облик понашања, то јест, вештина (Leman, Sloboda, Vudi, 2012: 27), те претпостављамо да је веома битно научити децу како и шта да слушају, јер је за упознавање са музиком потребна изградња њене менталне представе, која антиципира њен садржај (Leman i sar., 2012: 253). Особе доживљавају музику на различите начине, а то зависи од претходног искуства, које подразумева преференције обликоване временом. Доживљај

може бити одређен и другим факторима, од којих су најзначајнији познавање и учење музике. Познато је да музика коју нисмо довољно упознали неће оставити утисак који би пробудио одређени доживљај. Али, ако се ученицима одређена музика презентује довољно дуго, они ће је прихватити и кроз понављање и анализу дозволити утицај на развој преференција.

Литература

- Baldrige, W. (1984). A Systematic Investigation of Listening Activities in the Elementary General Music Classroom. *Journal of Research in Music Education*, 32(2), 79–93.
- Vidulin, S. (2013). Propitivanje ostvarenja cilja nastave glazbe u kontekstu vremena glazbene hiperprodukcije. *Arti musices: hrvatski muzikološki zbornik*, 44(2), 201–225.
- Vidulin-Orbanić, S. (2013). Utjecaj glazbene nastave na (glazbenu) kulturu učenika. U N. Hrvatić i A. Klapan (ur.): *Pedagogija i kultura* (str. 421–432). Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.
- Vidulin, S., Plavšić, M. i Žauhar, V. (2020). *Spoznajno-emocionalno slušanje glazbe u školi*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile: Muzička akademija.
- Vujošević, N. (2014). Projekcija pažnje tokom procesa slušanja muzike kod muzičara i nemuzičara. Naučna studija Debre L. Kempbel: *Umetnost i kultura danas*, 11–12. 10. 2013. godine, Niš (str. 105–112). Niš: Fakultet umetnosti.
- Đorđević, B. (2009). Odnos učenika razredne nastave prema muzičkoj umetnosti. *Norma*, 14(1), 39–50.
- Živković, V. (2021). Slušanje muzike u kontekstu razvijanja i podsticanja kreativnog mišljenja kod učenika viših razreda osnovne škole. *Norma*, XXVI(2), 205–223.
- Ivanović, M. i Čalić, M. (2017). Opažanje muzičke forme na predškolskom i mlađem školskom uzrastu. *Zbornik radova*, Učiteljski fakultet u Užicu, 20(19), 169–182.
- Jeremić, B. i Stanković, E. (2019). *Metodika nastave muzičke kulture za predškolski i mlađi školski uzrast*. Sombor: Pedagoški fakultet.
- Kellett, M. (2000). Raising musical esteem in the primary classroom: an exploratory study of young children's listening skills. *British Journal of Music Education*, 17, 157–181.

- Leman, A., Sloboda, Dž. i Vudi, R. (2012). *Psihologija za muzičare. Razumevanje i sticanje veština*. Beograd: Univerzitet umetnosti – Fakultet muzičke umetnosti. Novi Sad: Psihopolis institut.
- Radoš, K. (2010). *Psihologija muzike*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Sims, W. (1986). The Effect of High versus Low Teacher Affect and Passive versus Active Student Activity during Music Listening on Preschool Children's Attention, Piece Preference, Time Spent Listening, and Piece Recognition. *Journal of Research in Music Education*, 34(3), 173–191.
- Sims, W. (1990). Sound Approaches to Elementary Music Listening. Sound Approaches to Elementary Music Listening. *Music Educators Journal*, 77(4), Special Focus: Listening, 38–42.
- Tanasković, M. i Klemenović, J. (2021). Vizuelni sadržaji u funkciji unapređenja muzičkog obrazovanja. *Zbornik odseka za pedagogiju, Filozofski fakultet u Novom Sadu*, 79–99.
- Terzić, E. (2003). Slušanje muzike u prvom ciklusu obaveznog obrazovanja. *Зборник радова Учитељског факултета у Ужицу*, 4, 203–218.
- Forsythe, J. L. (1977). Elementary student attending behavior as a function of classroom activities. *Journal of Research in Music Education*, 25, 228–239.
- Campbell, P. Sh. (2005). Deep Listening to the Musical World. *Music Educators Journal*, 92(1), 30–36.
- Carlton, M. (1987). *Music in Education*. London: Woburn Press.

Danijela Sudzilovski

University of Kragujevac, Faculty of Education, Užice

Marija Tanasković

University of Kragujevac, Faculty of Education, Užice

LISTENING TO MUSIC: THE VIEWPOINTS OF YOUNGER PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Summary: The field of listening to music represents a fundamental activity in the process of music education, but also in education in general. The goal of the teaching process in this field is to develop students' attention capacity and the ability to listen actively (with a task), which also develops musical memory. By listening to music, students experience strong musical impressions, but also learn how to notice, distinguish and understand the expressive means of music, as well as how to understand music.

The paper presents a study conducted on a sample of third- and fourth-grade students from three primary schools in Užice, Serbia ($n = 406$). The aim of the study was to examine their opinions regarding listening to music in music culture classes. The research used descriptive and theoretical analysis methods, and survey and content analysis as research techniques. The results show that students do not have the opportunity to listen to music in every music culture class and that they would like this activity to be represented to a greater extent in music culture classes. Also, a large percentage of students stated that they prefer listening to instrumental compositions in music culture classes compared to children's songs. The conclusion raises the question of how to implement music listening activities in younger primary school grades, and the methodological implications relate to the need for a systematic approach to music listening activities in order to achieve the goals of music culture classes.

Keywords: *(active) listening to music, student, younger primary school grades, teaching of Musical Culture, musical preferences.*

Ликовна уметност у настави ОСНОВНОШКОЛСКЕ КЊИЖЕВНОСТИ

Оливера Урошев Палалић*

Основна школа „Жарко Зрењанин“, Зрењанин

Апстракт: Циљ рада је утврђивање значаја присуства ликовне уметности као очигледног средства у настави основношколске књижевности. У контексту савременог ученика, који је изложен различитим дигиталним и визуелним изазовима, примери ликовне уметности у читанкама постају захтевнији у односу на ранији период. Из тог разлога рад је усмерен ка евидентирању разноврсних ликовних уметничких предлога (слике, цртежи, илустрације и сл.) који су присутни у читанкама ученика старијих разреда основне школе. Применом квалитативне анализе читанки различитих издавача, у смислу присуства ликовних уметничких предлога, као и компаративне анализе програмских захтева наставе Ликовне културе и Српског језика и књижевности, утврдиће се да је потреба за уметничким ликовним сегментима у читанкама (1) присутна, али недоследна, (2) да су насумично навођени прикази дела и (3) да је њихова функционалност контекста уз текст упитна. На основу добијених података закључиће се да је ликовни уметнички предлог не само смислено потребан у настави књижевности већ може значајно допринети бољој интерпретацији текста, као и подстицају доживљајно-сазнајне вештине ученика. Истовремено, овакви предлози ликовне уметности могу бити од великог значаја за развој естетског укуса младог читаоца.

Кључне речи: ликовна уметност, књижевност, уметнички ликовни предлози, читанке.

* olivera.u.palalic@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0002-0125-2181>

Увод

Ликовна и књижевна уметност су у корелацији самим термином *уметност* у обема дисциплинама, а обе се баве лепотом уметничког дела из различитих перспектива. Створити уметничко дело јесте процес који захтева вештине, таленат, посвећеност, те отуда разликујемо уметничко стваралаштво од стваралачког чина. С обзиром на то да говоримо, превасходно, о настави Српског језика и књижевности у основној школи и ликовним подстицајима за читање књижевних дела, осврнућемо се на значај стваралачког чина када су ученици у питању, односно уметничку опремљеност када су читанке – наставна средства, у питању. Стваралаштво је „побуна против ограничености и неспоразума, против устаљености, парадокса и монотоније живљења – то је, како каже Пол Валери, покушај човека да личи на богове” (Milatović, 2006: 5). Једино човек има способност стваралаштва, а лепота и естетско васпитање су добробити такве делатности. Лепота је једна од естетских вредности уз истину и доброту. Човек ствара речима, покретом, линијом, бојом. Принципе естетског васпитања могуће је остварити интеграцијом садржаја уметничких предмета и осталих предмета, активности и облика рада (Joksimović, Vujačić, Lalić-Vučetić, 2010: 198), односно, равномерним односом „чула и свести” (Read, 1958, у: Joksimović i sar., 2010: 193).

Тумачење књижевноуметничког текста илустрацијом захтева од ученика познавање уметничких и естетских вредности, али и исказивање стваралачких радњи и ставова. „Право тумачење књижевног дела најчешће се одвија изван строге методолошке изграђености једне специјалистичке методе” (Milatović, 2006: 13) у домену стваралачког рада који буди знатижељу и мотивисаност ученика.

У контексту савременог ученика, који је изложен различитим дигиталним и визуелним изазовима, примери ликовне уметности у читанкама постају захтевнији у односу на ранији период. Из тог разлога рад је усмерен ка евидентирању разноврсних ликовних уметничких предлога (слике, цртежи, илустрације и сл.) који су присутни у читанкама ученика старијих разреда основне школе. У домену дефинисања естетског доживљаја, без којег нема интерпретације књижевноуметничког дела, задржаћемо се на тумачењу Романа Ингардена који естетски до-

живљај дефинише кроз фазе емоционалног, стваралачког и прималачког сегмента (Ingarden, 1975: 15).

Укажујемо на познату чињеницу да естетско дело живи тек у погледу посматрача, у читању читаоца, да се актуализује његовим активирањем и тумачењем, односно надограђује личним утиском или ставом онога који прима дело, те да је дело „заједничка творевина аутора и посматрача“ (Ingarden, 1975: 188), чиме рецепијент ствара вредносни суд о датом делу. У споју књижевних и ликовних уметности, које делују на различита чула, неизоставни доживљај чини комбинација дејства ових подстицаја, те целовита и симбиотичка веза ове две уметности. „Таквим својим деловањем, уметности се међусобно позивају на делање и једна другој помажу да се остваре“ (Плић, Гајић, Малјковић, Кошничар, 2013: 124).

Веза интерпретације књижевноуметничког дела и ликовног дела огледа се у сегментима (1) доживљаја дела, (2) описа доживљаја, (3) анализе поступка јунака/мотива, односно анализе појединих делова и целине у ликовном делу, (4) изношења суда о делу и уметничког доживљаја, (5) композиције текста/ликовног дела, (6) уочавања структуралних елемената (теме, фабуле...) наспрам начина ликовног приказа, (7) облика казивања и језичко-стилских средстава наспрам облика, боје, стила, композиције, простора у ликовном делу (Urošev Palalić, 2024).

Методологија истраживања

У овом раду определили смо се за квалитативно истраживање чији је циљ испитивање и интерпретација уметничких предлогака у читанкама као и фреквенција њиховог јављања и мерење њихове заступљености. У савременом добу спољашњи визуелни изглед читанке има значајну улогу, али не мање вредну од илустрација и уметничких предлогака у њима на које се ученици ослањају током интерпретације књижевног текста.

У оквиру квалитативне анализе узорка читанки и уџбеника за предмет Ликовна култура, руководили смо се следећи параметрима при избору корпусне грађе: (1) насумице је одабран узорак издавача читанке за исти разред, (2) сходно томе, по истом принципу, одабран је

учбеник за исти разред за предмет Ликовна култура. Применили смо метод критичке анализе садржаја.

Циљ истраживања био је да покушамо да одговоримо на следеће:

– да ли су уметнички предлози у довољном броју присутни у читанкама¹;

– да ли постоји адекватност уметничких предлога (илустрација, цртежа, фотографија, репродукција) са текстом уз који стоје;

– да ли је позиционираност предлога адекватна?

Једна од хипотеза овог квалитативног узорка јесте чињеница да се визуелни садржаји лакше памте и повезују са речима текста, да боље „осветљавају“ текст, дају јасност речима. Истовремено, „мозак 60.000 пута брже обради визуелне информације него што протумачи текст“ (Мићић, 2020: 107).

Истраживањем смо настојали да потврдимо или оповргнемо тврдњу да се интерпретација књижевног дела илустрацијом лакше практикује у настави, те да је значајан адекватан одабир и позиционирање илустрација уз текст у читанци. Имајући наведено у виду, постављени су следећи задаци истраживања:

(1) утврдити на који начин приређивачи читанки позиционирају илустрације,

(2) установити бројност и садржајну складност уметничких предлога са књижевноуметничким текстовима.

Анализа узорка

Читанка за седми разред издавачке куће Клет (2024) ликовно је обликована илустрацијама, фотографијама и репродукцијама, кори-

¹ С обзиром на то да је бројност издавачких кућа и приређивача велика, определили смо се за незнатан број узорка истраживања, који за потребе приказа сматрамо репрезентативним, због обимности садржаја који сваку читанку понаособ карактерише. Детаљнији узорак истог типа истраживања видети у: Urošev Palalić (2024). Ограничење у узорку видимо и у обимности коју овај писани рад захтева.

шћени су и интернет извори. Однос фотографија и илустрација бројчано представио би се у односу 14 према 30, док уметничких репродукција има око 6. Утисак хомогености, уједначености, такав је да се чини да преовладавају фотографије.

Утисак је да су ликовни предлошци насумице постављени, без јасног и хомогеног реда. У илустрацијама се осећа одсуство простора, углавном је лик централна фигура. Приповедни текстови и одломци романа предњаче текстом без уметничких предлога што чини стране текста збијеним, доводи до одсуства визуелног момента који је савременом ученику данашњице важан. Однос текстуалних и визуелних елемената на страницама није складан, напротив, преовладава текст или уметнички предлог у функцији попуњавања простора. Издвојимо неке од примера ликовних предлога датих формално, у циљу попуњавања белина: *Охридско језеро*, Јован Цвијић; *Старина Новак и кнез Богосав*, Милан Ракић, *Божур*; Миодраг Павић, *Руски хрт*. Приказ фреске Светог Саве из Манастира Студеница, у невеликом размаку два пута је поновљен (први пут потписан, други пут не). Уз песму *Плава гробница*, Милутина Бојића, илустрација је без јасне структуре. Уз драмске текстове изостали су прикази драмских представа. Уз путопис *Седам мора и три океана* Јелене Димитријевић илустрација сфинге и пирамида садржајно одговарају, али се ликовно-графички не уклапају у пређашње приказе. Закључак: уметнички предлошци постављени су без реда, стила, смисла и доследности. Ликовно-графичка решења у читанци су мањкава и насумице навођена.

Милутиновић наводи да је

„доказано [је] да се у ликовном стваралаштву и процењивању ликовних вредности развијају многи људски потенцијали и фактори – визуелни (тачно и осетљиво опажање), интелектуални (памћење и креативност), емоционални (машта и емоције), и моторни (спретност и сензибилитет). Тиме ликовна култура постаје незаменљив фактор образовања и васпитања, јер делује позитивно на развој многих људских особина” (Milutinović, 2015: 586).

Како би се утицало на развој ученичких потенцијала потребно је да, поред чињенице да ликовни предлошци узрасно одговарају учени-

цима, наставник разговара о ликовном подстицају са ученицима². Кроз дискусију и достигнутим закључцима о делу активирају се когнитивне и логички-мисаоне операције (Selaković, 2012: 674). Како наводи Кристинка Селаковић, „нема сумње да је један од покретача за неговање и развијање потребе за уметношћу, сензибилитет за визуелну и ликовну културу и стицање основних естетских критеријума управо уметничко дело” (Selaković, 2012: 674). Наведено нас упућује на значај одабира ликовних сегмената у читанкама. Размишљајући о њима, повезујући их са књижевним текстом, ученици продубљују и повезују закључке и навођења обе врсте уметности³. Окружење у којем се подстичу креативност и учење откривањем омогућава ученику бољи подстицај за учење, а усвојено градиво чини дугорочнијим (Morgan, 2021: 138).

У читанци која је предмет наше анализе, поред народних епских песама приређивач читанке представља илустрације у крајностима: или као минијатуре, или као илустрације које заузимају пола стране читанке. Оба решења су неадекватна због недовољне јасноће или претеране замућености смисла.

Узимајући у обзир чињеницу да илустрација представља цртеж, слику и фотографију, јасно је да се у читанци већи акценат ставља на сам текст и дидактичко-методичку апаратуру иза текста, упркос чињеници да ученици воле и функционално користе илустрације уз текст који тада лакше памте и повезују са речима изреченим у тексту⁴, те боље интерпретирају књижевноуметничко дело. „Деца посежу за оним

² „Како бисмо ученике виших разреда подстакли да активно учествују у процесу учења и стицања знања помоћу ликовног дела, могу се поставити нека од следећих питања: *Шта запажате док посматрате дело? Какви су композицијски односи, форме и боје заступљени у делу? Шта уметник жели да поручи? Које је ваше мишљење о томе?*” (Pavlović, 2013: 98). Павловићева примећује да се кроз запажање, уочавање порука и истицање сопственог мишљења ученици како визуелно тако и мисаоно активирају. Наставник треба да искористи те предности како би их повезао са тумачењем књижевног текста.

³ Охрабривање ученика у повезивању ликовне културе са другим предметима утиче на развијање ученичких способности решавања проблема. Треба бити обазрив јер „многи ученици који не познају ликовни језик, који нису визуелно писмени, могу визуелне презентације у процесу учења доживјети као инхибирајуће” (Raunik-Kirkov, 2011 у: Stanković Janković, 2013: 21).

⁴ Аутор је у оквиру ранијих истраживања указао на значај интерпретације текста илустрацијом. Више у: Urošev Palalić (2024).

што их чулно фасцинира, активира, те је књига за децу нераскидиво везана уз илустрацију”⁵ (Ораџић, 2009: 10).

Читанка у издању Герундијума (2019), у односу на издања различитих издавача из претходне деценије, доноси илустрације у форми кроки-цртежа у смећкасто-наранџастој боји. Постављање илустрација често је неадекватно у односу на текстуални садржај, а њихова примереност уметничком предлошку остаје упитна. Графичка решења нису функционална, примењују се недоследно и понекад делују нелогично. Однос визуелних и текстуалних елемената није усаглашен, а размак између илустрација и текста често је непримерен, што додатно утиче на укупну прегледност и естетску усклађеност⁶. Визуелна средства треба да помажу јер појачавају „интересовање за књигу и освежавају читалачку пажњу” (Nikolić, 1988: 66), а не да отежавају.

Читанка Вулкан издаваштва (2020) доноси повећан број уметничких ликовних репродукција⁷. Ликовни уредник потрудио се да адекватно, уз основни текст или мотивску везу са поруком дела, прикаже репродукцију. Предњаче и одломци књига, портрета, представа и сл. Може се рећи да је илутровани приказ ликовних уметника поменутог издавача у функцији текста уз који се налази, те да испуњава ликовно-графичко решење обликовања уџбеника/читанке.

⁵ „Важно је истаћи да се предлошки као што су илустрације из часописа и књига за децу не смеју изједначавати са уметношћу из музеја и галерија” (Pavlović, 2013: 100).

⁶ У процени квалитета аутор се руководио показатељима из: *Pravilnik o standardima kvaliteta uџbenika i uputstva o njihovoj upotrebi* (2018). Prosvetni glasnik. Službeni glasnik Republike Srbije, br. 42/2018.

⁷ Стеван Алексић, *Спаљивање моштију Светог Саве*; рељефни приказ из Париза: Архангел Михаил и Сатана одмеравају душе на Страшном суду, Нотрдам; Ежен Делаacroа, *Мефистофел*; Статуа Мојсија у Цркви Светог Петра у ланцима, Италија; Света Гора, графика, Дигитална народна библиотека Србије; Пјетро Паруђино, *Јосиф из Ариматеје*; старозаветни мотив на фресци; Ђорђе Крстић, *Пад Сталаћа* (као и у читанци издавача Нови Логос); Ђорђе Трифуновић, *Девојка у руци храни пиле*; Урош Предић, *Српчад око гуслара*; Урош Предић, *Старина Новак*; Владислав Тителбах, *Хајдуци*; *Хајдук Вељко Петровић*, рад Анастаса Јовановића; *Каравађо, Давид и Голијат*; *Стојан Јанковић*, рад сликара Ф. Салгетија Дриолија; *Надежда Петровић*, *Косовски божури*; Јован Вулетић, *Данак у крви*; Петар Меселџија, *Златна јабука и девет пауница* (детаљ); Паја Јовановић, *Михајло Пупин* (и у читанци Новог Логоса); Кристоф Вајгел Старији, цртеж хајдука; портрети Ђуре Јакшића и Шарла Бодлера (у оквиру истраживачких задатака); Пеђа Милосављевић, *Дубровник*; Винсент ван Гог, *Предео пред олујним небом*; Фјодор Васиљев, *Замрзавање...*

Предложићемо ликовна дела⁸ која се могу узети у обзир при обликовању читанке овог узраста: Мери Касат, *Породица*; Сава Шумановић, *Подне*; круг боја Јоханеса Итна (контрастне боје – контрастне песничке слике); пејзажи Борка Шаиновића; Васа Поморишац, *Божури*; Жорж Сера, *Жена из профила*; Огист Реноар, *На тераси*; Каспар Давид Фридрих, *Жена посматра залазак Сунца*; Катарина Торбица, *Траговима јесени*; Питер Бројгел Старији, *Слепац води слепца*; Урош Предић, *Бој са Турцима*.

Ликовна дела заступљена у уџбенику Ликовне културе аутора Милутина Мићића (Мићић, 2020) која могу корелирати са садржајем читанке су: Надежда Петровић, *Косовски божури*; Пјер Крижанић, *Браниласв Нушић*; Огист Роден, *Руке*; мотиви пејзажа у делима Едварда Мунка и Пита Мондријана; Сандро Ботичели, *Рађање Венере* (мит). Наведени ликовни примери дати су с намером да помогну у обликовању кохерентног и интегративног средства наставе – читанке.

Ограничење интерпретације података наше анализе видимо у чињеници да нисмо обухватили могуће издавачке куће нити све разреде предметне наставе Српског језика и књижевности. Такође, рефлексивност која карактерише квалитативно оријентисана истраживања отклонили смо увођењем још једног посматрача. Свесни чињенице да су аутори читанки неретко заобиђени у ликовно-графичкој опремљености уџбеника, а усмерени на одабир књижевног одломка, и методичко-дидактичку апаратуру иза текста, желимо да реактивирамо значај ликовне уметности у интерпретацији књижевног дела и читању, с обзиром на чињеницу да је ликовна уметност постала подразумевајући чинилац, као и елемент који је потребан у млађим разредима основне школе, али не и старијим. Отуда смо се определили за узраст седмог разреда, када ученици могу апстрактно да размишљају и индуктивно-дедуктивно закључују, пореде чињенице, унапређују компетенције. У оквиру васпитно-образовног процеса, школа има значајну улогу у развијању ученичке способности за естетско доживљавање и формирање естетског укуса, кроз упознавање ученика са знаменитим делима ликовне уметности (Гајић, 1997, у: Плазинић, Банјас, Јоксимовић, 2019: 25). Када је

⁸ У анализи и идејној имплементацији уметничких дела учествовала је и Хајналка Гуљаш, академски сликар – ликовни педагог. Наведена дела представљају поједина, али не и једина дела која се могу имплементирати у наставни процес, те личну препоруку аутора рада.

реч о илустрацијама које се налазе уз књижевноуметнички текст, уочили смо да треба да буду ликовно усклађене када је реч о боји и контрасту. Требало би повести рачуна о целини странице када је однос текста и ликовног предлошка у питању, као и о њиховој садржајној повезаности. Надаље, уколико више илустратора приређује читанку, ваљало би да постоји складност између илустрација или стила уметничких репродукција, потом, да су прилагођене узрасту ученика. Супротно наведеном, као што смо истакли, ликовна култура неће имати подстицајну, сврховиту и креативну сврху, нити ће бити у функцији интерпретације текста.

Закључна разматрања

Утврдили смо да је потреба за уметничким ликовним сегментима у читанкама: (1) присутна, али већином недоследна; (2) да су насумично навођени прикази дела и (3) да је њихова функционалност контекста уз текст упитна. На основу добијених података закључује се да је ликовни уметнички предлогак не само смислено потребан у настави књижевности већ може значајно допринети бољој интерпретацији текста, као и подстицају доживљајно-сазнајне вештине ученика. Истовремено, овакви предлошци ликовне уметности могу бити од великог значаја за развој естетског укуса младог читаоца. „Пуно је ликовних дела која [...] по својим мотивима и порукама долазе у тако блиско сродство са појединим књижевним остварењима, да им могу послужити као накнаде и прворазредне уметничке илустрације” (Nikolić, 1988: 66).

Према постављеном циљу и задацима овог корпусног истраживања утврдили смо да: (1) приређивачи читанки неадекватно позиционирају илустрације, углавном како би попунили белине у читанкама и (2) да бројност и садржај уметничких предлогака са књижевноуметничким текстовима у већој мери није усклађен, већ насумичан.

На основу реченог, важно је да читанка, као средство наставе и учења, има функцију (1) подстицаја читања⁹ и (2) превазилажења чита-

⁹ „Приповедање (storytelling) предмет је интересовања деце свих узраста и предмет уметничких дела. Приче садрже информације о животима људи који су живели пре нас, оне нам откривају прошлост и помажу нам да планирамо будућност” (Pavlović, 2013:

лачке баријере. Друго, да својим естетским доприносом приволи ученика читању и да читајући дело ученик интерпретира дело повезујући га са ликовним уметничким контекстом, чиме ствара боље тумачење и усвајање текста када је књижевна наука у питању, односно, развија уметничко образовање када је ликовна култура у питању.

Како би савременог ученика подстакли на квалитетну анализу дела, потребно је прибећи интеракцији између текста и ликовног предлошка развијањем чулности, очигледности и неговањем естетског и васпитног укуса ученика-читаоца. Јер, „ликовно васпитање и образовање на [предшколском и] основношколском нивоу чини интегрални део целокупног васпитања и образовања” (Filipović, 2011: 203).

Извори

- Božić, S., Milosavljević Milić S., Jovanović, J. i Bojanić Ćirković. M. (2019). *Odsjaj, čitanka za sedmi razred osnovne škole* [ilustracije: Atelje Peka]. Beograd: Gerundijum.
- Jerkov, A., Petrović, A. i Kolaković, K. (2020). *Čitanka: srpski jezik i književnost za sedmi razred osnovne škole* [ilustracije Aleksa Gajić]. Beograd: Vulkan znanje. [1. izdanje].
- Mićić, M. (2020). *Likovna kultura 7, udžbenik likovne kulture za sedmi razred osnovne škole*. Beograd: Novi Logos.
- Mrkalj, Z. i Nestorović, Z. (2024). *Pletisanka, čitanka za 7. razred osnovne škole* [ilustracije: Darko Petrović, Goran Rakić, Tihomir Čelanović, depositphotos, shutterstock; fotografije i reprodukcije: arhiv izdavačke kuće, Narodni muzej u Beogradu, depositphotos, shutterstock, wikipedia.org]. Beograd: Klett [6. izmenjeno izdanje].

96). Напоменућемо да је наративни сегмент присутан и у литерарној и у ликовној култури, те корелативна веза ових сегмената може да буде основа рада на наставном часу. Како наводи Тања Станковић Јанковић, предмети се прожимају, те се исто гледа са различитих аспеката (Stanković Janković, 2013).

Литература

- Filipović, S. (2011). *Metodika likovnog vaspitanja i obrazovanja: metodički priručnik za likovne pedagoge, učitelje i vaspitače*. Beograd: Univerzitet umetnosti – Klett.
- Ilić, P., Gajić, O., Maljković, M. i Košničar, S. (2013). *Čitanjem ka stvaranju – stvaranjem ka čitanju*. Novi Sad: Gradska biblioteka: Prometej.
- Ingarden, R. (1975). *Doživljaj, umetničko delo i vrednost*. Beograd: Nolit.
- Joksimović, A., Vujačić, M. i Lalić-Vučetić, N. (2010). Specifičnosti nastave likovne kulture i potreba za individualizovanim pristupom učeniku. *Nastava i vaspitanje*, LIX(2), 191–204.
- Milatović, V. (2006). Stvaralački prilazi u nastavi srpskog jezika i književnosti. *Inovacije u nastavi*, XIX(1), 5–15.
- Milutinović, M. (2015). Aktuelni problemi likovnog vaspitanja na osnovu analize nastavnih programa u srednjim školama. *Komunikacije, mediji, kultura. Godišnjak Fakulteta za kulturu i medije Megatrend univerziteta u Beogradu*, VII(7), 579–588. Retrieved May 14, 2025 from https://fkm.megatrend.edu.rs/wp-content/uploads/2015/11/2015-godisnjak_web1.pdf.
- Morgan, H. (2021). Howard Gardner's Multiple Intelligences Theory and his Ideas on Promoting Creativity. In F. Reisman (edc.): *Celebrating Giants and Trailblazers: A-Z of Who's Who in Creativity Research and Related Fields* (pp. 124–141). London, UK: KIE Publications. Retrived May 23, 2025 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED618540.pdf>
- Nikolić, M. (1988). *Metodika nastave srpskohrvatskog jezika i književnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Opačić, Z. (2009). Savremeno dete između vizuelne kulture i književnosti. *Detinjstvo*, IV, 8–13.
- Pavlović, M. (2013). Likovno delo kao didaktički medij u nastavi likovne kulture. *Inovacije u nastavi*, XXVI(3), 94–103.
- Plazinić, Lj., Banjac, S. i Joksimović, J. (2019). Konformističko ponašanje adolescenata u donošenju estetskih sudova usled pritiska autoriteta i vršnjačke grupe. *Inovacije u nastavi*, 32(3), 24–38. Retrived May 20, 2025 from <https://doi.org/10.5937/inovacije1903024P>
- Pravilnik o standadima kvaliteta udžbenika i uputstva o njihovoj upotrebi* (2018). Prosvetni glasnik. Službeni glasnik Republike Srbije, br. 42/2018.

- Selaković, K. (2012). Recepcija likovnog umetničkog dela kod dece mlađeg školskog uzrasta (teorijski aspekt). U S. Marinović (ur.), *Nastava i učenje (ciljevi, standardi, ushodi)*, 9. novembar 2012. Užice (str. 663–676). Užice: Učiteljski fakultet u Užicu Univerziteta u Kragujevcu.
- Stanković Janković, T. (2013). Likovna kultura – neiskorištene dobrobiti. *Inovacije u nastavi*, XXVI(4), 18–30.
- Urošev Palalić, O. (2024). *Primena ilustracije kao umetničkog sredstva u interpretaciji književnog dela u osnovnoj školi*. (Neobjavljena doktorska disertacija). Novi Sad: Filozofski fakultet.

Olivera Urošev Palalić

“Zarko Zrenjanin” Elementary School, Zrenjanin

VISUAL ARTS IN PRIMARY SCHOOL LITERATURE TEACHING

Summary: The aim of this paper is to determine the significance of the presence of visual arts as an evident tool in the teaching of elementary school literature. In the context of the contemporary student, who is exposed to various digital and visual challenges, examples of visual arts in textbooks are becoming more demanding compared to earlier periods. For this reason, the paper focuses on documenting the diverse visual art elements (e.g., paintings, drawings, illustrations, etc.) present in the textbooks for older elementary school students. By applying a qualitative analysis of textbooks from various publishers, in terms of the presence of visual art elements, as well as a comparative analysis of the curriculum requirements for visual culture and Serbian language and literature, it will be determined that the need for artistic visual segments in textbooks is: (1) present but inconsistent, (2) that the representations of works are randomly cited, and (3) that their functional relevance within the context of the text is questionable. Based on the obtained data, it will be concluded that visual art elements are not only meaningfully necessary in literature teaching, but they can significantly contribute to a better interpretation of the text, as well as stimulate the cognitive and emotional skills of the students. At the same time, such visual art elements can be of great importance for the development of the aesthetic taste of the young reader.

Keywords: *visual arts, literature, artistic visual elements, textbooks.*

Настава хармонике у Словачкој и њени изазови

Марина Лазих*

Универзитет Константин Филозоф, Педагошки факултет, Нитра, Словачка

Апстракт: Овај рад се бави анализом наставе хармонике у Словачкој, са посебним освртом на методичке изазове који произилазе из историјског развоја инструмента, педагошке традиције и савремених образовних захтева. Полазећи од чињенице да је хармоника један од најмлађих инструмената у оквиру академског музичког образовања, ауторка указује на потребу за системским унапређењем наставне праксе, нарочито у контексту основне музичке школе. Лично искуство ауторке, стечено радом у образовним системима Словачке и Србије, омогућило је компаративни приступ и критичко сагледавање постојећих метода, избора репертоара, поставке положаја при свирању, као и материјално-техничких услова наставе. Посебна пажња посвећена је неусклађености наставне литературе са узрастом и могућностима савремених ученика, као и недостатку оригиналног репертоара за хармонику. Рад указује на неопходност реформе методике у правцу савремених педагошких стандарда, као и на важност увођења креативних елемената у наставу. Циљ је стварање основа за развој иновативне и ефикасне методике која ће у потпуности одговорати потребама ученика и омогућити развој њиховог техничког, уметничког и музичког потенцијала.

Кључне речи: настава хармонике, Словачка, методологија, основна музичка школа, савремени изазови.

Увод

Хармоника данас спада у групу најмлађих музичких инструмената, што се одражава и у релативно скромној литератури у поређењу

* marinalazic@msn.com, <https://orcid.org/0009-0007-5827-2622>

са другим инструментима, попут клавира или виолине. Иако су њени прото-облици постојали већ у 19. веку, савремену форму добија тек почетком 20. века, док се систематска настава овог инструмента у основним музичким школама и конзерваторијумима у неким европским земљама – попут Словачке и Србије – развија тек након Другог светског рата. И поред тога што је данас хармоника призната као концертни инструмент са оригиналним¹ солистичким и камерним репертоаром, процес њене институционализације у образовном систему и даље показује знаке заостајања у одређеним аспектима, посебно када је реч о методици наставе на нивоу основне музичке школе. Може се рећи да је и њена педагошка традиција доста млада и да је још у развоју.

Лично професионално искуство као полазиште за анализу наставе хармонике

Чињеница да сам имала прилику да студирам и предајем у школским системима две различите државе – српском и словачком – омогућила ми је дубљи увид у педагошке приступе, наставне планове и методичке парадигме које су присутне у овим земљама. Управо то искуство сматрам значајном предношћу, јер пружа основ за објективнију анализу различитих начина подучавања хармонике, као и препознавање могућности за унапређење постојеће праксе.

Компаративном анализом ових образовних система могуће је идентификовати њихове предности и мане, али и указати на простор за међусобно обогаћивање кроз размену успешних педагошких пракси.

Циљ овог рада је да представи конкретне изазове са којима се сусрећу наставници хармонике у основним музичким школама у Словачкој и да предложи темеље за развој савремене методике, која ће адекватно одговорити на потребе ученика 21. века.

¹ Термин *оригинално дело* односи се на композиције које су написане специјално за одређени инструмент, у складу са његовим техничким, звучним и изражајним могућностима. Насупрот томе, *транскрипција* представља музичко дело које је првобитно написано за други инструмент или ансамбл, али је адаптирано за извођење на другом инструменту.

Пионери хармоникашке педагогике и први уџбеници у Словачкој

Развој харманике као наставног предмета у Словачкој током друге половине 20. века у великој мери дугује свој напредак преданом раду појединаца који се с правом могу сматрати пионирима хармоникашке педагогике у овој земљи. Међу најистакнутијим именима издвајају се Јозеф Вашица (Jozef Vašica), Јан Ондруш (Ján Ondruš), Илја Хавличек (Ilja Havlíček) и Франтишка Махаличкова (Františka Machalíčková) – педагози који су, поред активног рада са ученицима, значајно допринели развоју методике наставе, као и компоновању и адаптацији репертоара прилагођеног едукативним потребама. Први уџбеници били су састављени претежно од ауторских композиција и вежби, али су у њима коришћене и народне песме као и транскрипције дела других аутора. Уџбеници су били намењени настави свирања клавирске харманике и заснивају се на клавирској методици (Haragová, 2019: 20). Користе се и дан данас у школама.

Значајну прекретницу у доживљају харманике као концертног инструмента представљале су шездесете године 20. века, када се у јавности афирмишу истакнути извођачи и педагози као што су Владимир Чухран (Vladimír Čuchran, 1941–2010), Мирослав Кошнар (Miroslav Košnár, 1938–2016) и Марта Секеова (Marta Szökeová, 1920–2002). Њихов допринос, посебно у области употребе меха, довео је до унапређења израза и квалитета звука, чиме је створен нови естетски идеал квалитетног тона на хармоници. Седамдесетих година 20. века је заслугом Марте Секеове хармоника издвојена из Одељења за народне инструменте и основано је самостално Одељење за хармонику². Године 1971. одобрен је први наставни план и програм за одсек харманике, који је одражавао актуелне трендове у хармоникашкој педагогији, као што је било увођење Кригове методе рада са мехом³. Према том наставном

² Konzervatórium v Bratislave (2019). *Историја одсека*. Преузето 7. априла 2019. са <http://www.konzervatorium.sk/odbor/akordeonovy-odbor/historia-odboru/>

³ Метода Krieg представља једну од првих систематизованих метода за наставу свирања харманике, коју је развила Ирмагд Слота Криг (Irmgard Slota Krieg) у Вајмару (Немачка). Методика се заснива на обликовању тона уз прецизну употребу меха, а њена основна карактеристика је фокус на квалитет тона.

плану и програму изводила се настава све до 2015. године, када је одобрен нови државни образовни програм (ŠVP⁴) за поједине предмете у основним уметничким школама (ZUŠ). На словачку хармоникашку педагогију највише је утицала немачка школа, од које је преузимала савремене тенденције, нарочито на пољу употребе меха и обликовања тона. Немачки педагози су први истицали важност рада са мехом, што је утицало на промену естетике звука. Због заједничке чехословачке државе, словачка педагогија је била уско повезана са чешком, а преко професионалних контаката и географске блискости, примала је утицаје и из Пољске. У свирању дугметарске хармонике, инспирацију је налазила у руској педагогији (Haragová, 2019).

Изазови у савременој настави

Исправно држање и седење са инструментом

„Методика је, наиме, нешто живо – стално се мења и развија, као и сам живот. Мисли и стремљења једног доба одражавају се на методику свирања музичког инструмента исто као и на све што нас окружује” (Szökeová, 1968: 42).

Ову мисао потврђује и педагошка пракса. Током мог рада у Словачкој, уочила сам да наставници често користе застарелу дидактичку и методичку литературу, која у неким случајевима датира још из педесетих година 20. века. Та литература садржи методичке приступе који су специфични за чешку и словачку школу хармонике, а који се у великој мери разликују од савремених тенденција у настави овог инструмента на међународном нивоу. На овим просторима је јединствен начин седења и држања инструмента који се ретко може уочити у другим земљама. Такво седење и држање инструмента најчешће је присутно код ученика који су у класама наставника старије школе, док млађи педагози посвећују више пажње поставци седења и држања инструмента у складу са актуелним међународним методичким и педа-

⁴ Државни образовни програм (ŠVP) за регионално школство био је одобрен током реформе 2008. године, али не и за основне уметничке школе (ZUŠ). За ZUŠ, односно за појединачне инструменте и остале предмете, комплетан ŠVP појавио се тек 2015. године, у време када су остали типови школа већ спроводили ревизију ŠVP-а из 2008/2009. године.

гошким стандардима. Исправно седење и држање инструмента омогућавају лакшу манипулацију инструментом и слободу покрета током свирања, што директно утиче на техничку прецизност, изражајност и укупни квалитет извођења. Поред тога, правилно држање инструмента значајно смањује ризик од настанка физичких тегоба, као што су болови у леђима, раменима или зглобовима, који могу настати услед дуготрајног неправилног положаја при свирању. Савремена методика све више инсистира на ергономији, односно на прилагођавању свирачке позиције анатомским и физиолошким могућностима ученика, чиме се ствара здрава основа за даљи музички и технички развој.

Избор репертоара у настави

Репертоар који се налази у доступној словачкој литератури углавном се састоји од транскрипција дела која су оригинално писана за друге инструменте. Недостатак ових композиција огледа се у томе што често не користе у пуној мери звучне и техничке могућности хармонике, нарочито у погледу проширених техника, па самим тим не доприносе развоју специфичних извођачких вештина карактеристичних за овај инструмент. Како наводи Дрнек (Drnek, 2021), проширене технике укључују све што се разликује од уобичајеног начина производње тона (притисак дирке у комбинацији са отварањем или затварањем меха). Овим се ученицима ускраћује контакт са савременим композицијама писаним оригинално за хармонику, које користе целокупни звучни и технички потенцијал овог инструмента – укључујући технике као што су *bellow shake*, *ricochet*, или *glissando* на једном тону. С тим у вези, оригиналне композиције за хармонику, које представљају суштински део савременог стила свирања, често су занемарене у наставној пракси словачких школа. Њихово одсуство у репертоару ускраћује ученицима прилику да се сусретну са савременим извођачким техникама јединственим за овај инструмент и да се музички развијају у складу са захтевима савремене интерпретације.

Ђак некад vs. ђак сад

Један од значајних изазова у настави хармонике представља неусклађеност постојећих наставних материјала са реалним узрастом и

способностима данашњих ученика. Док су у прошлости деца почињала са свирањем у узрасту 9–10 година, данас многи започињу музичко образовање већ са 6–7 година. То захтева пажљивију селекцију репертоара и прилагођавање методике млађем узрасту. Застарели уџбеници често не узимају у обзир физиолошке карактеристике млађе деце, попут краћих прстију, мање телесне снаге и недовољне менталне зрелости, што чини поједине вежбе неизводљивим у почетним фазама учења. Због тога је неопходно ускладити наставни материјал и педагошки приступ са реалним могућностима ученика.

У раним фазама свирања најприкладније је користити познате и једноставне мелодије, док се постепеним напредовањем уводе захтевнија дела. При избору репертоара мора се водити рачуна о његовој примерености – превелика захтевност може демотивисати, а сувише лак материјал изазвати досаду и губитак интересовања. Поред техничког нивоа, важно је и да композиције имају уметничку и естетску вредност, као и да буду довољно разноврсне, како би се подстакло стицање извођачких навика и музичке изражајности. Посебно је код млађих ученика пожељна чешћа смена композиција ради очувања мотивације (Škvarková, 2004). Веома је важно да се већ од најранијег периода учења подстиче навика коришћења планског и рационалног прстореда. Ученици треба да развијају свест о значају логичног и технички оправданог избора прстију, што утиче на техничку стабилност и равномерни развој моторике свих прстију (Gazdić, 2023).

Савремена методика све више препознаје потребу за интеграцијом креативних компоненти као што су импровизација, истраживање звучних могућности инструмента и основи композиције. Један од примера добре праксе налази се у делима пољског композитора Криштофа Наклицког (Krzysztof Naklicki, 1961), чија програмска литература комбинује методички функционалан садржај и елементе музичке игре. Његове композиције, често замишљене као дуети са наставником или старијим учеником, садрже звучне ефекте специфичне за хармонику – глосанда, рад мехом и перкусионе елементе – уз маштовите и сликовите наслове попут *Пепељуга*, *Стари бункер* или *Храбри витез*, који додатно подстичу дећју имагинацију. Оваква литература представља одличан спој едукативног и креативног, омогућавајући ученицима да кроз игру, сарадњу и радост музицирања развијају технику, уметнички укус и музикалност.

Планови и програми наставе хармоники

Настава хармоники у основним музичким школама тренутно се одвија у складу са најновијим наставним планом и програмом из 2015. године. Иако овај документ представља званични оквир за организацију наставног процеса, у пракси се показало да садржи извесне мањкавости које отежавају његову примену у реалним педагошким условима. Пре свега, захтеви који се предвиђају у оквиру плана и програма често су преобимни и неусклађени са реалним могућностима просечног ученика. Иако су такви стандарди можда оствариви за натпросечно надарене и технички напредне ученике, у пракси се показује да већи део ученика тешко испуњава очекиване исходе. Услед тога, наставници су често принуђени да праве интерне модификације или прилагођавају градиво индивидуалним способностима ученика, што говори у прилог потреби за ревизијом и флексибилнијим приступом у изради наставних планова.

Други значајан изазов односи се на репертоар и литературу која се користи у настави. Већина препоручених композиција и методичких приручника потиче из старијег периода и не одражава довољно савремене педагошке тенденције, нити потребе и интересовања данашњих ученика. Посебно недостају новије публикације аутора из региона, које би могле да обогате наставни процес и учине га релевантнијим за културни и педагошки контекст у ком се одвија.

Сумирајући, постојећа наставна документација и планови захтевају реалистичније и савременије приступе, како би се обезбедила квалитетна и применљива настава за све категорије ученика – од оних са просечним способностима до талентованих младих хармоникаша са израженим потенцијалом.

Материјално-технички услови наставе хармоники у основним музичким школама

Проблеми нису ограничени само на садржај наставе, већ се тичу и самог инструментаријума. У многим школама се и даље користе хармоники старе 30 до 40 година, а понекад и више, што озбиљно утиче на квалитет звука, механичку поузданост и интонацију инструмената. По-

ред техничке истрошености, велики број ових старих хармоника је габаритан и тежак, што их чини неприкладним и непрактичним за свирање млађој деци. Финансирање школа из градских буџета често не одговара стварним потребама наставе – недостаје разумевања и слуха за специфичне захтеве уметничког образовања, те изостаје адекватна подршка за обнову и набавку савремених инструмената. Као резултат тога, педагози су принуђени да раде у неповољним условима, без могућности да ученицима обезбеде инструменте који би одговарали савременим методичким стандардима и допринели квалитетнијем музичком развоју. У школама су заступљене готово искључиво клавирске хармонике, док ученици који желе да свирају дутметару морају да користе сопствене инструменте и доносе их на часове, што може да их одговори од свирања другачије хармонике него клавирске. Најзад, у инвентарима већине школа скоро да не постоје хармонике са мелодијским басовима (инструменти са конвертором), који представљају стандард за извођење савременог солистичког и концертног репертоара. Недоступност ових инструмената онемогућава пуно искуство у раду са новијим композицијама које захтевају мелодијске басове, чиме се наставни процес своди на ограничену техничку и репертоарску базу. То уједно значи и мањи уметнички потенцијал за развој будућих генерација хармоникаша у Словачкој.

Такмичења као подстицај за ученике – могућности и ограничења

Такмичења у уметничком образовању играју важну улогу у мотивацији ученика, афирмацији талената и подстицању уметничког развоја. Као што наглашава Масимилијано Питокко (Massimiliano Pitocco) у интервјуу за *Modern Accordion Perspectives*, „учествовање на великим такмичењима је фундаментално за развој и мотивацију ученика” (Jacomucci, 2017: 65). Упркос томе што у Словачкој постоји релативно велики број такмичења за хармонику, укључујући регионалне и националне смотре, један од кључних недостатака је изостанак такмичења које би било званично организовано од стране Министарства школства. Такмичења која се тренутно одржавају углавном су у надлежности музичких школа или удружења, што често доводи до неуједначености критеријума, програмских захтева и нивоа организације.

Супротно томе, у Србији већ дуго низ година постоји Републичко такмичење музичких и балетских школа, које се одржава у организацији Министарства просвете. Ово такмичење обухвата велики број инструмената и дисциплина, који се смењују наизменично сваке друге године и представља важну мотивацију и смерницу у педагошком раду.

Увођење сличног државно организованог такмичења у Словачкој представљало би значајан корак ка унапређењу квалитета музичког образовања. То би допринело јачању стандарда, уједначавању критеријума оцењивања и бољој афирмацији ученика и наставника у оквиру образовног система.

Улога наставника у музичком образовању ученика

Улога наставника у васпитању и музичком развоју детета често се недовољно вреднује, иако је управо педагог кључна фигура у формирању музичког укуса, радних навика и односа према уметности. „Инструментална настава је индивидуална и у том контексту наставник има централну улогу и одлучујући утицај на почетак учења и ток даљег напредовања” (Bogunović, 2006: 247).

У савременом друштву, у којем су често присутне генерализујуће тврдње попут: „ученици нису као раније”, „мање су мотивисани” или „немају интересовања”, неопходно је критички анализирати и могући утицај наставника на формирање и одржавање оваквих ставова.

Савремени ученици одрастају у дигиталном добу, окружени технолошким достигнућима која, ако се правилно користе, могу постати снажан савезник унапређењу наставног процеса.

Рад креативног наставника захтева флексибилност, стручност, моралност и континуирано самоунапређивање. Наставник који не прати нове методе и облике педагошког рада временом губи корак са савременом праксом, чиме опада и ниво његове стручне компетентности. Иако интуиција има своје место у настави, она је делотворна само када се темељи на дубоком разумевању циљева, садржаја, метода и индивидуалности ученика (Škvarková, 2004).

Наставници који се активно укључују у различите облике стручног усавршавања – било кроз организоване програме или самосталне активности – чешће показују већи степен ангажованости, сигурности у раду и мотивације. Усавршавање не само да подстиче стицање и примену нових знања и вештина већ може бити и показатељ професионалног развоја (Марушић и Пејатовић, 2013).

Стога је пожељно да наставник буде зрела, одговорна и свестрана личност, јер само таква личност може васпитавати друге, у пуном смислу те речи. Његово образовање треба да обухвата не само музичку већ и педагошко-психолошку припрему, као и шире културно, историјско и естетско знање. Поред стручности, кључне су и личне особине – начин комуникације, педагошки такт и способност повезивања са ученицима, што непосредно утиче на квалитет наставе (Holas, 1995).

Наставник данас мора бити више од преносиоца знања – он треба да буде ментор, мотиватор и иноватор. Потребан је индивидуалан приступ сваком ученику, јер не постоји један универзалан метод који одговара свима. Такав приступ често представља изазов за наставнике који су навикли на ригидно праћење наставног плана и програма. Иако је тачно да интересовање за музику мора постојати и код самог ученика, не треба занемарити чињеницу да се љубав према инструменту, као и музичка радозналост и истрајност, негују од најранијих дана – управо кроз квалитетан педагошки однос.

Добар наставник има потенцијал да препозна могућности и интересовања сваког детета, да их развија и усмерава, чиме директно утиче на квалитет и дубину музичког образовања. Зато је неопходно систематски подржавати и стручно оспособљавати наставнике, као и подизати свест о значају њихове улоге у формирању нових генерација музичара.

Закључна разматрања

Настава хармонике у основним музичким школама представља сложен и захтеван педагошки процес који подразумева систематичан развој техничких, музичких и извођачких способности ученика. Анализом наставне праксе и актуелног наставног плана и програма из 2015. године утврђено је да, иако се формално ослања на савремене педагошке стандарде, у својој суштини још увек не одговара у потпуности реал-

лним могућностима просечног ученика. Постављени циљеви и исходи учења су често преобимни, што у пракси доводи до тога да их могу у потпуности испунити само натпросечно надарени ученици.

Још један важан недостатак плана и програма огледа се у литератури која је у њему препоручена. Уместо да понуди шири избор савремених публикација, укључујући и новије уџбенике и збирке из земаља региона, програм се и даље ослања на дела из старијег периода, што ограничава педагошки потенцијал наставе и умањује њену релевантност у савременом контексту. Савремени ученици се сусрећу са другачијим музичким интересовањима и сензибилитетом, те је неопходно и наставни материјал прилагодити новим генерацијама. Додатни проблем представља недостатак квалитетних инструмената у многим музичким школама. Велики број ученика је приморан да свира на дотрајалим или неадекватним хармоникама, што знатно отежава напредовање и не дозвољава пуни развој интерпретативних способности. Улагање у инструментални фонд школа је од суштинског значаја за подизање квалитета наставе и стварање подстицајног образовног окружења.

Закључно, постоји очигледна потреба за ревизијом постојећих наставних планова и програма за хармонику, с акцентом на реалније формулисане циљеве, прилагођене различитим нивоима ученичких способности, као и на осавремењивање наставне литературе и побољшање материјално-техничких услова рада. Такав приступ би омогућио ефикаснији развој ученика, већу мотивацију и боље услове за напредовање у музичком образовању.

Литература

- Bogunović, B. (2006). Svojstva ličnosti nastavnika muzike. *Zbornik za pedagoška istraživanja*, 38(1), 247–263.
- Drnek, V. (2021). *Rozšířené techniky hry na akordeon* (diplomová práce). Brno: Janáčkova akademie múzických umění.
- Gazdić, D. (2023). *Metodski pristupi u nastavi harmonike*. Istočno Sarajevo: JP Zavod za udžbenike i nastavna sredstva RS.
- Haragová, P. (2019). *Akordeónová pedagogika na Slovensku* (Autoreferát dizertačnej práce). Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa.
- Holas, M. (1995). *Hudební pedagogika*. Praha: AMU.

- Jacomucci, C. (2017). *An International Overview of Accordion Pedagogy*. In *Modern Accordion Perspectives #3* Youcanprint Self-Publishing.
- Marušić, M. i Pejatović, A. (2013). Činioci participacije nastavnika u profesionalnom usavršavanju. *Andragoške studije*, 1, 117–130.
- Szökeová, M. (1968). *Akordeón*. Bratislava: Krajský pedagogický ústav.
- Škvarková, J. (2004). *Vyučovanie klavírnej hry začiatočníkov*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela: Fakulta humanitných vied.

Marina Lazić

Constantine the Philosopher University, Faculty of Education, Nitra, Slovakia

ACCORDION INSTRUCTION IN SLOVAKIA AND ITS CHALLENGES

Summary: This paper analyzes accordion instruction in Slovakia, with particular focus on methodological challenges stemming from the historical development of the instrument, pedagogical traditions, and contemporary educational demands. Recognizing the accordion as one of the youngest instruments within the framework of academic music education, the author emphasizes the need for a systematic improvement of teaching practices, especially within elementary music schools. Drawing on her personal experience acquired through work in both the Slovak and Serbian educational systems, the author adopts a comparative approach and offers a critical perspective on existing teaching methods, repertoire selection, playing posture, and the material-technical conditions of instruction. Special attention is given to the mismatch between the recommended teaching literature and the age and abilities of today's students, as well as the lack of original accordion repertoire. The paper highlights the necessity of methodological reform aligned with contemporary pedagogical standards and stresses the importance of incorporating creative elements into teaching. The ultimate goal is to establish a foundation for the development of an innovative and effective methodology that fully meets the needs of students and fosters their technical, artistic, and musical potential.

Keywords: *accordion instruction, Slovakia, methodology, elementary music school, contemporary challenges.*



Предикција академског постигнућа: улога академске самоефикасности и перфекционизма

Биљана Трифуновић Маринковић*

Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет, Ужице

Душан Ранђеловић*

Универзитет у Приштини са привременим седиштем
у Косовској Митровици, Филозофски факултет

Лидија Златић*

Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет, Ужице

Апстракт: Истраживање је имало за циљ испитивање доприноса академске самоефикасности и перфекционизма предикцији академског постигнућа. Узорак је обухватио 253 студента (218 женског пола), од друге до четврте године основних академских студија, старости између 20 и 28 година ($M = 21,06$, $SD = 1,45$). Подаци су прикупљени путем онлајн анкете, користећи: Скалу академске самоефикасности и Фростову мултидимензионалну скалу перфекционизма. Мери академског постигнућа је представљала просечна оцена током претходне године студија. Резултати показују да академска самоефикасност и перфекционизам објашњавају 28% варијансе академског постигнућа. Самоефикасност у процесу учења и димензије перфекционистичке тежње (Лични стандарди и Организација) остварују позитиван допринос предикцији академског постигнућа, док димензије перфекционистичке забринутости (Брига око грешака, Сумња у вези са акцијом, Родитељска очекивања и критицизам) остварују

* trifunovic_biljana@yahoo.com, <https://orcid.org/0009-0009-5572-7868>

* dusan.randjelovic@pr.ac.rs, <https://orcid.org/0000-0001-8925-4231>

* lzlatic@ptt.rs, <https://orcid.org/0000-0002-7386-6492>

негативан допринос. Добијени резултати упућују на потребу за развојем образовних и саветодавних програма усмерених на јачање самоефикасности у процесу учења, постављање високих али реалних стандарда, истрајност и личну одговорност, превазилажење самокритичности и страха од грешака, како би се унапредило академско постигнуће и психолошка добробит студената.

Кључне речи: *академско постигнуће, академска самоефикасност, перфекционизам.*

Увод

Академско постигнуће је један од кључних индикатора за процену студентских резултата, квалитета и једнакости образовања у различитим земљама (OECD, 2016). Управо зато оно заузима централно место у истраживањима у области психологије образовања, са посебним нагласком на идентификовање фактора који утичу на успех у високом образовању.

Предиктори академског постигнућа су комплексни и најшире посматрано могу бити подељени у три категорије: организационе карактеристике институција за учење, интеракције између ученика и њиховог контекста учења и индивидуалне разлике (Madigan, 2019).

Истраживачи у области образовне психологије све више препознају значај личности као важног фактора академског постигнућа. Личност одражава стабилне индивидуалне разлике у размишљању, осећањима и понашању, које се манифестују у различитим ситуацијама. Ово укључује широке обрасце понашања, као што су генерална марљивост, мотивациона оријентација, издржљивост, и специфичне обрасце понашања, као што су време проведено на релевантним задацима, приступи у учењу, емоционална регулација, уверења око узрока успеха и грешака, супресинг компетитивних активности (Madigan, 2019).

Аутори овог рада настоје да испитају у којој мери психолошки конструкти, попут самоефикасности и перфекционизма, доприносе академском успеху студената. Иако досадашња истраживања доследно указују на значај академске самоефикасности (Putwain, Sander, Larkin, 2013) и перфекционизма (Madigan, 2019) у објашњењу академског постигнућа, ова сазнања потичу преовлађујуће из западних културолошких и образовних контекста, те постоји изражена потреба за разумевањем ефеката поменутих психолошких фактора на академско постигнуће студената у нашој земљи.

Самоефикасност и академско постигнуће

Самоефикасност је мултидимензионални конструкт који је заснован на социјално-когнитивном приступу. У оквиру теорија самоефикасности сматра се да је самоефикасност одређена индивидуиним очекивањима и уверењима која се односе на резултате сопственог понашања (Bandura, 1977, 1982). Висока самоефикасност води индивидуе у веровање у сопствене способности за успешно извођење специфичног задатка.

Академска самоефикасност је важан субсет генералне самоефикасности, који рефлектује студентову перцепцију потенцијалних успеха или неуспеха у академско-оријентисаним задацима. Дефинише се као студентово уверење и поуздање у своје способности у настојањима за академска постигнућа (Schunk & Pajares, 2002). То одређује количину напора коју ће особе инвестирати у предузимању неопходних акција за остваривање циљева, као и истрајност у суочавању са тешкоћама. Особе које имају виши ниво самоефикасности ће одлучити да предузму неопходне акције и лакше ће приступити задатку са мање анксиозности, приписиваће неуспеху своје недовољно лично залагање (Trifunović Marinković, Zlatić, Ranđelović, 2025). Они који сумњају у своју самоефикасност ће редукovati своје напоре и брже ће одустајати од постизања својих циљева. На основу резултата више метааналитичких студија, који указују на значајну повезаност самоефикасности и академског постигнућа, самоефикасност се препознаје као један од најважнијих фактора или предиктора успеха у учењу (Farid & Ashrafzade, 2020; Honicke & Broadbent, 2016).

Перфекционизам и академско постигнуће

Перфекционизам је вишезначан појам и његова веза са академским постигнућем се појављује као вишеслојна (Stoeber, 2018). Поменути конструкт је изворно посматран као једна маладаптивна црта са негативним консеквенцама, као што су депресија, анксиозност, поремећаји личности и ниско самопоштовање (Lessin & Pardo, 2017; Madigan, 2019). Касније су Фрост и сарадници (Frost, Marten, Lahart, Rosenblate, 1990) развили мултидимензионални модел перфекционизма, који обухвата и адаптивне и неадаптивне карактеристике, где је перфекционизам дефинисан преко шест

димензија: Лични стандарди, Организација, Брига око грешака, Сумње у вези са акцијом, Родитељска очекивања и Родитељски критицизам.

Бројна истраживања указују на постојање два фактора вишег реда, како код Фростовог модела перфекционизма тако и код других модела (Bieling, Israeli, Antony, 2004; Dunkley, Blankstein, Masheb, Grilo, 2006). Први фактор, перфекционистичка тежња (енг. *perfectionistic strivings*), обухвата постављање високих, али лично одређених стандарда и фокусираност на њихово постизање (Stoeber, 2018; Stoeber & Otto, 2006), и најчешће је представљен димензијом Лични стандарди (Harvey et al., 2004). Перфекционистичка тежња карактерише особе које имају висока очекивања и које раде напорно да би их постигле, остављајући мало простора за грешке (Rice & Dellwo, 2002; Stoeber, 2018). Такве особе су више ангажоване и издржљивије на реализацији задатака, дајући им већи значај. Други фактор, перфекционистичка забринутост (енг. *perfectionistic concerns*), структуриран је из прекомерне критичке евалуације и бриге око прављења грешака, што је често повезано са маладаптивним когницијама, као што су бриге, руминације, анксиозност, које гуше продуктивно понашање (Flett, Blankstein, Hewitt, 2009; Madigan, 2019). Овај фактор је увек представљен димензијама Брига око грешака и Сумња у вези са акцијом, мада се повремено у њега укључују и Родитељска очекивања и Родитељски критицизам (Frost, Heimberg, Holt, Mattia, Neubauer, 1993).

Резултати појединих истраживања показују да су адаптивни облици перфекционизма, попут постављања високих стандарда и фокусираност на њихово постизање, повезани са вишим нивоима самоефикасности и самопоуздања у савладавању академских изазова и постизању очекиваних академских резултата (Ashraf, Sahar, Kamran, Alam 2023; Naqvi & Anjum, 2025). Насупрот томе, маладаптивни облици перфекционизма, попут прекомерне бриге око грешака, повезани су са нижим нивоима самоефикасности, повећаним стресом и прокрастинацијом (Ashraf et al., 2023; Naqvi & Anjum, 2025). Додатно, досадашње метааналитичке студије показују јаснију и доследнију везу перфекционистичких тежњи и позитивног академског постигнућа, док је веза између перфекционистичке забринутости и академског постигнућа мање доследна и двосмислена (Stoeber, 2012, 2018). Стога, интегрисано проучавање академске самоефикасности и перфекционизма у контексту академског постигнућа пружа могућност дубљег сагледавања њихових сложених међуодноса и ствара основ за развој циљаних образовних интервенција (Naqvi & Anjum, 2025).

Метод

Циљ истраживања. Спроведено истраживање има за циљ испитивање улоге академске самоефикасности и перфекционизма у предвиђању академског постигнућа студената, операционализованог преко просечне оцене остварене током претходне академске године.

Узорак и процедура. Узорак је пригодан и обухватио је укупно 253 студента основних академских студија (218 испитаника женског пола и 35 испитаника мушког пола), старости између 20 и 28 година ($M = 21,06$, $SD = 1,45$). Узорком је обухваћен највећи број студената друге године (52.2%) и мањи број студената треће (24,1%) и четврте године (23,7%).

Подаци су прикупљани путем онлајн платформе за анкетирање (Гугл упитници) током децембра 2024. и јануара 2025. године. Учешће је било у потпуности добровољно и анонимно, и учесници су дали информисани пристанак за истраживање.

Инструменти: (1) *Скала академске самоефикасности* (Lončarić, 2014) садржи осам ајтема распоређених у две субскеале: (1) Самоефикасност у процесу учења (пример ајтема: *Лако се концентришем на учење, чак и када сам окружен другим занимљивим стварима*), и (2) Самоефикасност у постизању жељених исхода учења (пример ајтема: *Када ме испитују, показујем добро знање*). Уз ајтеме је приложена петостепена скала Ликертовог типа за одговарање (од 1 = уопште се не односи на мене до 5 = у потпуности се односи на мене).

(2) *Фростова мултидимензионална скала перфекционизма* (Frost Multidimensional Perfectionism Scale – FMPS; Frost et al., 1990) садржи 35 ајтема којима се процењује шест специфичних домена перфекционизма: (1) Брига око грешака (пример ајтема: *Мрзим када нешто не урадим на најбољи могући начин*); (2) Лични стандарди (пример ајтема: *Важно ми је да будем темељан и компетентан у свему што радим*); (3) Родитељска очекивања (пример ајтема: *Моји родитељи су ми поставили врло високе стандарде*); (4) Родитељски критицизам (пример ајтема: *Још као дете сам био кажњаван када нешто не бих урадио перфектно*); (5) Сумња у вези са акцијом (пример ајтема: *Често се двоумим око једноставних свакодневних ствари које радим*) и

(6) Организација (пример ајтема: *Организација ми је веома важна*). Уз ајтема је приложена петостепена скала Ликертовог типа за одговарање (од 1 = у потпуности нетачно до 5 = у потпуности тачно).

Меру академског постигнућа је представљала просечна оцена током претходне године студија.

План обраде података. Најпре је проверена дистрибуција скорова на коришћеним скалама увидом у вредности скјуниса и куртозиса. Интеркорелације варијабли су испитане применом Пирсоновог коефицијента корелације. Ради испитивања доприноса академске самоефикасности и перфекционизма предикцији академског успеха, примењена је хијерархијска регресиона анализа. У анализи су у првом кораку предиктора уведени пол, као и година студија, зарад контроле њихових ефеката, у другом димензије самоефикасности, док су у последњем кораку уведене димензије перфекционизма.

Резултати

Дескриптивна статистика, поузданост и интеркорелације варијабли

Увидом у Табелу 1 закључује се да све варијабле обухваћене истраживањем имају нормалну расподелу скорова, према вредностима коефицијената закошености и спљоштености дистрибуције ($-1,5 < S_k, K_u < 1,5$; Tabachnick & Fidell, 2013). Такође, све примењене скале показују задовољавајућу поузданост по моделу интерне конзистенције.

Академско постигнуће остварује значајне ниске ($r = -0,15$) до умерене ($r = 0,36$) корелације са већином предикторских варијабли. Обе димензије академске самоефикасности, као и Лични стандарди и Организација, остварују корелације позитивног смера са академским постигнућем, док Брига око грешака, Родитељска очекивања и критицизам и Сумња у вези са акцијом остварују корелације негативног смера. Обе димензије академске самоефикасности остварују значајну корелацију позитивног смера са Организацијом, при чему Самоефикасност у постизању жељених исхода учења остварује значајну корелацију позитивног смера и са Личним стандардима. Са друге стране, ове димензије остварују корелације негативног

смера са Бригом око грешака, Родитељским очекивањима и критицизмом и Сумњом у вези са акцијом.

Табела 1. *Дескриптивни показатељи, поузданост и интеркорелације испитиваних варијабли*

	Теоријски распон	M	SD	Sk	Ku	α	2	3	4	5	6	7	8	9
Академско постигнуће	6–10	7,92	0,84	0,53	-0,24	-	0,36**	0,25**	-0,23**	0,23**	-0,15*	-0,10	-0,25**	0,22**
Самоефикасност у процесу учења	1–5	3,80	0,82	-0,40	-0,28	0,68	-	0,48**	-0,16**	0,23**	-0,16**	-0,29**	-0,21**	0,0*
Самоефикасност у постизању жељених исхода учења	1–5	3,07	0,88	-0,00	-0,13	0,66	-	-	-0,15*	0,06	-0,24**	-0,32**	-0,25**	0,35**
Брига око грешака	1–5	2,35	0,76	0,56	0,00	0,81	-	-	0,34**	0,34**	0,45**	0,53**	-0,06	-
Лични стандарди	1–5	3,30	0,71	0,03	-0,32	0,72	-	-	-	0,28**	0,32**	0,25**	0,18**	-
Родитељска очекивања	1–5	2,49	0,97	0,30	-0,74	0,83	-	-	-	-	0,74**	0,12*	-0,05	-
Родитељски критицизам	1–5	2,04	1,09	1,10	0,28	0,88	-	-	-	-	-	0,22**	0,01	-
Сумња у вези акције	1–5	3,11	0,94	-0,26	-0,73	0,72	-	-	-	-	-	-	-	0,11
Организација	1–5	4,17	0,73	-0,79	0,20	0,85	-	-	-	-	-	-	-	-

Напомена: M – аритметичка средина; SD – стандардна девијација; Sk – скјунис; Ku – куртозис; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$; α – Кронбах алфа коефицијент поузданости

Предикција академског постигнућа на основу академске самоефикасности и перфекционизма

Резултати спроведене хијерархијске регресионе анализе (Табела 2) показују да академска самоефикасност и перфекционизам објашњавају 28% варијансе академског постигнућа.

Самоефикасност у процесу учења и димензије перфекционизма – Лични стандарди и Организација, остварују позитиван допринос предикцији академског постигнућа, док димензије перфекционизма – Брига око грешака, Сумња у вези са акцијом, Родитељска очекивања и критицизам, остварују негативан допринос.

Контролне варијабле (пол и ниво студија), нису оствариле значајан допринос објашњењу варијансе академског постигнућа.

Табела 2. Резултати хијерархијске регресионе анализе

	Модел 1		Модел 2		Модел 3	
	β	t	β	t	β	t
Пол	-					
	0,09	-1.51	-0,09	-1.41	-0,04	-0,64
Ниво студија	0,02	0,28	0,03	0,41	-0,04	-0,69
Самоефикасност у процесу учења			0,33**	4,89	0,20**	2,94
Самоефикасност у постизању жељених исхода учења			0,07	1,04	-0,03	-0,38
Брига око грешака					-0,18*	-2,37
Лични стандарди					0,26**	3,51
Родитељска очекивања					-0,24**	-2,57
Родитељски критицизам					-0,18*	-2,21
Сумња у вези са акци- јом					-0,23**	-3,16
Организација					0,17*	2,42
	$R^2 = 0,01$		$R^2 = 0,15$		$R^2 = 0,28$	
	$F(2,59) = 1,14$		$F(4,248) = 10,73$		$F(10,242) = 7,80$	
	$p = 0,32$		$p = 0,00$		$p = 0,00$	

Напомена: ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

Дискусија

Добијени резултати указују на то да академска самоефикасност објашњава 15% варијансе академског постигнућа, потврђујући резултате претходних истраживања (Basith, Syahputra, Ichwanto, 2020; Farid & Ashrafzade, 2020; Honicke & Broadbent, 2016; Luo, Chen, Yu, Zhang, 2023; Putwain et al., 2013). Студенти са високим нивоом самоефикасности верују у своје способности за постизање успеха, показују веће интересовање за академске задатке, постављају јасне циљеве и улажу максималан труд како би их остварили, што доприноси успостављању ефикасног система рада, праће-

ног упорношћу и истрајношћу, чак и при суочавању са изазовима. Налази овог истраживања додатно указују на важност разликовања димензија академске самоефикасности, чиме се доприноси прецизнијем разумевању механизма повезаности самоефикасности са академским функционисањем. Конкретно, резултати показују да је Самоефикасност у процесу учења значајан предиктор академског постигнућа, док Самоефикасност у постизању жељених исхода није остварила значајан допринос објашњењу истог. Ови резултати могу бити објашњени ослањањем на Бандурино (Bandura, 1977) разликовање две компоненте самоефикасности: очекивање исхода (енг. *efficacy outcome*) и очекивање ефикасности (енг. *efficacy expectancy*). Очекивање исхода се односи на уверење појединца да ће неко понашање довести (или неће) до жељеног исхода, док се очекивање ефикасности односи на уверење појединца да је способан (или није) реализовати понашање које води том исходу. Особа може веровати да одређена понашања воде жељеном исходу, али истовремено не предузети ништа уколико процени да то не може успешно реализовати. Бандура посебно наглашава да је за остваривање високог учинка потребно да појединци имају висок ниво очекивања ефикасности, јер то значи да они преузимају одговорност за своје резултате и верују да евентуални неуспех произилази из недостатка вештина или неадекватне припреме, а не због урођених недостатака које није могуће превазићи (Dozois & Westra, 2005)

У контексту датог истраживања, Самоефикасност у процесу учења одражава компоненту очекивања ефикасности јер указује на способност појединца да контролише своје понашање током учења, као што је концентрација упркос дистракцијама, коришћење ефикасних стратегија учења, истрајност. Резултати претходних истраживања сутеришу да су студенти са високим нивоом очекивања ефикасности истрајнији, посвећенији и дисциплинованији у учењу, користећи ефикасне стратегије које директно воде ка успешном савладавању академских задатака (Honicke & Broadbent, 2016; Komarraju & Nadler, 2013; Meece, Anderman, Anderman, 2006). Са друге стране, Самоефикасност у постизању жељених исхода учења се везује за конкретне, често евалуативне ситуације, као што је испитна ситуација. Ова врста самоефикасности се односи на перцепцију појединца о својој способности да оствари одређени резултат у специфичној ситуацији процене, што често зависи од додатних фактора, као што су тренутни стрес, анксиозност, тип процене или специфичност испитне ситуације. Иако ова димензија може бити релевантна, њена важност може бити ограничена

због тога што не обухвата континуирани процес стратешког и дисциплинованог ангажовања у учењу, већ се односи на ситуационе перформансе које су осетљивије на различите спољашње и унутрашње факторе (Frey & Determan, 2004).

Резултати истраживања указују и на то да испитиване димензије перфекционизма објашњавају 13% варијансе академског постигнућа. Димензије перфекционизма – Лични стандарди и Организација (перфекционистичка тежња), доприносе бољем академском постигнућу, док преостале димензије – Брига око грешака, Родитељска очекивања, Родитељски критицизам и Сумња у вези са акцијом (перфекционистичка забринутост) доприносе лошијем академском постигнућу.

Претходна истраживања указују на позитивну релацију између перфекционистичке тежње и академског успеха, указујући на то да студенти са израженим личним стандардима имају високу унутрашњу мотивацију, самодисциплину, изражену савесност и спремност да улажу додатне напоре у остваривање циљева (Damian, Stoeber, Negru-Subtirica, Baban, 2017; Madigan, 2019; Park, Heo, Kim, Rice, Kim, 2020). Иако у одређеним теоријским приступима (Stoeber & Otto, 2006) Организација није увек укључена у компоненту перфекционистичке тежње, она остварује значајне релације са ефикасним управљањем временом, планирањем и систематичним приступом обавезама (Chang, 2024). Студенти са израженијом организацијом постижу боље резултате јер се боље носе са захтевима академског окружења, лакше се фокусирају на задатке и ефикасније управљају обавезама (Kurtovic, Vrdoljak, Idzanovic, 2019). Лични стандарди и Организација се доводе у релацију са интринзичком мотивацијом, саморегулацијом, јасно дефинисаним циљевима и високим степеном истрајности, што у академском контексту води ка бољим резултатима (Damian et al., 2017; Madigan, 2019; Stoeber & Otto, 2006).

Насупрот перфекционистичкој тежњи, студенти који изражавају високу забринутост у вези са грешкама и сумњу у властите способности често доживљавају анксиозност, емоционалну исцрпљеност и одлажу обавезе – прокрастинирају. Овакво понашање омета ефикасно обављање академских задатака и доводи до лошијих академских исхода (Beiling et al., 2004; Chang, Watkins, Banks, 2004; Madigan, 2019; Stoeber & Otto, 2006). Иако у неким теоријским моделима перфекционизма (Stoeber & Otto, 2006) Родитељска очекивања и Родитељски критицизам нису део основних ком-

поненти перфекционизма, ове димензије остварују повезаност са екстерном мотивацијом, притиском, стресом и доживљајем контроле од стране других, што умањује интринзичку мотивацију и повећава избегавајућа понашања, негативно утичући на академско функционисање (Rice & Dellwo, 2002; Rice, Richardson, Clark, 2012).

Добијене резултате је потребно посматрати у контексту одређених методолошких ограничења. Најзначајније међу њима се односи на коришћени крос-секционални (попречни) истраживачки дизајн, који омогућава увид у повезаност између варијабли у одређеном временском тренутку, али не и у правац њихове међусобне узрочне повезаности. Важно је узети у обзир и да су у овом истраживању коришћене мере самопроцене. Такав приступ носи одређене ризике, нарочито у погледу социјално пожељног одговарања, где испитаници могу, свесно или несвесно, давати одговоре који су у складу са друштвеним нормама, а не нужно искрени одраз њихове стварне перцепције или понашања. Такође, у овом истраживању је академско постигнуће процењивано на основу просечне оцене из претходне академске године, о којој су студенти самостално извештавали. Иако се просечна оцена током студија често користи као показатељ академског постигнућа у међународним истраживањима, а досадашњи налази потврђују валидност самопроцењене просечне оцене (Beatty, Walmsley, Sackett, Kuncel, Koch, 2015), будућа истраживања би требало да укључе и додатне индикаторе академског успеха (попут дужине студирања), како би се стекао комплетнији увид у ефекте академске самоефикасности и перфекционизма на академско постигнуће.

Закључак

Резултати спроведеног истраживања могу имати значајне практичне импликације, наглашавајући важност психолошких фактора у образовном контексту и указујући на потребу за имплементацијом програма који су усмерени на развој академске самоефикасности и подстицање адаптивних облика перфекционизма код студената. Ови програми би требало да обухвате развој конкретних вештина, као што су саморегулација учења, планирање, организација времена, одржавање фокуса, при чему би се студенти оспособљавали да постављају реалне циљеве, прате сопствени напредак и примењују ефикасне стратегије учења, чиме се додатно јача осећај контроле над учењем. Измена ових кључних извора дуж метакогнитивних

вештина, припрема студенте не само да усвоје нова знања и култивишу нове вештине, него и да преузму одговорност за своје образовање (Zimmerman, 1995).

Кроз саветодавни и менторски рад, али и наставне садржаје, потребно је развијати свест студената о постојању адаптивног и неадаптивног облика перфекционизма, који може довести до анксиозности, смањеног самопоштовања, прокрастинације и нарушавања менталног здравља. Стога је важно код студената подстицати постављање високих, али реалних стандарда, истрајност и личну одговорност, као и превазилажење претеране самокритичности, страха од неуспеха, избегавања изазова и сталне забринутости због немогућности испуњења нереално високих очекивања. Савремена истраживања посебно издвајају саосећање према себи, као пројективни фактор у односу на негативне утицаје перфекционизма, који даје могућност балансиране перспективе у односу на негативно мишљење и осећања и утиче на студенатов субјективни доживљај добробити и задовољства животом (Sotardi & Thompson, 2025).

Неопходно је да образовне установе, поред подршке академском постигнућу, активно доприносе развоју личних и професионалних компетенција студената, оснажујући их за дугорочан успех и психолошку добробит.

Литература

- Ashraf, M. A., Sahar, N. E., Kamran, M. & Alam, J. (2023). Impact of self-efficacy and perfectionism on academic procrastination among university students in Pakistan. *Behavioral Sciences*, 13(7), 537–551. <https://doi.org/10.3390/bs13070537>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215. <https://doi.org/10.1037//0033-295x.84.2.191>
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122–147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Basith, A., Syahputra, A. & Ichwanto, M. A. (2020). Academic self-efficacy as predictor of academic achievement. *JPI (Jurnal Pendidikan Indonesia)*, 9(1), 163–170. <https://doi.org/10.23887/jpi-undiksha.v9i1.24403>
- Beatty, A. S., Walmsley, P. T., Sackett, P. R., Kuncel, N. R. & Koch, A. J. (2015). The reliability of college grades. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 34(4), 31–40. <https://doi.org/10.1111/emip.12096>

- Bieling, P. J., Israeli, A. L. & Antony, M. M. (2004). Is perfectionism good, bad, or both? Examining models of the perfectionism construct. *Personality and Individual Differences*, 36(6), 1373–1385. [https://doi.org/10.1016/s0191-8869\(03\)00235-6](https://doi.org/10.1016/s0191-8869(03)00235-6)
- Chang, E. C., Watkins, A. & Banks, K. H. (2004). How Adaptive and Maladaptive Perfectionism Relate to Positive and Negative Psychological Functioning: Testing a Stress-Mediation Model in Black and White Female College Students. *Journal of Counseling Psychology*, 51(1), 93–106. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.51.1.93>
- Chang, Y. (2024). A profile analysis investigation of perfectionism, time perspective in relation to career decision making. *British Journal of Guidance & Counselling*, 52(2), 305–317. <https://doi.org/10.1080/03069885.2023.2209695>
- Damian, L. E., Stoeber, J., Negru-Subtirica, O. & Băban, A. (2017). Perfectionism and school engagement: A three-wave longitudinal study. *Personality and Individual Differences*, 105, 179–184. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.09.044>
- Dozois, D. J. & Westra, H. A. (2005). Development of the Anxiety Change Expectancy Scale (ACES) and validation in college, community, and clinical samples. *Behaviour Research and Therapy*, 43(12), 1655–1672. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2004.12.001>
- Dunkley, D. M., Blankstein, K. R., Masheb, R. M. & Grilo, C. M. (2006). Personal standards and evaluative concerns dimensions of “clinical” perfectionism. *Behaviour Research and Therapy*, 44(1), 63–84. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2004.12.004>
- Farid, A. & Ashrafzade, T. (2020). A meta-analysis of the relationship self-efficacy and academic performance. *Journal of Educational Sciences*, 27(2), 69–90. <https://doi.org/10.2139/ssrn.5193347>
- Flett, G. L., Blankstein, K. R. & Hewitt, P. L. (2009). Perfectionism, performance, and state positive affect and negative affect after a classroom test. *Canadian Journal of School Psychology*, 24, 4–18. <https://doi.org/10.1177/0829573509332457>
- Frey, M. & Determan, D. (2004). Scholastic assessment or g? The relationship between scholastic assessment test and general cognitive ability. *Psychological Science*, 15, 373–378. <https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2004.00687.x>
- Frost, R. O., Heimberg, R. G., Holt, C. S., Mattia, J. I. & Neubauer, A. L. (1993). A comparison of two measures of perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 14(1), 119–126. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(93\)90181-2](https://doi.org/10.1016/0191-8869(93)90181-2)
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C. & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14, 449–468. <https://doi.org/10.1007/bf01172967>

- Harvey, B., Pallant, J. & Harvey, D. (2004). An evaluation of the factor structure of the Frost Multidimensional Perfectionism Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 64(6), 1007–1018. <https://doi.org/10.1177/0013164404264842>
- Honick, T. & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17, 63–84. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002>
- Komarraju, M. & Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter?. *Learning and Individual Differences*, 25, 67–72. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.01.005>
- Kurtovic, A., Vrdoljak, G. & Idzanovic, A. (2019). Predicting procrastination: The role of academic achievement, self-efficacy and perfectionism. *International Journal of Educational Psychology*, 8(1), 1–26. <https://doi.org/10.17583/ijep.2019.2993>
- Lessin, D. S. & Pardo, N. T. (2017). The impact of perfectionism on anxiety and depression. *Journal of Psychology and Cognition*, 2(1), 78–82. <https://doi.org/10.35841/psychology-cognition.2.1.78-82>
- Lončarić, D. (2014). Motivacija i strategije samoregulacije učenja: teorija, mjerenje i primjena. *Psychology*, 84(3), 261–271.
- Luo, Q., Chen, L., Yu, D. & Zhang, K. (2023). The mediating role of learning engagement between self-efficacy and academic achievement among Chinese college students. *Psychology Research and Behavior Management*, 1533–1543. <https://doi.org/10.2147/prbm.s401145>
- Madigan, D. J. (2019). A meta-analysis of perfectionism and academic achievement. *Educational Psychology Review*, 31, 967–989. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09484-2>
- Meece, J. L., Anderman, E. M. & Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57(1), 487–503. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070258>
- Naqvi, S. Q. & Anjum, F. A. (2025). Impact of Positive and Negative Perfectionism on Self-Efficacy of Students. *Academy of Education and Social Sciences Review*, 5(2), 218–229. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15584141>
- OECD (2016). *Education at a glance 2016: OECD indicators*. Paris. <https://doi.org/10.1787/eag-2016-en>
- Park, Y., Heo, C., Kim, J. S., Rice, K. G. & Kim, Y. H. (2020). How does perfectionism affect academic achievement? Examining the mediating role of accurate self-assessment. *International Journal of Psychology*, 55(6), 936–940. <https://doi.org/10.1002/ijop.12659>

- Putwain, D., Sander, P. & Larkin, D. (2013). Academic self-efficacy in study-related skills and behaviours: Relations with learning-related emotions and academic success. *British Journal of Educational Psychology*, 83(4), 633–650. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2012.02084.x>
- Rice, K. G. & Dellwo, J. P. (2002). Perfectionism and self-development: Implications for college adjustment. *Journal of Counseling & Development*, 80(2), 188–196. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2002.tb00182.x>
- Rice, K. G., Richardson, C. M. & Clark, D. (2012). Perfectionism, procrastination, and psychological distress. *Journal of Counseling Psychology*, 59(2), 288–303. <https://doi.org/10.1037/a0026643>
- Schunk, D. H. & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In *Development of achievement motivation* (pp. 15–31). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012750053-9/50003-6>
- Sotardi, V. A. & Thompson, J. (2025). The impact of perfectionism profiles on perceived academic achievement, self-compassion, and wellbeing among undergraduate students in New Zealand. *Personality and Individual Differences*, 239, 113117. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2025.113117>
- Stoeber, J. (2018). The psychology of perfectionism: Critical issues, open questions, and future directions. In J. Stoeber (eds.): *The psychology of perfectionism: Theory, research, applications* (pp. 333–352). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315536255>
- Stoeber, J. & Stoeber, J. (2012). Perfectionism and performance. In SM Murphy (eds.): *The Oxford handbook of sport and performance psychology* (pp. 294–306). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199731763.013.0015>
- Stoeber, J. & Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review*, 10(4), 295–319. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1004_2
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Pearson Education.
- Trifunović Marinković, B., Zlatić, L. i Ranđelović, D. (2025). Relationship between emotional regulation and procrastination among university students: The mediating role of academic self-efficacy. Knjiga rezimea [Elektronski izvor] / XXXI međunarodni naučni skup Empirijska istraživanja u psihologiji, 28–30. mart 2025 (str. 117). Univerzitet u Beogradu: Filozofski fakultet.
- Zimmerman, J. B. (1995). *Self-Efficacy and Educational Development*. In A. Bandura (eds.): *Self-Efficacy in Changing Societies* (pp. 202–231). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692.009>

Biljana Trifunović Marinković

University of Kragujevac, Faculty of Education, Užice

Dušan Randelović

University of Priština with temporary seat in Kosovska Mitrovica,
Faculty of Philosophy

Lidija Zlatić

University of Kragujevac, Faculty of Education, Užice

PREDICTION OF ACADEMIC ACHIEVEMENT: THE ROLE OF ACADEMIC SELF-EFFICACY AND PERFECTIONISM

Summary: The aim of this study was to examine the contribution of academic self-efficacy and perfectionism to the prediction of academic achievement. The sample consisted of 253 second to fourth year undergraduate university students (218 females), aged 20 to 28 years ($M = 21.06$, $SD = 1.45$). Data were collected through an online survey using the Academic Self-Efficacy Scale and Frost's Multi-dimensional Perfectionism Scale. Academic achievement was assessed using students' GPA from the previous academic year. The results indicate that academic self-efficacy and perfectionism explain 28% of the variance in academic achievement. Learning self-efficacy and the dimensions of perfectionistic strivings (personal standards and organization) were identified as positive predictors of academic achievement, while the dimensions of perfectionistic concerns (concern over mistakes, doubts about actions, parental expectations, and criticism) were identified as negative predictors. These findings highlight the importance of developing educational and counseling programs that focus on strengthening learning self-efficacy, setting high yet realistic goals, encouraging perseverance and personal accountability, and reducing self-criticism and fear of failure, in order to enhance academic achievement and students' psychological well-being.

Keywords: *academic achievement, academic self-efficacy, perfectionism.*

Добра основа за студирање и/или одлагање конкретног усмерења – ученици у Србији о упису у гимназију¹

Александра Максимовић*

Универзитет у Крагујевцу, Природно-математички факултет

Александар Миленковић*

Универзитет у Крагујевцу, Природно-математички факултет

Филип Сташевић*

Универзитет у Крагујевцу, Природно-математички факултет

Апстракт: Анализа стања у васпитно-образовном систему указује на то да се само око једне четвртине ученика у Републици Србији након завршене основне школе уписује у гимназије. Такве околности представљају комплексне изазове за друштво у целини, јер би гимназије требало да буду основни избор образовања ученика који ће се касније определити за факултетско образовање. Такође, ученици гимназија могу представљати и будуће носиоце друштвеног развоја једне заједнице, те је релевантно испитати због чега се ученици опредељују за гимназијско образовање. Истраживање је реализовано на узорку од 1045 ученика четири гимназије из Крагујевца и Новог Сада. Подаци су прикупљени путем електронског упитника. За потребе овог рада анализирали смо одговоре на једно од питања отвореног типа из анкете, у којем су ученици објашњавали због чега су се уписали у гимназију. Примењена је методо-

¹ Истраживање је финансирано од стране Министарства науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије евиденциони број: 451-03-137/2025-03/ 200122.

* aleksandra.maksimovic@pmf.kg.ac.rs, <https://orcid.org/0000-0003-0696-3564>

* aleksandar.milenkovic@pmf.kg.ac.rs, <https://orcid.org/0000-0001-6699-8772>

* filip.stasevic@pmf.kg.ac.rs, <https://orcid.org/0000-0003-4790-6099>

логија карактеристична за квалитативна истраживања у области образовања: тематска анализа исказа ученика. Добијени резултати показују да се одговори ученика могу сврстати у четири категорије: (1) неодлучност за професионално усмерење; (2) гимназија као припрема и проходност ка факултетском образовању; (3) утицај других; (4) контекст гимназије у локалној заједници.

Кључне речи: гимназија, ученици, избор, чиниоци, квалитативно истраживање.

Увод

Истраживачи који се деценијама баве стањем, перспективом и улогом образовања на националном и међународном нивоу указују на то да се у гимназије у Републици Србији не уписује довољан број ученика. Наиме, док је стандард развијених земаља да око половине ученика у четворогодишњим средњим школама похађа гимназију, код нас је тај проценат далеко мањи, око четвртине (Ivić, 2023). У том контексту значајно је и становиште да би гимназије требало да буду темељ за наставак школовања на факултетима, као и основа формирања будуће културне и интелектуалне елите која је носилац развоја земље (Ivić, Pešikan, Kostić, 2021; Kostić, 2023).

Истраживања спроведена у различитим земљама указују на то да образовне аспирације младих представљају једну од најснажнијих одређеница њихових школских, али и животних избора. Барановић, Југовић и Пузић (2014) показали су да културни ресурси, међу којима су и вредносни ставови о образовању, значајно утичу на образовне изборе, при чему ученици из културно богатијих породица чешће бирају гимназије. Са друге стране, Шабић, Матић Бојић и Марушић (2020) наглашавају значај родитељских аспирација у односу на социоекономски статус као пресудан фактор у одлуци о врсти средње школе. Слично томе, Павић и Вукелић (2009) утврдили су да је намера наставка школовања код средњошколских матураната повезана са степеном образовања њихових родитеља, при чему се утицај родитеља најчешће реализује преко првобитног избора типа средње школе, као што је упис у гимназију. Бубић и Иванишевић (2016) указују на важност самопроцене академске ефикасности у доношењу одлука о будућем школовању, при чему ученици са вишом вером у своје академске способности чешће бирају гимназију као изазовнији и прикладнији пут ка даљем образовању, док они

са нижом самоперцепцијом могу одабрати образовне профиле који им делују приступачније.

Теме које се односе на ученичке идеје о даљем школовању шире су од самог подручја образовања, јер су повезане и са развојем идентитета, личним напредовањем и смањивањем ризика социјалне искључености у каснијем узрасту (Jokić, Ristić Dedić, Erceg, Košutić, Kuterovac, Jagodić, Marušić, Matić Bojić, Šabić, 2019). Осим тога, сазнања о развоју и природи образовних жеља младих могу представљати основу за креирање различитих стратегија и приступа за постизање виших образовних постигнућа и креирања адекватније средине за учење и остваривање сопствених потенцијала.

Методологија истраживања

Предмет овог истраживања јесу разлози усмерења ученика ка гимназији приликом одабира средње школе. У складу са предметом, *задачи истраживања* су били: (1) Анкетирати ученике гимназија о разлозима који су утицали на њихов избор средње школе; (2) Класификовати ученичке исказе применом тематске анализе; (3) Идентификовати доминантне обрасце и категорије у ученичким одговорима и (4) Размотрити добијене категорије у светлу актуелних образовних и друштвених токова. Истраживање је реализовано током школске 2023/2024. године.

Полазећи од теоријских оквира о образовним изборима младих и општег познавања образовног система, аутори су поставили хипотезу да кључни фактори који утичу на избор гимназијског образовања укључују неодлучност у вези са будућом професионалном оријентацијом, перцепцију гимназије као најбољег пута ка факултетском образовању, утицај породице и вршњака, као и друштвени и локални контекст школе. У истраживању, екстраховани одговори ученика на отворено питање о разлозима за упис у гимназију представљају анализирану варијаблу.

Циљ истраживања је био испитати које чиниоце ученици наводе као разлог за упис у гимназију. Самим тим, *истраживачко питање* на које аутори одговарају у овом раду је: који су најчешћи ученички разлози уписа у гимназије, као и колика је учесталост појединих категорија одговора?

Узорак истраживања је пригодан и сачињен на основу доступности. Приликом реализације истраживања аутори су се ослонили на раније успостављену професионалну сарадњу са наставницима и стручним сарадницима из четири гимназије у земљи.

Узорак чини 1045 ученика гимназије у Републици Србији. Истраживањем је обухваћен 551 ученик из две гимназије из Крагујевца и 494 ученика из две гимназије из Новог Сада.

Табеларно је приказана заступљеност ученика из узорка у односу на пол (Табела 1) и разред (Табела 2).

Табела 1. Заступљеност ученика у односу на пол

		Мушки	Женски	Укупно
Пол	f	330	715	1045
	%	31,6	68,4	100

Табела 2. Заступљеност ученика у односу на разред

		Први	Други	Трећи	Четврти	Укупно
Разред	f	355	236	236	218	1045
	%	34,0	22,6	22,6	20,8	100

Инструмент. Подаци су прикупљени путем онлајн упитника (Гугл форме) креираног за потребе истраживања. Овакав начин прикупљања података показао се веома успешним у различитим претходним студијама, како због економичности, тако и обезбеђивања што обимнијег узорка испитивања (Ledić, Staničić, Turk 2013; Milenković, Maksimović, Dimitrijević, Damjanović, 2024). У овом раду аутори се баве анализом одговора ученика на питање отвореног типа из анкете, које је гласило: „Зашто сте уписали гимназију?”. Предметни наставници описали су ученицима циљ истраживања и обавестили их да је анкетирање у потпуности добровољно, анонимно и да ће се резултати истраживања користити искључиво у научно-истраживачке сврхе. Заинтересовани ученици попунили су електронски упитник.

Анализа података. Добијени подаци анализирани су у оквиру квалитативне парадигме истраживања у образовању. Сви истраживачи читали су више пута добијене одговоре испитаника и ослањали се на кодирање података „ред по ред да би се утврдиле јединице значења у форми тема које структуришу податке“ (Viling, 2016: 131). Примењена методологија укључила је метод константног поређења (Merriam, 1998) и цикличне процесе континуираног поновног пролажења кроз емпиријски материјал, преиспитивања и мењања предложених тема док оне нису коначно установљене (Guest, MacQueen, Namey, 2012).

Етички аспект. Учесницима истраживања у целокупном поступку прикупљања података и спровођења анкетирања, као и каснијој анализи добијених налаза, приступило се уз уважавање највиших етичких стандарда истраживања у области друштвених наука (Ledić i Turk, 2017). У том смислу је пре прикупљања података емпиријским путем креиран образац у којем су детаљно описани сврха, поступци, захтеви и правила истраживања, и који је одобрен од стране Етичке комисије Природно-математичког факултета Универзитета у Крагујевцу.

Резултати истраживања

Анкетним испитивањем обухваћено је 1045 ученика гимназије, али на питање „Зашто сте уписали гимназију?“ 30 ученика није одговорило.

Након иницијалног прегледа материјала истраживања, испоставило се да 23 добијена одговора не могу бити предмет даље анализе (нису представљали исказ који се односи на постављено питање).

Применом описане квалитативне анализе података добијени су резултати који указују да у оквиру исказа који чине корпус истраживања доминирају четири групе одговора ученика: (1) неодлучност по питању професионалног усмерења; (2) перцепција гимназије као добре основе за упис на жељени факултет; (3) утицај породице и окружења и (4) контекст гимназије у локалној заједници.

Добијене резултате приказаћемо пратећи доминантне групе одговора учесника истраживања. Нагласимо да су неки од ученика наводили и више фактора у једном одговору, што ћемо такође илустровати.

*„Не знам чиме желим да се бавим у будућности,
гимназија ми даје простор да размислим”*

Најдоминантнију групу одговора на питање зашто су уписали гимназију представљају искази ученика који упућују на то да су неодлучни по питању свог професионалног усмерења. Скоро половина испитаника обухваћених истраживањем, њих 450, навели су као основни разлог уписа у гимназије то да још увек нису сигурни којим ће образовним и каријерним путем кренути након средње школе. Приказаћемо неколико исказа који илуструју овај налаз:

Још увек нисам сигурна чиме желим да се бавим, па сам гимназију видела као најбољи начин да упознам себе и пронађем оно што ме занима. (ученица првог разреда, природно-математички смер)

Нуди широк дијапазон знања из много различитих предмета – добра је за ученике који би да подробно изуче и приближе се свакој науци подједнако, како би одлучили шта је оно што их истински занима. Такође ми је значило што је одабиром гимназије значило да нећу у тако раном периоду сазревања учинити брзоплету одлуку и уписати стручну школу која ће ме одвести у правцу који мене не занима, већ ми гимназија даје простор да размислим. (ученик четвртог разреда, билингвално одељење)

Не знам који ћу факултет да упишем са 15 година, па нисам уписала стручну школу већ гимназију како бих имала још времена да размислим, добијам квалитетно опште знање. (ученик четвртог разреда, општи смер)

Да бих имала више времена да се одлучим за занимање, било ми је прерано да се са 13/14 година усмеравам шта ћу радити касније у животу. (ученица другог разреда, општи смер)

Да бих добила још 4 године да размислим шта бих студирала, а и да бих научила да учим и организујем своје време. (ученица трећег разреда, општи смер)

У сличном духу, испитаници истичу и широко опште образовање које гимназије у нашој средини пружају ученицима као један од разлога опредељивања за ту школу. На пример:

Уписала сам гимназију како бих имала што шире знање из различитих научних области, што би ми омогућило да пронађем оно што ме

интересује и чиме ћу се потенцијално бавити у будућности. (ученица трећег разреда, природно-математички смер)

Гимназију сам изабрала због широког спектра знања и могућности које може пружити ученицима, због разноврсности активности коју пружа... Сматрам да је далеко боље бити упознат са различитим областима и да у овим годинама не треба поставити себи границе које обухватају само једну струку. Потребно је експериментисати, стећи што више вештина ради проналажења онога што за себе сматрамо адекватним путем за будућност... (ученица првог разреда, природно-математички смер)

„Гимназија је мој избор због великог броја могућности за каснији одабир факултета”

Другу категорију резултата представљају искази испитаника који се односе на широке могућности избора факултета након гимназије. У ову групу сврстали смо 370 одговора ученика обухваћених испитивањем.

Свакако, ова група одговора испитаника блиско је повезана са првом категоријом исказа ученика из узорка и указује да ученици гимназије имају широка интересовања, да су често изузетно добри ученици заинтересовани за наставне предмете како из области природних тако и друштвених наука, и да желе да имају „отворене опције” приликом избора факултета.

Због великог броја могућности за каснији одабир факултета, пошто пре средње школе нисам у потпуности била сигурна на шта бих се усмерила, с обзиром да постоји више различитих области које ме занимају које и нису толико повезане. (ученица трећег разреда, природно-математички смер)

Зато што планирам да након ње идем на факултет, а нисам пре средње школе смислио у ком смеру бих ишао ако бих изабрао стручну школу, а и такође мислим да је гимназија свакако најбољи вид образовања за оне који планирају да иду на факултет пошто даје основу из свега. (ученик трећег разреда, природно-математички смер)

Сматрала сам да ће ми донети широк спектар знања и отворити ми путеве ка различитим факултетима. (ученица другог разреда, друштвено-језички смер)

Осим тога, ученици чије исказе сврставамо у ову категорију наводили су да за њих висок ниво знања и континуираног рада који се очекује од гимназијалаца представља добру припрему за модел учења током студија.

Уписала сам гимназију, јер ни у једној другој школи не бих добила исто знање из предмета који ме интересују, а и уопштено учење у гимназији ми је увек деловало теже и да ће да направи особу више спремну за факултет. (ученица четвртог разреда, одељење ученика са посебним способностима за математику)

Зато што сматрам да је ово добра школа и да ћу стећи радне навике и знање за моје даље образовање. (ученик првог разреда, природно-математички смер)

Неки од испитаника обухваћених анкетом наводе да је за њих веома значајно широко опште образовање и квалитет знања које стичу у гимназији. Често ове карактеристике гимназијског образовања доводе у везу са могућностима уписа на престижне факултете.

Овде сам јер након средње школе желим да упишем неки добар факултет, па мислим да је упис гимназије одлична одлука да стекнем довољно предзнање за факултет. (ученик трећег разреда, друштвено-језички смер)

Уписала сам гимназију јер пружа веће могућности избора након ње и одређено знање које је за сваку област потребно. (ученица првог разреда, одељење ученика са посебним способностима за биологију и хемију)

Зато што сматрам да пружа најбоље образовање и припрему за факултет, али такође сматрам да се у гимназији стиче адекватно опште знање неопходно, поред стручног, сваком будућем академском грађанину. (ученик првог разреда, природно-математички смер)

„Пратим стопе родитеља/брата/другара“

На питање „Зашто сте уписали гимназију?“ око 90 испитаних ученика навело је да су на ту одлуку веома утицале особе чије је мишљење значајно за ученике, превасходно чланови породице, али и њихово друштво.

Утицај чланова породице, родитеља и браће и сестара, представља значајан фактор опредељивања ученика да се упишу у гимназију. У овој групи одговора посебно је уочљива такозвана наследност у образовном путу, да су присутна очекивања да ће се деца уписивати у школу у коју су ишли њихови родитељи, али и жеља ученика да крену истим путем као и њихови родитељи.

Моји родитељи су апсолутно инсистирали да морам ићи у ову школу, да сам ја само за ову школу и ниједну другу, пре свега јер су и једно и друго завршили ову гимназију. (ученик четвртог разреда, општи смер)

Од шестог разреда сам знала коју школу желим да упишем, исту као брат и отац и јер гимназија, по мом мишљењу, пружа највише прилика за квалитетно образовање и студије. (ученица првог разреда, одељење ученика са посебним способностима за математику)

Родитеље, као разлог уписа у гимназије, такође су наводили и ученици који апострофирају значај који се у њиховим породицама придаје образовним постигнућима – родитељи су од њих увек имали велика очекивања у погледу школског успеха, и у таквим околностима гимназија је представљена као „једини логичан” избор средње школе.

Због родитеља сам уписала гимназију. Нисам знала чиме тачно желим да се бавим из разлога што се увек подразумевало да ми сваки предмет добро иде и да морам да будем одлична увек. (ученица другог разреда, општи смер)

Осим родитеља, ученици обухваћени истраживањем истицали су да су на њихову одлуку да похађају гимназију доминантно утицали старија браћа и сестре који су били ученици те школе.

Пратим братове стопе, и свиђао ми се углед који се стиче завршавањем гимназије. (ученик четвртог разреда, одељење ученика са посебним способностима за информатику)

Зато што су моји брат и сестра похађали гимназију. (ученица првог разреда, општи смер)

Свидело ми се како школа изгледа, доста мојих другара ју је уписивала, моја старија браћа су већ ишла ту. Нисам толико размишљала шта уписујем, чинило ми се очекивано да то буде Прва крагујевачка гимназија, вероватно због браће. (ученица другог разреда, билингвално одељење)

Такође се у одговорима може уочити утицај старије браће и старијих сестара у саветодавном смислу, да ученик жели да се касније бави занимањем на које га усмерава брат или сестра и да се зато уписује у гимназију.

Пре сам мислио да ћу сигурно студирати информатику, али по наговору сестре која је лекар, сам уписао гимназију, за случај да можда будем хтео да студирам медицину, што се на крају испоставило врло корисним. (ученик четвртог разреда, природно-математички смер)

Искази испитаника упућују и на одређен вид компетитивности у вишечланим породицама, у смислу заузимања одређеног места у породици и задовољавања родитељских аспирација школовањем у гимназији.

Уписала сам ову гимназију, зато што је мој брат завршио исту гимназију као одличан ђак и ја нисам хтела да будем „изрод“ породице као мој други брат који је завршио економску школу. (ученица другог разреда, општи смер)

Осим чланова породице, и утицај вршњака препознат је као важан чинилац приликом опредељивања ученика да упишу гимназију.

Нисам била сигурна чиме желим да се бавим у животу, па сам уписала гимназију општег смера. Мислила сам да ћу имати добро друштво, јер су неки моји пријатељи из основне школе такође уписали гимназију. (ученица трећег разреда, општи смер)

Због доброг друштва и пријатне атмосфере првенствено. Има доста да се ради али то је цена коју радо плаћам. (ученик првог разреда, општи смер)

Уз то су и нешто старији ђаци гимназије понекад значајан извор информисања и подршке млађим ученицима, које охрабрују да се опредеље за исту школу.

Изабрала сам да упишем гимназију због препоруке старијих ученика и неодлучности за конкретно занимање. (ученица другог разреда, природно-математички смер)

Осим породице и вршњака, неки од испитаника наводили су и утицај наставника из основне школе приликом доношења одлуке да упишу гимназију.

Уписала сам ову гимназију зато што ме је саветовао отац и сви наставници у основној школи, као и околина. (ученица трећег разреда, друштвено-језички смер)

„Школа је на добром гласу”

Специфична репутација школе у локалној заједници, атмосфера која у њој влада, као и систем вредности које промовишу наставници и ученици гимназије такође има утицаја на ученике при крају основне школе, када се опредељују за даље образовање. Око 80 анкетираних ученика дало је одговоре које смо сврстали у ову категорију.

Тако један број ученика наводи да је школа у коју су се уписали „најпрестижнија” у њиховој заједници, и да сматрају, због успеха оствареног у основној школи, да је то васпитно-образовна средина која је најадекватнија за њих.

Пошто су гимназије на бољем гласу у односу на стручне школе, као одличан ученик, ми је имало смисла да упишем гимназију. Сматрао сам да ћу већу количину знања усвојити ако одем у гимназију, а свеједно, касније, знање ми нико неће моћи одузети. (ученик трећег разреда, билингвално одељење)

Уверења о високом квалитету наставног кадра такође су утицала на одређене испитанике да упишу гимназију.

Зато што сматрам да је Прва гимназија најбољи избор средње школе у Крагујевцу, због стручности професора. (ученик четвртог разреда, одељење ученика са посебним способностима за математику)

Чуо сам да ће ми помоћи да научим додатне ствари, из појединих предмета, које не могу да чујем у другим школама и првенствено због професора. (ученик првог разреда, одељење ученика са посебним способностима за информатику)

На тој линији су и одговори ученика који упућују на конкретне смерове које нуде гимназије из узорка да су одређена специјализована одељења била доминантни разлог опредељивања за гимназију.

Због билингвалног смера и препорука других. (ученица четвртог разреда, билингвално одељење).

Због специјално филолошког смера за који сам се највише интересовала. (ученица четвртог разреда, одељење ученика са посебним способностима за филолошке науке).

Уписао сам гимназију јер сам желео да идем на СМ смер, где ћу се највише бавити математиком (ученик четвртог разреда, одељење ученика са посебним способностима за математику).

Осим тога, и ваннаставне активности у гимназији препознате су као карактеристичне одлике школе којој су ученици из узорка тежили, те су неки од њих управо ове могућности које гимназија пружа наводили као мотив за упис у ту школу.

Гимназију сам уписала због хора и могућности да идем са најинтелигентнијом децом из града у школу. (ученица трећег разреда, одељење ученика са посебним способностима за физику)

Волим секције и дружења овде. Била сам одличан ђак у основној школи и развила сам многа интересовања и предиспозиције које сада желим да искористим и развијем даље. (ученица трећег разреда, природно-математичко одељење)

Осим образовних квалитета, и шири вредносни оквир био је подстицај неким од ученика да се одреде за гимназије.

Гимназију сам одабрала због знања које бих добила и касније употребила на факултету, као и због друштвених и културних вредности које се у њој промовишу. (ученица првог разреда, друштвено-језички смер)

Иако смо се за потребе овог рада трудили да приликом кодирања што приближније класификујемо добијене одговоре, сматрамо да је изузетно значајно нагласити да су чиниоци који утичу на избор средње школе бројни и да делују интензивно и истовремено на младе. У том контексту, илустративни су одговори који указују на вишеструке и комплексне факторе које ученици препознају као кључне за опредељивање о даљем образовању након основне школе:

Желим да проширим своје опште знање и културу, да стекнем дисциплину, радне навике и знање за цео живот и да се припремим за факултет и стекнем навике које ће ми значити за даље образовање, да проводим квалитетно време са dobrим професорима и dobrим друштвом

ове четири године. (ученица трећег разреда, одељење ученика са посебним способностима за биологију и хемију)

Зато што: нисам сигуран који факултет желим да упишем после гимназије; даје ми најбоље опште образовање; друштво, професори и ученици ми највише одговарају... (ученик првог разреда, одељење ученика са посебним способностима за спорт)

Дискусија

Резултати овог истраживања показују да се ученици у Србији најчешће уписују у гимназију јер им она пружа широку основу знања и отвара већи број могућности за наставак школовања. Описи доминантних чинилаца за опредељење за гимназију, као што су „да не ограничава избор факултета“, „да ме усмерава ка ономе што ме занима“ указују на перцепцију гимназије као простора слободе, али и припреме за академске изазове.

Добијени налази показују да се највећи број ученика определио за упис у гимназију управо због ширег спектра избора факултета и занимања, као и жеље за стицањем знања, што је у складу са улогом гимназије као општеобразовне школе која пружа већу флексибилност при избору будуће каријере. Овакви налази су подржани испитивањем реализованим у ранијем периоду у нашој средини, које је показало да гимназијалци у поређењу са ученицима стручних школа (медицинска и техничка) имају боља школска постигнућа – 84% одличних и 16% врло добрих (Ђурић, 2007). У истој студији указује се на то да ученици гимназија имају највише тенденције да наставе своје школовање, као и да гимназијалци наводе много више различитих факултета и области интересовања, док се код ученика из стручних школа одговори чешће понављају и углавном се односе на наставак образовања у оквиру постојећег смера. Такав резултат је очекиван, с обзиром на то да се многи ученици опредељују за гимназију управо због неодлучности у вези са избором конкретне каријере, за разлику од стручних школа које већ усмеравају ученике ка одређеним занимањима (Ђурић, 2007). Налази приказани у нашем раду, а који упућују на то да велики број испитаника намерава да настави школовање након завршетка гимназије и да имају високе аспирације, у складу су са подацима који су приказани у студији која се

бави образовним тежњама ученика у Хрватској (Jokić i sar., 2019). Тиме се потврђује да гимназија, као образовни оквир, остаје атрактивна опција за ученике који теже академском развоју и још увек нису професионално усмерени.

У вези са високим образовним аспирацијама ученика гимназије јесу и резултати студије реализоване на узорку од 200 гимназијалаца из Ниша која се бавила циљевима постигнућа и перфекционизмом гимназијалаца: добијени налази указују да су на испитаном узорку највише изражени циљеви постигнућа који су усмерени на постизање успеха, као и они који се тичу циљева учења (Milojević, Stojiljković, Todorović, Kašić, 2009).

Утицај породице на образовне изборе младих је тема великог броја научних радова. У реализованом истраживању присутан је тренд „наследности“ избора школе: ученици се уписују у гимназију јер су њихови родитељи и/или старија браћа и старије сестре похађали ту школу. Добијени налази у складу су са испитивањима која наглашавају велики утицај занимања и образовања родитеља, као и вредности које родитељи придају образовању уопште за избор средње школе (Ibeljić, Vantić-Tanjić, Nikolić, 2020; Klarin, Proroković, Šašić, 2010; Lazarides & Watt, 2017; Ristić Dedić i Jokić, 2020).

Тенденција да се млади опредељују за одређену школу под утицајем својих вршњака и са тежњом да буду у хомогеној групи у складу је са налазима истраживања која показују да ученици формирају пријатељства са вршњацима сличних академских постигнућа, што може утицати на њихове образовне аспирације и избор школе (DiMaggio & Garip, 2012; Flashman, 2012; Smirnov & Thurner, 2017). Врста вршњачке групе у коју млада особа улази може значајно утицати на целокупни развој личности и задовољити потребе за припадањем и дружењем, као и жељу за самосталношћу (Škundrić, 2015). Даље, аутори истичу да је група вршњака централна за психо-социолошки развој адолесцената, пружајући им осећај заштите, препознавања и дељења заједничких интереса – она служи као привремени мост ка формирању сопственог идентитета (Mandarić, 2000).

Интересантан је и однос ученика према престижу гимназије. У Србији, гимназије са дугом традицијом и репутацијом често се перци-

пирају као престижне, што може утицати на одлуку ученика и њихових породица. Иако није био доминантан мотив, неки ученици су изразили уверење да је гимназија „школа за добре ђаке” и „престижна школа”. Ово сугерише да друштвени статус гимназије и даље има одређену тежину, али није главни покретач одлуке. Упоредна истраживања у европском контексту показују да социјална перцепција елитности школе има снажан утицај на избор образовног пута, нарочито у системима са израженом селекцијом као што су Немачка или Холандија (Van de Werfhorst & Hofstede, 2007).

Истовремено, у реализованом истраживању уочен је став одређеног броја испитаника који се може довести у везу са налазима етнографске студије реализоване у Цириху, када је уочено да се ученици који похађају гимназије перципирају као изузетно вредни и интелигентни, академски привилеговани ђаци. У креирању и одржавању такве слике значајно учествују и сами гимназијалци, који показују тенденцију да се дистанцирају од вршњака који не иду у гимназију, и да их окарактеришу као „мање вредне и мање интелигентне” (Reh & Landolt, 2024).

Закључак

Налази овог истраживања подупиру становиште да се у гимназије уписују ученици који имају висока образовна постигнућа и аспирације, али се на крају основне школе нису усмерили ка одређеним образовним и каријерним профилима. Они најчешће бирају гимназијско образовање са намером да у наредне четири годину проширују сазнања из више различитих области, стичу широко опште образовање и припремају се за факултет. Готово четири петине анкетираних ученика је као главни разлог за избор гимназије навело неодлучност за професионално усмерење или добру припрему и каснију проходност ка факултетском образовању.

Напокон, ученичке образовне аспирације изразито су социјално одређене и обликоване под утицајем родитеља и других чланова породице, вршњака, школских пракси и карактеристика шире заједнице. И на узорку ученика обухваћених истраживањем приметно је да утицај породице и блиског социјалног окружења има важну улогу у процесу доношења одлуке. Значајан број ученика у анкети је навео да су на одлу-

ку о упису утицали родитељи, брат или сестра, као и вршњаци. Одређен број испитаника навео је да су их наставници у основној школи усмерили ка томе да изаберу гимназију. Родитељи често вреднују гимназију као „сигуран избор” који задржава опције отвореним, што је нарочито важно у друштвеном контексту са високом неизвесношћу на тржишту рада. Улога вршњака се такође не може занемарити. Ученици често бирају школу у коју се уписују и њихови пријатељи, што указује на важност осећаја припадности и подршке током транзиције у ново школско окружење.

Резултати овог истраживања показују и да испитаници вреднују садржај и могућности које гимназија нуди, али и статус гимназије и ученика гимназије у локалној и широј друштвеној заједници.

Ова сазнања могу бити од значаја за даље унапређивање образовних политика и саветодавног рада у основним школама, како би се ученицима пружила адекватнија подршка у процесу доношења одлуке о наставку школовања.

Такође, резултати указују на потребу за дубљим разумевањем фактора који обликују образовне изборе, што отвара простор за будућа квалитативна истраживања у овој области. С тим у вези, овај рад може послужити као полазиште за креирање интервенција и програма каријерног вођења који ће бити осетљивији на индивидуалне и социјалне контексте у којима ученици доносе одлуке.

Литература

- Baranović, B., Jugović, I. i Puzić, S. (2014). Važnost obiteljskog podrijetla i roda za uspjeh iz matematike i odabir srednje škole. *Revija za socijalnu politiku*, 21(3), 285–307. <https://doi.org/10.3935/rsp.v21i3.1174>
- Bubić, A. i Ivanisević, K. (2016). Kako učenici biraju srednje škole: Uloga samoučinkovitosti u odlučivanju o karijeri i školskog postignuća. *Croatian Journal of Education*, 18(2), 465–489. <https://doi.org/10.15516/cje.v18i2.1558>
- DiMaggio, P. & Garip, F. (2012). Network effects and social inequality. *Annual Review of Sociology*, 38, 93–118. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.012809.102545>
- Đurić, Ž. (2007). Poželjna zanimanja i fakulteti za učenike završnih razreda srednjih škola. U V. Jovanović (ur.): *Škola i profesija: Zbornik radova* (str. 57–69). Niš: Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu.
- Flashman, J. (2012). Academic achievement and its impact on friend dynamics. *Sociology of Education*, 85(1), 61–80. <https://doi.org/10.1177/0038040711417014>
- Guest, G., MacQueen, K. M. & Namey, E. E. (2012). *Applied thematic analysis*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781483384436>
- Ibeljić, E., Vantić-Tanjić, M. i Nikolić, M. (2020). Uticaj roditelja na profesionalne namjere učenika. U M. Nikolić i M. Vantić-Tanjić (ur.): *Zbornik radova Unapređenje kvalitete života djece i mladih* (str. 145–152). Tuzla: Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih.
- Ivić, I. (2023). Kritička analiza stanja u obrazovanju i obrazovne politike u Srbiji. U A. Kostić i A. Pešikan (ur.): *Obrazovanje: stanje, perspektive i uloga u razvoju Srbije* (str. 39–82). Beograd: SANU.
- Ivić, I., Pešikan, A. i Kostić, A. (2021). *Ključni podaci o obrazovanju u Srbiji*. Beograd: SANU.
- Jokić, B., Ristić Dedić, Z., Erceg, I., Košutić, I., Kuterovac Jagodić, G., Marušić, I., Matić Bojić, J. i Šabić, J. (2019). *Obrazovanje kao cilj, želja i nada*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
- Klarin, M., Proroković, A. i Šašić, S. Š. (2010). Obiteljski i vršnjački doprinos donošenju odluka iz raznih sfera života u adolescenata-kroskulturalna perspektiva. *Društvena istraživanja*, 54(107), 547–559.

- Kostić, V. (2023). Formiranje kulturne i intelektualne elite. U A. Kostić i A. Pešikan (ur.): *Obrazovanje: stanje, perspektive i uloga u razvoju Srbije* (str. 165–175). Beograd: SANU.
- Lazarides, R. & Watt, H. M. G. (2017). Student-perceived mothers' and fathers' beliefs, mathematics and english motivations, and career choices. *Journal of Research on Adolescence*, 27(4), 826–841. <https://doi.org/10.1111/jora.12317>
- Ledić, J., Staničić, S. i Turk, M. (2013). *Kompetencije školskih pedagoga*. Rijeka: Filozofski fakultet.
- Ledić, J. i Turk, M. (2017). *Nastava i istraživanje u profesionalnoj socijalizaciji mladih znanstvenika*. Rijeka: Filozofski fakultet.
- Mandarić, V. (2000). *Religiozni identitet zagrebačkih adolescenata*. Zagreb: Institut društvenih znanosti „Ivo Pilar”.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Milenković, A., Maksimović, A., Dimitrijević, S. i Damjanović, R. (2024). Profesionalni izazovi nastavnika – kvalitativna studija. *Društvene i humanističke studije*, 1(25), 737–758. <https://doi.org/10.51558/2490-3647.2024.9.1.737>
- Milojević, M., Stojiljković, S., Todorović, J. & Kašić, K. (2009). Ciljevi postignuća i perfekcionizam gimnazijalaca. *Psihologija*, 42(4), 517–534. <https://doi.org/10.2298/PSI0904517M>
- Pavić, Ž., i Vukelić, K. (2009). Socijalno podrijetlo i obrazovne nejednakosti: istraživanje na primjeru osječkih studenata i srednjoškolaca. *Revija za sociologiju*, 40(1/2), 53–70.
- Reh, C. & Landolt, S. (2024). “We learn Latin, they learn to cook”: students', principals', and teachers' coproductions of exclusive public secondary schools. *Geographica Helvetica*, 79, 343–356, <https://doi.org/10.5194/gh-79-343-2024>
- Ristić Dedić, Z. i Jokić, B. (2020). Roditeljske srednjoškolske aspiracije za djecu iz perspektive učenika pri kraju osnovnog obrazovanja. *Revija za sociologiju*, 50(2), 161–188.
- Smirnov, I. & Thurner, S (2017). Formation of homophily in academic performance: Students change their friends rather than performance. *PLOS ONE*, 12(8), Article e0183473. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0183473>
- Šabić, J., Matić Bojić, J. i Marušić, I. (2020). Gimnazija ili četverogodišnja strukovna škola? Osobne i socijalne odrednice odabira vrste srednjoškolskog

- obrazovanja. *Revija za sociologiju*, 50(2), 139–159. <https://doi.org/10.5613/rzs.50.2.1>
- Škundrić, S. (2015). *Podložnost adolescenata vršnjačkom pritisku*. Rijeka: Fakultet humanističkih i društvenih nauka, Odeljenje za pedagogiju.
- van de Werfhorst, H. G. & Hofstede, S. (2007). Cultural capital or relative risk aversion? Two mechanisms for educational inequality compared. *British Journal of Sociology of Education*, 28(3), 317–332. <https://doi.org/10.1080/01425690701252564>
- Viling, K. (2016). *Kvalitativna istraživanja u psihologiji*. Beograd: Clio.

Aleksandra Maksimović

University of Kragujevac, Faculty of Sciences

Aleksandar Milenković

University of Kragujevac, Faculty of Sciences

Filip Stašević

University of Kragujevac, Faculty of Sciences

A STRONG BASIS FOR ACADEMIC ADVANCEMENT AND/OR POSTPONING SPECIALIZATION – STUDENTS IN SERBIA ON CHOOSING A GRAMMAR SCHOOL

Summary: An analysis of the educational landscape in the Republic of Serbia reveals that only about one-quarter of students enroll in grammar schools after completing primary education. This trend presents a complex challenge for society, given that grammar schools are intended to serve as the educational pathway for students who later pursue university studies. Moreover, grammar school students represent a potential core of future societal development, making it crucial to understand the reasons behind their educational choices. This study, conducted on a sample of 1,045 students from four grammar schools in Kragujevac and Novi Sad, sought to explore students' interests in choosing a grammar school. Data were collected through an online questionnaire. For the purpose of this paper, we analyzed responses to an open-ended question in which students explained their reasons for enrolling in a grammar school. A qualitative research approach was used, specifically thematic analysis of student narratives. The results revealed four main categories of influencing factors: (1) indecision regarding future professional direction; (2) grammar school as preparation for and a gateway to higher education; (3) influence of others; and 4) the role of the school within the local community.

Keywords: *grammar school, students, educational choice, influencing factors, qualitative research.*

Инклузивност школе и успјех ученика у настави

Љиљана Јерковић*

Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет

Миле Илић*

Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет

Апстракт: Ученичке процјене инклузивности васпитно-образовног процеса и контекста битно детерминишу њихову мотивисаност, сазнајну ангажованост и продуктивну интерактивност, чиме се значајно побољшавају наставна постигнућа. Циљ истраживања био је утврђивање повезаности ученичких процјена компоненти инклузивности школе (стварање инклузивне културе, креирање инклузивне политике и развој инклузивне праксе) и њиховог успјеха у настави.

Узорак је обухватао 339 ученика петог разреда. Налази истраживања су показали да постоји повезаност ученичких процјена инклузивности школе и њиховог успјеха у настави. Ученици бољих постигнућа на тестовима знања из Српског језика, Математике и Познавања друштва и виших закључних оцјена из наведених наставних предмета у просјеку су у већој мјери процјењивали инклузивност сваке компоненте школе и цијелог њеног амбијента у односу на ученике слабијих постигнућа и нижих закључних оцјена.

Кључне педагошке импликације истраживања су: укључивање ученика, наставника, сарадника и родитеља у утврђивање степена инклузивности школског амбијента примјеном *Индекса инклузивности*, заједничко креирање инклузивне политике, стварање инклузивне културе и развој инклузивне праксе те инкорпорирање исхода и садржаја инклузивног образовања у сту-

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

* ilic50@yahoo.com

дијске програме наставничких факултета и у програме континуираног стручног усавршавања.

Кључне ријечи: *инклузивност школе, инклузивна култура, инклузивна политика, инклузивна пракса, успјех ученика.*

Увод

Инклузивност школе представља један од кључних предуслова за обезбеђивање једнаких могућности за све ученике, без обзира на њихове индивидуалне способности, потребе или социјални контекст или било који вид различитости (препреке у учењу и учешћу, даровитост, национална припадност, матерњи језик и слично). Развојно-методолошки концепт *Индекс инклузивности* са пратећим документима и инструментима, може помоћи у процјени стања и утврђивању наредних корака у развоју уобичајене (традиционалне) школе у инклузивну (Plić, 2012). *Индекс инклузивности* садржи три димензије унапређивања и развоја инклузивне школе: стварање инклузивне културе, креирање инклузивне политике и развој инклузивне праксе (Booth & Ainscow 2008).

Поменуте димензије у школама имају значајан утицај на мотивацију, когнитивну ангажованост и интерактивност ученика, што се директно одражава на њихов успјех у настави (Ainscow, Booth, Dyson, 2006; Avramidis & Norwich, 2002; Bakker, Denessen, Brus-Laeven, 2007; Booth & Ainscow 2008; Florian & Black-Hawkins, 2011; Ivančić i Stančić, 2013; UNESCO, 2020). У том смислу, процјена степена инклузивности школе и њеног амбијента из перспективе самих ученика пружа драгоцјен увид у квалитет и ефикасност инклузивних пракси у школама. Ученичке процјене и доживљаји инклузивности школе представљају један од кључних индикатора њеног квалитета. Управо кроз призму ученичког искуства могу се идентификовати потенцијални механизми подршке који не само да доприносе унапређењу њиховог школског успјеха, већ омогућавају и препознавање постојећих препрека у остваривању оптималног нивоа инклузивности у школи.

Ученичке процјене инклузивне културе обухватају њихове ставове о међусобном поштовању, толеранцији, сарадњи и подршци коју добијају од вршњака и наставника. Позитивне процјене ових аспеката повезане су са осјећајем безбједности, емоционалним благостањем и већим

учешћем у наставним и ваннаставним активностима у школи, као и са бољим школским постигнућима (Ainscow, Booth, Dyson, 2006; Booth & Ainscow 2008; Florian & Black-Hawkins, 2011; Slee, 2011).

Инклузивна политика у школи представља скуп принципа, правила и пракси које осигуравају једнаке услове за учење и учешће свих ученика у васпитно-образовном процесу. Из перспективе ученика, процјена креирања инклузивне политике огледа се у препознавању мјера које подстичу учешће свих ученика у свим аспектима школског живота. Позитивне процјене указују на то да ученици осјећају да имају право гласа и да се њихове потребе и мишљења уважавају приликом доношења одлука и креирања правила (Ainscow, Booth, Dyson, 2006; Booth & Ainscow 2008; Florian & Black-Hawkins, 2011; Slee, 2011).

Ученичке процјене инклузивних пракси обухватају њихову процјену прикладности наставних партиципативних активности, осјећај припадности у школи (одјељењу), повољност социо-емоционалне атмосфере, начин на који наставници приступају различитостима и подржавају њихов индивидуални развој, као и међусобне односе унутар школске заједнице.

Позитивне ученичке процјене у овим сегментима корелирају са већом мотивацијом за учење, повећаном когнитивном ангажованошћу и бољом интеракцијом како са наставницима, тако и са вршњацима и школским особљем (Ainscow, Booth, Dyson, 2006; Booth & Ainscow 2008; Florian & Black-Hawkins, 2011).

На нашим просторима нису прикупљани егзактни подаци о повезаности инклузивности школе и успјеха ученика у настави, мјере-ног тестовима знања из одређених наставних предмета, 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 ученикових процјена инклузивности школе и њиховог успјеха у настави кључних предмета и општег школског успјеха израженог просјеком закључних оцјена.

Предмет истраживања обухватао је нивое процијењених компоненти инклузивности школе (инклузивна, култура, инклузивна политика и инклузивна пракса), закључне оцјене и постигнућа ученика петог разреда основне школе на тестовима знања из Српског језика, Математике и Познавања друштва и њихов општи школски успјех.

Ослањајући се на релевантна педагошка истраживања (Adjei, Osei, Edusei, Nakua 2024; Ainscow, Booth, Dyson, 2006; Avramidis & Norwich, 2002; Bakker, Denessen, Brus-Laeven, 2007; Bakoč, Brojčin, Banković, Glumbić, Đorđević, 2025; Cole, Murphy, Frisby, Robinson, 2022; Florian & Black-Hawkins, 2011; Loreman, Deppeler, Harvey 2010) постављен је *циљ* истраживања: утврђивање повезаности инклузивности школе и успјеха ученика у настави. *Хипотеза* истраживања гласила је: претпостављамо да постоје значајне разлике у процјенама ученика о инклузивности школе с обзиром на њихове закључне оцјене и постигнућа на тестовима знања из Српског језика, Математике, Познавања друштва и општег школског успјеха, те да постоји значајна повезаност између тих варијабли.

У истраживању су кориштене проблему и предмету истраживања одговарајуће научноистраживачке методе: 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 следећи мјерни инструменти:

- (1) Скала процјене за ученике *Показатељи инклузивности* (Booth & Ainscow, 2008). Коефицијент релијабилности (Cronbach Alpha – α) примијењене скале у овом истраживању је 0,896;
- (2) Тест знања из Српског језика ($\alpha = 0,873$);
- (3) Тест знања из Математике ($\alpha = 0,823$)
- (4) Тест знања из Познавања друштва ($\alpha = 0,819$).

Скала процјене за ученике *Показатељи инклузивности* (Booth & Ainscow, 2008) је само један инструмент у сложеном инструментарију *Индекса инклузивности*. Намијењен је искључиво ученицима за утврђивање њихових процјена компоненти инклузивности школе: стварање

инклузивне културе, креирање инклузивне политике и развој инклузивне праксе. Инструмент се састоји од 40 тврдњи. Ученици су на петостепеној скали означавали степен своје процјене инклузивности школе (од *не слажем се до у потпуности се слажем*).

Истраживачки узорак обухватао је 15 случајно одабраних одјељења, у којима је било 339 ученика у четири основне школе у Бањој Луци, што је 6,73% од укупне популације (5035) ученика петог разреда школске године. Узорак је репрезентативан по величини и структури популације с обзиром на омјер броја ученика у градској, приградској и сеоској социоекономској средини.

Резултати и дискусија

За ефикасно учење и поучавање у настави неопходни су: партнерска сарадња наставника и ученичких родитеља, обезбијеђена материјално-техничка основа рада, професионална компетентност наставника и стручни сарадници који се стално стручно усавршавају и иновирају сопствено педагошко дјеловање. Али, то није довољно у условима цивилизацијских и науднотехнолошких промјена у оквиру којих се очекује изградња школске заједнице и за све ученике и запослене, перманентно успостављање инклузивних вриједности, стварна подршка различитостима, флексибилна организација учења и комплементарног иновативног поучавања. То су димензије инклузивне школе које би стално требало да се побољшавају.

Сљедећи табеларни прегледи садрже показатеље о процјенама компоненти инклузивности своје школе, које су исказали ученици петог разреда основне школе разврстани у одређене категорије према успјеху у настави. Увидом у сљедећу табелу могу се уочити статистички значајне разлике у процјенама инклузивне културе ($F = 3,05$; $p = 0,04$), инклузивне политике ($F = 3,52$; $p = 0,03$) и инклузивне праксе ($F = 2,26$; $p = 0,05$) и инклузивности цјелокупне школе ($F = 3,02$; $p = 0,05$), које су дали испитаници различитих закључних оцјена из Српског језика. Ученици који из Српског језика имају закључну оцјену *одличан* процјењивали су већи ниво инклузивности сваке компоненте школе и школског амбијента у цјелини. Претходна истраживања су показала да ученици са развијенијим језичким и комуникацијским вјештинама позитивније интерпретирају инклузивност школе, да лакше изражавају своја искуства и ставове

у вези са инклузијом, те да су спремнији да подржавају различитости (Florian & Black-Hawkins, 2011; Kavale & Forness, 2000; Tomlinson, 2014).

Табела 1. Разлике у процјенама ученика о инклузивности школе с обзиром на њихове закључне оцјене из Српског језика

Процјене инклузивности школе					
N	Закључна оцјена из Српског језика	Инклузивна култура		F	p
		M	SD		
62	Добар	28,39	4,23	3,05	0,04
98	Врло добар	29,32	3,84		
179	Одличан	30,34	3,58		
339	Укупно	29,35	3,88		
Инклузивна политика					
		M	SD		
62	Добар	25,23	3,97	3,52	0,03
98	Врло добар	26,01	4,15		
179	Одличан	27,36	3,62		
339	Укупно	26,20	4,06		
Инклузивна пракса					
		M	SD		
62	Добар	42,09	3,69	2,26	0,05
98	Врло добар	43,13	4,23		
179	Одличан	44,02	3,67		
339	Укупно	43,08	4,02		
Инклузивност школе – Укупно					
		M	SD		
62	Добар	95,71	12,98	3,02	0,05
98	Врло добар	98,46	10,64		
179	Одличан	101,72	10,18		
339	Укупно	98,63	12,69		

Тим налазима комплементарне су процјене ученика о инклузивној култури ($F = 3,25$; $p = 0,05$), инклузивној политици ($F = 3,12$; $p = 0,04$), инклузивној пракси ($F = 3,02$; $p = 0,03$) и о инклузивности школе у цјели-

ни ($F = 2,81$; $p = 0,04$), што су означили ученици исподпросјечних, просјечних и изнадпросјечних постигнућа на тесту знања из Српског језика.

Компарацијом показатеља у Табели 2 може се уочити да испитаници бољих постигнућа дају у просјеку процјене о израженијој инклузивности сваке компоненте школе и цијелог њеног амбијента, што указује на повезаност инклузивности школе и успјеха ученика у настави Српског језика.

Табела 2. Разлике у процјенама ученика о инклузивности школе с обзиром на њихова постигнућа на тесту знања из Српског језика

Процјене инклузивности школе					
N	Тест знања из	Инклузивна култура		F	p
	Српског језика	M	SD		
106	Исподпросјечни	27,58	3,61	3,25	0,05
130	Просјечни	28,56	4,35		
103	Изнадпросјечни	29,58	3,65		
339	Укупно	28,57	4,11		
Инклузивна политика					
		M	SD		
106	Исподпросјечни	24,97	4,07	3,12	0,04
130	Просјечни	26,28	4,16		
103	Изнадпросјечни	28,19	3,62		
339	Укупно	26,48	4,06		
Инклузивна пракса					
		M	SD		
106	Исподпросјечни	41,23	6,24	3,02	0,03
130	Просјечни	42,08	5,98		
103	Изнадпросјечни	43,57	6,54		
339	Укупно	42,29	6,45		
Инклузивност школе – Укупно					
106	Исподпросјечни	93,78	11,16	2,81	0,04
130	Просјечни	96,92	12,95		
103	Изнадпросјечни	101,34	12,34		
339	Укупно	91,34	12,62		

Ученици изнадпросјечног успјеха у настави Српског језика у могућности су да потпуније и прецизније од ученика просјечних и испод-просјечних постигнућа перципирају инклузивне вриједности, као што су: прихватање различитости као позитивних ресурса, ненасилно комуницирање, угодност окружења, равноправност и респонсибилност свих учесника наставе, солидарност, правичност, емпатија, хуманизам, плодотворност индивидуализације и интеракције у учењу и поучавању у свим програмским подручјима наставе Српског језика. Најуспјешнији ученици у већој мјери реципирају такве друштвене вриједности у настави књижевности, те их лакше запажају и у школском окружењу. Остали ученици, с правом, очекују повећање подршке у учењу и учешћу, па означавају у просјеку и нижи степен инклузивности наставе и школе. Инклузија је „бескрајан процес пораста учења и учешћа свих ученика, идеал којем школе могу тежити, али који није никада у потпуности остварен” (Boot & Ainscow, 2008: 6). Разноврсни су програмски садржаји наставе Српског језика који омогућују напредак у његовању инклузивних вриједности. Поготово је то изражено у настави књижевности, гдје се ученици често налазе у ситуацијама критичког преиспитивања стереотипа, предрасуда и друштвених норми. У наставним ситуацијама у којима се захтијева критички приступ, супериорнији су изнадпросјечни ученици, тако да су они више у прилици и да јачају своје ставове о инклузији (Kettler, 2014). Инклузивност школе и функционалност породице може олакшати ученицима млађег школског узраста постизање бољих резултата и у елементарном математичком образовању. Разлике у процјенама наших испитаника о инклузивности школе с обзиром на њихове закључне оцјене могу се уочити у идућој табели.

Табела 3. Разлике у процјенама ученика о инклузивности школе с обзиром на њихове закључне оцјене из Математике

Процјене инклузивности школе					
N	Закључна оцјена из Математике	Инклузивна култура		F	p
		M	SD		
62	Добар	27,98	4,13	3,12	0,05
98	Врло добар	29,74	3,91		
179	Одличан	31,21	3,57		
339	Укупно	29,64	3,78		

Процјене инклузивности школе					
		Инклузивна политика			
		М	SD		
62	Добар	25,14	3,86		
98	Врло добар	26,23	4,28		
179	Одличан	27,46	3,61	3,24	0,04
339	Укупно	26,28	4,02		
		Инклузивна пракса			
		М	SD		
62	Добар	42,13	3,54		
98	Врло добар	43,26	4,17	2,75	0,05
179	Одличан	44,04	3,72		
339	Укупно	43,14	4,01		
		Инклузивност школе – Укупно			
		М	SD		
62	Добар	95,25	10,96		
98	Врло добар	99,23	12,08	3,01	0,04
179	Одличан	101,53	11,54		
339	Укупно	98,06	11,82		

Евидентно је да су испитаници са већом закључном оцјеном из Математике дали у просјеку и бољу процјену свих компоненти инклузивности школе, него ученици са нижим оцјенама из Математике.

Слични показатељи наведени су и у наредној табели. Такође су значајне разлике у процјенама ученика о инклузивности свих компоненти школе с обзиром на њихова постигнућа на тесту знања из Математике. Највеће су просјечне процјене изнадпросјечних, а најмање исподпросјечних ученика на овом тесту.

Ученици с бољим успјехом у настави Математике углавном показују развијеније когнитивне способности, укључујући логичко размисљање, критичку анализу и способност увиђања. Ове способности чине их сензитивнијим за кључне елементе инклузивности, као што су: равноправност, правичност и подршка, те за разумијевање сложенијих друштвених процеса и односа (Boley, 2025; Elballah, Alkhalifah, Alomari, Alghamd, 2024).

Табела 4. Разлике у процјенама ученика о инклузивности школе с обзиром на њихове резултате на тесту знања из Математике

Процјене инклузивности школе					
		Инклузивна култура		F	p
N	Тест знања из Математике	M	SD		
106	Исподпросјечни	26,89	3,57	3,18	0,05
130	Просјечни	27,98	4,26		
103	Изнадпросјечни	29,79	3,68		
339	Укупно	28,22	3,84		
		Инклузивна политика			
		M	SD		
106	Исподпросјечни	24,86	3,97	3,10	0,04
130	Просјечни	26,38	4,12		
103	Изнадпросјечни	28,24	3,59		
339	Укупно	26,49	3,87		
		Инклузивна пракса			
		M	SD		
106	Исподпросјечни	41,16	5,98	3,01	0,03
130	Просјечни	42,09	6,23		
103	Изнадпросјечни	43,72	6,42		
339	Укупно	42,32	6,44		
		Инклузивност школе – Укупно			
		M	SD		
106	Исподпросјечни	92,91	11,21	2,93	0,04
130	Просјечни	96,45	12,87		
103	Изнадпросјечни	101,75	12,29		
339	Укупно	97,03	12,53		

Испитаници скромнијег успјеха из Математике процјењују у просјеку нижи ниво инклузивности школе, што се може сматрати спремношћу за прихватање подршке у учешћу у настави и успјешнијем учењу математичких садржаја. Континуираним повећањем инклузивности породичног и школског амбијента било би неопходно, али и могуће, побољшавати квалитет основног математичког образовања ученика.

Виши степен подршке од школе и у настави Познавања друштва очекују и испитаници са нижим закључним оцјенама. У овом пројекту уочене су значајне разлике у процјенама ученика о стварању инклузивне културе, креирању инклузивне политике и развоју инклузивне праксе у школи с обзиром на њихове закључне оцјене из Познавања друштва, што је видљиво у Табели 3. Иако најуспјешнији ученици остварују исходе учења углавном својим потенцијалима и залагањем, они позитивније вреднују степен инклузивности своје школе.

Табела 5. Разлике у процјенама ученика о инклузивности школе с обзиром на њихове закључне оцјене из Познавања друштва

Процјене инклузивности школе					
N	Закључна оцјена из	Инклузивна култура		F	p
	Познавања друштва	M	SD		
62	Добар	28,97	3,92	3,24	0,04
98	Врло добар	30,54	4,09		
179	Одличан	31,86	3,88		
339	Укупно	30,46	3,79		
Инклузивна политика					
		M	SD		
62	Добар	26,17	3,92	3,19	0,03
98	Врло добар	27,31	4,34		
179	Одличан	28,62	3,61		
339	Укупно	27,37	3,97		
Инклузивна пракса					
		M	SD		
62	Добар	42,87	3,65	2,63	0,04
98	Врло добар	43,98	4,27		
179	Одличан	44,67	3,83		
339	Укупно	43,84	4,02		
Инклузивност школе – Укупно					
		M	SD		
62	Добар	98,01	3,83	3,14	0,01
98	Врло добар	101,83	4,23		
179	Одличан	105,15	3,77		
339	Укупно	104,67	3,94		

Значајне разлике установљене су и у процјенама ученика о инклузивности свих компоненти школе с обзиром на њихова постигнућа на тесту знања из Познавања друштва, што је видљиво у идућој табели.¹

Табела 6. Разлике у процјенама ученика о инклузивности школе с обзиром на њихова постигнућа на тесту знања из Познавања друштва

Процјене инклузивности школе					
N	Тест знања из	Инклузивна култура		F	p
	Познавања друштва	M	SD		
107	Исподпросјечни	27,02	3,49	3,24	0,05
129	Просјечни	28,13	4,12		
103	Изнадпросјечни	29,74	3,73		
339	Укупно	28,30	3,86		
		Инклузивна политика			
		M	SD		
107	Исподпросјечни	25,04	3,89	3,26	0,04
129	Просјечни	26,48	4,21		
103	Изнадпросјечни	28,23	3,49		
339	Укупно	26,58	3,78		
		Инклузивна пракса			
		M	SD		
107	Исподпросјечни	40,87	5,67	3,04	0,03
129	Просјечни	42,13	6,23		
103	Изнадпросјечни	44,34	6,36		
339	Укупно	42,45	6,42		
		Инклузивност школе – Укупно			
		M	SD		
107	Исподпросјечни	92,92	10,25	2,96	0,04
129	Просјечни	96,74	11,94		
103	Изнадпросјечни	102,31	10,87		
339	Укупно	97,17	11,64		

¹ Готово идентичне разлике утврђене су у процјенама испитаника у инклузивности школе с обзиром на њихове закључне оцјене општег школског успјеха. Овдје не наводимо табеларни преглед тих статистичких показатеља због ограничености простора за објављивање овог рада.

У оквиру наставе Познавања друштва ученици упознају друштвене институције, организације, историју завичаја, привредне и друштвене дјелатности, друштвене односе и етички пожељне врлине. Ти програмски садржаји компатибилни су са инклузивним вриједностима. Лореман и сарадници (Loreman, Deppeler, Harvey, 2010) наглашавају како наставни програми, укључујући друштвене науке, могу подржати инклузивност и развој социјалних вјештина код ученика. Стално развијање инклузивних димензија школе и породице може бити драгоцјена подршка у интензивирању учешћа и учења свих ученика у настави природе и друштва и осталих предмета, као и у развијању њиховог просоцијалног понашања у друштвеној средини.

Повезаност инклузивности школе и успјеха ученика у настави приказана је у претходно наведним и интерпретираним табеларним прегледима и поново је евидентна у сљедећој матрици коефицијената корелације испитиваних варијабли.

Табела 7. Коефицијенти корелације испитиваних варијабли

Варијабле	Инклузивна култура	Инклузивна политика	Инклузивна политика	Закључна оцјена из СЈ	Закључна оцјена из СЈ	Закључна оцјена из Математике	Закључна оцјена из Математике	Закључна оцјена из ПД	Тест знања из ПД
Инклузивна култура									
Инклузивна политика	0,67**								
Инклузивна пракса	0,61**	0,63**							
Закључна оцјена из Српског језика	0,58**	0,60**	0,65**						

Варијабле	Инклузивна култура	Инклузивна политика	Инклузивна политика	Закључна оцјена из СЈ	Закључна оцјена из СЈ	Закључна оцјена из Математике	Закључна оцјена из Математике	Закључна оцјена из ПД	Тест знања из ПД
Тест знања из Српског језика	0,31*	0,29*	0,42**	0,58**					
Закључна оцјена из Математике	0,28*	0,30*	0,35**	0,43**	0,57**				
Тест знања из Математике	0,21*	0,24*	0,25*	0,42**	0,54**	0,60**			
Закључна оцјена из ПД	0,26*	0,27*	0,31*	0,46**	0,52**	0,59**			
Тест знања из ПД	0,25*	0,28*	0,30*	0,44**	0,53**	0,58**	0,61**		

Напомена: * значајност на нивоу 0,05

** значајност на нивоу 0,01

Коефицијенти корелације између процјена испитаника о свим димензијама инклузивности школе и њиховог успјеха у настави, исказаног закључним оцјенама и постигнућима на тестовима знања из Српског језика, Математике и Познавања друштва, статистички су значајни, већина њих на нивоу значајности 0,01. Већи су износи коефицијента корелације између процјена димензија инклузивности школе и закључних оцјена, него између тих процјена и резултата на тестовима знања. То се може тумачити чињеницама да закључне оцјене одражавају ниво кумулативних исхода учења и поучавања у свим програмским садржајима наставног предмета постиганих током дужег временског периода, па је до изражаја дошла већа подршка инклузивности школског амби-

јента него приликом тестирања знања ученика у кратком временском периоду.

Утврђени истраживачки налази потврдили су хипотезу о повезаности инклузивности школе и успјеха ученика у настави – да постоје значајне разлике у процјенама ученика о инклузивности школе с обзиром на њихове закључне оцјене и постигнућа на тестовима знања из Српског језика, Математике и Познавања друштва, те да постоје корелације између тих варијабли. Наши налази показују да ученици бољег школског успјеха позитивније процјењују инклузивност школе.

Истраживања показују да школска постигнућа у великој мјери утичу на самопоуздање ученика (Trautwein, Lüdtke, Marsh, Nagy, 2009; Zimmerman, 2000), а како Бандура (1997) наглашава, високо самопоуздање ученика утиче на њихову мотивацију за учење и њихов однос према окружењу у којем се налазе. Успјех ученика, њихово самопоуздање и однос према окружењу су у узрочно-посљедичном односу (Marsh, 1990). Такође, истраживања указују на то да ученици са бољим академским успјехом имају већу вјероватноћу да остварују позитивне односе и са наставницима и са вршњацима, што директно утиче на њихов осјећај припадности и укључености у школу, а самим тим и на њихову процјену инклузивности школе (Roorda, Koomen, Spilt, Oort, 2011; Ryan, 2000; Wentzel, 1993).

У научним истраживањима апострофира се и то да се ученици са бољим школским постигнућима више укључују у ваннаставне активности и колаборативне активности, што доприноси да буду осјетљивији према инклузивним вриједностима (De Boer, Pijl, Minnaert, 2012; Frederickson, Dunsmuir, Lang, Monsen, 2004). На тим научним сазнањима могуће је заснивати инкорпорирање и стално његовање инклузивних вриједности у савременој школи и њено перманентно ангажовање у јачању педагошке функционалности породице ради повећавања подршке у одрастању, васпитању и образовању дјеце и младих.

Закључак

Научним истраживањима и опсервацијом педагошке стварности идентификовна је полифакторска условљеност успјеха ученика у настави. Међу бројним испреплетеним факторима токова и исхода учења и

поучавања, у настави су значајне и ученичке процјене школског амбијента. Од запажања и доживљавања индивидуалне прихваћености у настави и школи, угодности (или неугодности) окружења, учешћа у интеракцијама и комуникацијама и стимулативности поучавања, зависе мотивисаност, ангажованост и постигнућа сваког ученика у настави. Ово истраживање фокусирано је на прикупљање и елаборацију показатеља о релацијама између ученичких процјена главних компоненти инклузивности школе и њиховог успјеха у настави.

Резултати истраживања су указали на постојање статистички значајне повезаности између ученичких процјена инклузивности школе и њиховог наставног успјеха. Ученици са бољим резултатима на тестовима знања из Српског језика, Математике и Познавања друштва, као и са вишим закључним оцјенама из наведених предмета, у просјеку су позитивније оцијенили компоненте инклузивности школе и цјелокупни школски амбијент, у односу на ученике са слабијим постигнућима.

Поред значајних научних сазнања, ово истраживање има одређених ограничења. Ријеч је о корелативном истраживању, па не можемо са сигурношћу говорити о утицају инклузивности школе на успјех ученика у настави. Овим истраживањем обухваћени су само ученици петог разреда. Ученици овог узраста се налазе у предадолесцентном периоду када чешће испољавају неслагање са одраслим особама (наставницима, родитељима), па је могуће да су и њихове процјене инклузивности школе и њеног окружења негативније.

Импликације истраживања су следеће:

- укључивање свих кључних учесника (ученика, управе школе, наставника, стручних сарадника и родитеља) у процес процјене инклузивности школе и њеног окружења примјеном *Индекса инклузивности*;
- заједничко креирање инклузивне политике, развијање инклузивне културе и спровођење инклузивне праксе;
- интеграција исхода и садржаја инклузивног образовања у наставне предмете на студијским програмима наставничких факултета као и програме континуираног професионалног усавршавања наставника.

Препоручљиво је да се најмање једном у току полугодишња интерно прикупљају и анализирају процјене степена инклузивности школе, уз учешће свих релевантних актера – управе школе, наставника, стручних сарадника, ученика и родитеља.

На основу тих увида, могуће је заједничко креирање програма унапређивања различитих аспеката инклузивности, који се потом примјењује и евалуира.

Литература

- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' Attitudes towards Integration/ Inclusion: A Review of the Literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 129–147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Bakker, J., Denessen, E. & Brus-Laeven, M. (2007). Student engagement in inclusive education settings. *International Journal of Inclusive Education*, 11(2), 123–139. <https://doi.org/10.1080/13603110500451706>
- Bakoč, A., Brojčin, B., Banković, S., Glumbić, N. & Đorđević, M. (2025). Academic outcomes of inclusive education in typically developing children. *Frontiers in Psychology*, 15, Article 1448935. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1448935>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Boley, V. (2025). *Embracing Liberating Worldviews in Gifted Education*. *Education Science*, 15(2), 166. <https://doi.org/10.3390/educsci15020166>
- Booth, T. & Ainscow, M. (2008). *Indeks inkluzivnosti: Razvoj učenja i učešća* (adaptirano izdanje za BiH). CSIE – Center for Inclusive Education / Save the Children UK, program u BiH.
- Cole, S. M., Murphy, H. R., Frisby, M. B. & Robinson, J. (2022). The Relationship Between Special Education Placement and High School Outcomes. *Journal of Special Education*, 56(4), 233–244. <https://doi.org/10.1177/00224669221097945>
- De Boer, A., Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2012). Students' attitudes towards peers with disabilities: A review of the literature. *International Journal of Disability*,

- Development and Education*, 59(4), 37–392. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2012.723944>
- Elballah, K. Alkhalifah, N., Alomari, A. & Alghamd, A. (2024). *Enhancing cognitive dimensions in gifted students through future problem-solving enrichment programs*. *Discover Sustainability*, 5(1). <https://doi.org/10.1007/s43621-024-00470-5>
- Florian, L. & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Frederickson, N., Dunsmuir, S., Lang, J. & Monsen, J. (2004). *Mainstream – special school inclusion partnerships: Pupil, parent and teacher perspectives*. *International Journal of Inclusive Education*, 8(1), 37–57. <https://doi.org/10.1080/1360311032000159456>
- Ilić, M. (2012). *Inkluzivna nastava*. Sarajevo: Filozofski fakultet.
- Ivančić, Đ. i Stančić, (2013). Stvaranje inkluzivne kulture škole. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 49(2), 139–157. Retrieved April 11, 2025 from <https://hrcak.srce.hr/file/166614>
- Kavale, K. A. & Forness, S. R. (2000). *What definitions of learning disability say and don't say: A critical analysis*. *Journal of Learning Disabilities*, 33(3), 239–256. <https://doi.org/10.1177/002221940003300303>
- Kettler, T. (2014). Critical thinking skills among elementary school students: Comparing identified gifted and general education student performance. *Gifted Child Quarterly*, 58(2), 127–136. <https://doi.org/10.1177/0016986214522508>
- Loreman, T., Deppeler, J. & Harvey, D. (2010). *Inclusive education: A practical guide to supporting diversity in the classroom*. London: New York: Routledge
- Marsh, H. W. (1990). Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: A multiwave, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 646–656. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.4.646>
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L. & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Ryan, A. M. (2000). Peer groups as a context for the socialization of adolescents' motivation, engagement, and achievement in school. *Educational Psychologist*, 35(2), 101–111. <https://doi.org/10.1207/S15326985EP35024>

- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Routledge. Retrieved April 18, 2025 from <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1164221>
- Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. ASCD. Retrieved April 15, 2025 from <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2055060>
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Marsh, H. W. & Nagy, G. (2009). Within-school social comparison: How students perceive the standing of their class predicts academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 853–866. <https://doi.org/10.1037/a0016306>
- UNESCO (2020). *Inclusion and education: All means all*. UNESCO Publishing. Retrieved April 13, 2025 from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202–209. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.202>
- Zimmerman, B. J. (2000). *Self-efficacy: An essential motive to learn*. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>

Ljiljana Jerković

University of Banja Luka, Faculty of Philosophy

Mile Ilić

University of Banja Luka, Faculty of Philosophy

SCHOOL INCLUSIVENESS AND STUDENTS' ACADEMIC SUCCESS

Summary: Students' assessments of the inclusiveness of the educational process and environment play a significant role in shaping their motivation, cognitive engagement, and productive interaction, all of which contribute to improved academic outcomes. This study aimed to examine the relationship between students' assessments of school inclusiveness (creating an inclusive culture, formulating inclusive policies, and developing inclusive practices) and their academic success. The research sample consisted of 339 fifth-grade students.

Research findings showed a positive correlation between students' assessments of school inclusiveness and their academic success. Students with higher test scores in the Serbian language, mathematics, and social studies, as well as higher final grades in these subjects, tended to rate their school's inclusiveness more positively than students with lower academic achievement.

Key pedagogical implications include engaging students, teachers, staff, and parents in assessing the level of school inclusiveness using the Inclusivity Index, collaboratively creating inclusive policies and practices, cultivating an inclusive school culture, and incorporating these principles into teacher education curricula and professional development programs.

Keywords: *school inclusiveness, inclusive culture, inclusive policy, inclusive practice, student achievement.*

Реформа средњошколског образовања између идеала и приоритета: Прилози из часописа *Наставник*¹

Милица Секуловић*

Универзитет у Београду, Институт за филозофију и друштвену теорију

Ђурђа Максимовић*

Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет, Ужице

Апстракт: Циљ овог рада је да у основним цртама прикаже унутрашња кретања и манифестације процеса реформе средњошколског система у Србији у последњој деценији 19. века. У ту сврху анализирани су прилози објављени у *Наставнику*, листу Професорског друштва, који рефлектују ставове педагога и гимназијских професора о жељеним концепцијским променама средњошколског образовања. Посебна пажња посвећена је расправи о концепту једнолике/јединствене средње школе (гимназије), кроз коју се прати развој законског решења које временом добија свој коначан облик и садржај. У уводном делу, укратко се разматра начелни правац модернизације у другој половини 19. века и схватање појма школске реформе, док се у централном делу рада илуструју садржај и аргументи иницијалних разматрања о питањима реформе гимназије у часопису *Наставник* који сведоче о томе да се политички циљеви нису могли директно преводити као педагошки путокази.

Кључне речи: реформа средњошколског образовања, часопис *Наставник*, гимназија, концепт јединствене средње школе.

¹ Конференцијско саопштење реализовано је уз подршку Министарства науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије према Уговору о реализацији и финансирању научноистраживачког рада број 451-03-136/2025-03/ 200025.

* milica.sekulovic@ifdt.bg.ac.rs, <https://orcid.org/0000-0002-7172-102X>

* petrovicdjurdja7@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0007-4561-4873>

Увод

У политичком смислу, процес модернизације српског друштва може се пратити од 40-их година 19. века, кроз иницијативе уставобранитеља да се у државну управу унесу нови начини функционисања, који би ограничили власт кнеза Милоша. Према речима Слободана Јовановића, уставобранитељски режим залагао се за измену структуре државног апарата који би владоаца држао у равнотежи и са њиме делио терет државне управе (Јовановић, 1933: 8). Први напори уставобранитељског режима били су усмерени на развијање судске организације и обезбеђивање приватних права грађана. Неки од главних циљева политичког програма уставобранитеља били су стварање суда, образованог чиновништва, као установа које са њима у вези стоје. У погледу организације школског система, 1844. године усвојен је Општи закон о школама (*Устројеније јавног училишног наставленија*). Према речима Ћунковића, реч је о прототипу јединственог школског система који ће се касније постепено усавршавати и надограђивати (Ћунковић, 2016: 36). Том приликом, донето је и посебно упутство (*Наставленије за професоре гимназија и полугимназија*) које је у себи садржало и дидактичко-методичка упутства за сваки предмет.

Увођење сложенијих процесних форми судског поступка, изградња различитих форми државних институција, појачани напори за описмењавањем становништва, признавање права приватне својине били су неки од почетних облика испољавања прелаза од традиционалног ка модернијем типу државног и друштвеног уређења.² Ипак организација локалне управе имала је обележја високог нивоа *централизације и бирократизације* све до 1880-их, када су друштвене групације (оличене у либералној буржоазији, интелигенцији, омладини, занатски и остали рад-

² Упутно је нагласити да је модернизација сложен и вишезначан процес, чија су теоријска одређења, сходно томе, различита. У односу на период који се у раду разматра, најприближније одређење модернизације налазимо у класичној теорији модернизације. Класична теорија одређује модернизацију кроз развојну дихотомију традиционално – модерно, као кретање од једноставнијих форми друштвеног живота ка све већој диференцијацији, најпосле, као линеаран процес који се одвија у једном смеру (Obradović, 1994, prema: Terzić i Diligenski, 2017: 420–421).

ници) захтевале и на крају спровеле увођење парламентарног система у Краљевини Србији (више у: Jevtić, 1981).

Како је карактеристика модернизације пре свега функционална диференцијација (у класичној дефиницији), школски систем почиње да се препознаје као један од државних „упосленика“ са одређеном функцијом и задацима у остварењу друштвених и политичких идеала.³ Иако је организација школског система у претходним деценијама прошла кроз значајније измене, о реформи се у оправданијем смислу може говорити тек од 1880-их година.⁴ Оснивање Главног просветног савета 1880. године⁵, настало из практичне потребе проузроковане усложеношћу школског система, био је знак да државне структуре постају пријемљивије за могућност стручног обликовања законских прописа о школама. Период од 1881. до 1886. био је испуњен динамичним радом Главног просветног савета у намери да Министарству просвете помогне у стварању „нове школе“, а методска подршка том пројекту долазила је од професора гимназија (Ђurović, 1999: 307). У наредним годинама донет је *Наставни план за гимназије и реалке* (1881) и *Закон о устројству гимназије* (1886), којим је гимназија постала осморазредна школа. Овим законом антиципиран је развој гимназије као централног сегмента система средњег образовања, а у наредној деценији рађено је на питањима садржаја наставе и васпитања у гимназији на путу реформе. Период који се у раду разматра (1891–1898) у литератури је описан као период

³ Држава и друштво накнадно полажу право на проверу до које мере образовање испуњава жељену и додељену функцију. Идеје о реформи, поправци, промени у образовању великим делом долазе управо из суда о његовој (недовољној) учинковитости. За дубље разматрање порекла и мотива различитих критика образовања погледати: Krstić, P. (2024), *Kritika prosvetnog uma*, Beograd, Akademska knjiga; поглавље *Две догме критике образовања* (стр. 11–31).

⁴ Реформски процес подразумева промену концепције школског образовања и уграђивање у школску праксу другачијих схватања о природи и функцији школског образовања (Hebib, 2013: 77). Концептуалне промене подразумевају повезивање теоријских знања о образовном процесу са законском основом школског рада и школском праксом (Ibid.).

⁵ Функција Главног просветног савета била је искључиво саветодавна. Министар просвете био је дужан да саслуша мишељење савета по следећим питањима: законски предлози за уређење виших и нижих школа, отварање нових средњих школа, наставни планови и програми, уџбеници, награђивање аутора помоћних школских књига (Čunković, 2016: 152). Претходник овог органа била је школска комисија (1849–1871).

вишегодишњег лутања у тражењу најподеснијег модела средњих школа, окончаног доношењем *Закона о средњим школама* 1898. године (Ђуро-вић, 1999: 320).

Одабран је часопис *Наставник* јер су се у њему разматрала разли-чита питања у вези са наставом у средњим школама, пратио се рад професорске организације и доносили прикази књига и уџбеника. По-чео је излазити 1890. године као двомесечни лист, а од почетка 1895. године излазио је месечно (Ђорђевић, 1958). Структуру часописа *Настав-ник* чиниле су рубрике: школа и наука (расправе и чланци о школским и научним питањима), књижевност, школска реформа, гласник, новина у науци, библиографија објављених књига.

Политички циљеви нису се могли директно преводити као педа-гошки путокази. О томе сведоче три примера нијансираног учешћа у расправи традиционално – модерно у животу школа. Реч је о текстови-ма Милана Шевића „О гимназијској методици“ (1892), „Реч женскиња о женскоме школовању“ (1895) Христине Ристићеве и „Наука хришћанска у нашим школама: који правац треба да заузме“ (1895) Драгољуба Попо-вића.

Реформа у очима наставе

Гимназија је била поље сучељавања три конкурентска погледа о правцу модернизације средњошколског образовања 1880-их година 19. века (Ђуро-вић, 1999: 312):

- (1) Класична гимназија је тип средње школе који највише одго-вара духу времена, односно потребама грађанског друштва.
- (2) Реална гимназија, са развномерном заступљеношћу класич-них и природних наука, испуњава захтеве техничког напретка друштва.
- (3) Једнолика гимназија која у нижим разредима нуди равно-мерну заступљеност класичних и реалних предмета, а у вишим разредима се врши диференцирање и усмерење.

Расправи о идеалном типу средње школе (гимназије), који би у себи мирио дух „старог“ и „новог времена“, придружило се и Профе-

сорско друштво залагањем за једнолики тип средње школе. Носилац идеје о јединственој или, како се тада називала, *једноликој средњој школи*, било је Професорско друштво (Šević, 1929: 5). У расправи Милана Шевића „О гимназијској методици“, објављеној у *Наставнику* 1892. године⁶, аутор подробно разлаже услове под којима законско решење о увођењу осморазредне гимназије не би остало само „празан оквир у просветној галерији“ (Šević, 1892: 19). Шевић наглашава да се услов аутентичне промене налази у методском раду наставника, те наставу препознаје као центар сједињења циљева интелектуалног и моралног развоја. Постојање „унутрашње, субјективне стране“ наставе није питање другог реда у односу на одлуку о избору предмета. Појам наставе, поред избора садржаја, обухвата представу једног предмета наставног (субјективна страна) и рад онога ко наставља (Šević, 1892: 23). Шевићева запажања у бити су модерна истицањем и признавањем места субјекта у наставном процесу, у чијој хармоничној изграђености треба да се огледа међусобна веза и јединство наставних предмета.⁷ Школу, односно наставу, не види као поље интервенције која долази (искључиво) вертикално кроз промене структуре, организације, наставног програма, већ као место сусрета различит-

⁶ Читана на трећем Збору Професорског друштва 1891. године.

⁷ У делу *Јединствена школа: проблем савремене организације школске* (1929) Милан Шевић представио је развој концепта јединствене (средње) школе почевши од 1893. године. Нацрт наставног Плана за једнолику средњу школу израдила је управа Професорског друштва и предложила петом годишњем збору који га је усвојио и штампао у *Наставнику* за 1893. годину (Ibid.). Једнолика средња школа посматрана је као решење за тада „нај-заоштренији“ проблем класичне и реалне наставе која је требало да буде уједињена, у форми једног типа са рачвањем, односно бифуркацијом у вишим разредима. Основна замисао те школе била је да се нижи разреди средње школе уједначе за све ученике, с тим да се заједничка настава (дата основном школом) продужи на даље године како би се избор позива одложио за тренутак када деца буду зрелија и боље познају своје индивидуалне способности (Ibid.). Још једна мотивација за увођење једнолике средње школе била је да се отклони „јаз између појединих друштвених класа који онемогућавао стварање заједнице у мишљењу и осећању за будућност“ између синова и кћери једног народа. У том погледу, јединствена средња школа требало је да обезбеди већи унутрашњи степен интеграције и оствари извесне политичке циљеве који су се односили на национално васпитање. Шевић истиче да је питање о реформи средње школе у Краљевини Србији решено тако што се она приближила типу какав је први пут заведен у Гетеовој гимназији 1892. године, а чију је основу представљао такозвани франкфуртски наставни план (Šević, 1929). На тај начин, у формалном смислу, јединственост или једноликост средње школе састојала се у јединственом наставном плану и представљала је, у очима тадашње стручне јавности, најбољи одговор на потребу приближавања школске организације *савременој* педагошкој пракси.

тих представа, пореклом из личног искуства и друштвеног круга, које су анализирају, прочишћују, продубљују. Тако увођење разноврсних историјских и природних предмета има свој смисао јер први одговара представама друштвеног круга, а други представама пореклом из личног искуства. Шевић комбинује (готово непомирљива) „званична“ струјања – хербатовску идеју о формалним ступњевима у настави⁸ са идејама о саморадњи ученика показујући тако да одреднице „старо“ и „ново“ нису педагошки утемељен критеријум руковођења у теоријском разматрању наставног процеса. Слично томе, предлаже да индукција и дедукција морају у настави бити у јачој вези него што су у обиму појединих наука јер „искуство ваља принципима исправљати, а извођења из принципа искуством осведочавати“ (Šević, 1892: 28). Расправу завршава речима о потреби да се процес реформе школа води обзирношћу према могућностима контекста у коме се спроводи:

Ако сам правилно схватио наше најновије просветне покрете, то се у њима указује тежња за новим, која би се само тиме протумачити могла, што ми нисмо задовољни са садашњим стањем, са садашњим резултатима. Тежња та, да се до бољих резултата дође, свакако је похвална и доказује да ми заиста несмо равнодушни према свом просветном напретку. Али реорганизације, реформе, нова уређења могу да буду веома опасни по нас, пошто смо ми у таквим околностима да се никако не можемо и не смемо упуштати у експериментисања. То ми треба да оставимо народним напредним и богатим, а само да се служимо резултатима огледаним и поузданим, до којих су они дошли, а пре тога ипак да дођемо до тачног сазнања наших стварних, стварних велим не замишљених потреба (Šević, 1892: 35–36).

Место старог у променама: о „огрешењу“ модерног

На седмом годишњем Збору Професорског Друштва, Драгољуб Поповић, професорски приправник Прве београдске гимназије, износи реферат о статусу науке хришћанске као наставног предмета. Поповићево излагање кретало се око тезе да васпитни смисао веронауке није у сукобу са захтевом рационалности/објективности модерне педагогије, те да је у избору наставног садржаја потребно руководити се пре свега циљем васпитања (усавршавање главних душевних сила) који препозна-

⁸ Јасноћа, асоцијација, систем, метод.

је унутрашњи, субјективни карактер образовања. Другим речима, научна основа наставног процеса не добија се прочишћивањем наставе од идеалистичких елемената већ налажењем њиховог правилног места у васпитњу ума, срца и воље.

Аутор истиче да је наука хришћанска као предмет са својим потенцијалима за морално васпитање запостављена услед „заноса модерном сујетом“ (Роровић, 1895: 459). Позивајући се на речи Војислава Бакића, Поповић истиче важност науке хришћанске за живот у заједници, односно сматра да наука хришћанска није у сукобу са грађанским идеалима, иако она јесте и „чувар народног импулса“ (Роровић, 1895: 468). У погледу методичког унапређења овог предмета, Поповић предлаже увођење историје хришћанске и српске цркве која би сликовито приказивала карактере историјских личности и тиме допринела комбинацији моралне поуке са историјско-религијским знањем.

За крај, случај женских школа, о којима се расправљало на седмом Збору Професорског друштва 1895. године⁹, показује да је међу наставницама постојао утисак да се у трци за „европским стандардом“ у српском школском образовању потцењују постојећа, уистину прогресивна решења у погледу образовања девојака. То се посебно односило на Вишу женску школу основану 1863. године као прву државну средњу школу за женску децу у Србији. Учитељица Више женске школе, Христина Ристић истакла је да је незадовољство школским образовањем женске деце заправо прикривено незадовољство женом у општем смислу. Такође, да јединственост и једнакост нису само одражене у количини знања које се школовањем претпоставља, већ у једном дубљем, принципијелном смислу: у критеријуму вредновања мушког и женског образовања:

Није то педантно мишљење ума, које се тужи на малу количину знања, што га девојчице од 10–16. године поцрпе. Не, јер би оно исто, ако је савесно, морало бити незадовољно и оним што га има мушка-

⁹ Професор Пожаревачке гимназије, Лука Лазаревић (Lazarević, 1895: 527), дао је следеће предлоге за уређење женских школа: а) Постојање заједничке наставе за мушку и женску децу у целој нижој гимназији б) Побољшање васпитачке спреме учитељица у нижим разредима гимназије в) Одабир форме одела за ученице како би се постигла једноликост у школи и развио код девојака укус за лепим основан на солидности и практичности.

рац од 10–16. година. Када би се и девојчици поклонило још две године средње наставе и 4 године учења на Великој школи, онда би доиста било право осуђивату неуспех једних, упоређујући га оним другим. Сасвим је другог рода и обима незадовољство што га диже јавно мишљење ума, посредно преко недовољног или малог знања свршених ученица и учитељица Више женске школе. Тај глас управљен је преко њих посредно против душе и срца жене (Ristić, 1895: 533).

Закључак

Процес реформе средњошколског образовања у Србији крајем 19. века, може се рећи, није текао као линеаран процес, нити јединствено, већ је представљао комплексно сучељавање политичких, педагошких и друштвених тежњи. Иако је модернизација државних институција у претходним деценијама поставила основе за структурне промене, тек од 1880-их година започиње дубљи системски рад на преобликовању образовног система у правцу који одговара функционланом диференцираном друштву. Оснивање Главног просветног савета и усвајање првих закона о гимназији били су израз тежње државе да школски ситем добије прецизнију функцију у изградњи грађанског друштва.

Анализа одабраних прилога из часописа *Наставник* показује да тај процес није био једносмерно артикулисан, већ је подразумевао и активну улогу стручне јавности у формулисању васпитно-образовних циљева. Разматране расправе у часопису сведоче о педагошкој мисли тог периода која је поред тежње ка унапређењу наставног процеса показивала и одређени степен свести о ограничењима конкретног друштвеног и институционалног контекста у коме се та реформа одвијала. Према томе, анализирани прилог о гимназијској методици Милана Шевића указује на потребу унутрашње реформе наставе тј. оне која не почива искључиво на законским актима, већ на рефлексији и субјективности наставног процеса. Кроз ова разматрања уочава се да између традиционалног и модерног није постојала строга дихотомија, већ покушај њихове синтезе у оквиру идеје једнолике средње школе. У прилозима се опажа да се образовање није могло заснивати на догматском прихватању ни старог ни новог, већ на уравнотеженом приступу који спаја практичне потребе друштва и друштвене идеале.

Литература

- Ćunković, S. (2016). *Školstvo i prosveta u Srbiji u XIX veku*. Beograd: Pedagoški muzej.
- Đurović, A. (1999). *Kosmološko traganje za novom školom: modernizacijski izazovi u sistemu srednjeg obrazovanja u Beogradu 1880–1905*. Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod.
- Đorđević, Ž. (1958). *Istorija vaspitanja u Srba*. Beograd: Naučna knjiga.
- Jovanović, S. (1933). *Ustavobranitelji i njihova vlada*. Beograd: Izdavačka knjižarnica Gece Kona.
- Kandić, R. (1895). Nekolike napomene o puštanju ženske dece u srednje škole. *Nastavnik: list Profesorskog društva*, 7, 523–528.
- Krstić, P. (2024). *Kritika prosvetnog uma*. Beograd: Akademski knjiga.
- Lazarević, L. (1895). Misli o uređenju ženskih škola. *Nastavnik: list Profesorskog društva*, 7, 607–615.
- Popović, D. (1895). Nauka hrišćanska u našim školama: koji pravac treba da zauzme. *Nastavnik: list Profesorskog društva*, 6, 460–479.
- Ristić, H. (1895). Reč ženskinja o ženskome školovanju. *Nastavnik: list Profesorskog društva*, 7, 529–536.
- Terzić, P. i Diligenski Perić, T. (2017). Modernizacija: određenje pojma i pojavni oblici. *Kultura polisa*, 14(33), 417–430.
- Hebib, E. (2013). *Kako razvijati školu: razvojni i reformski procesi u oblasti školskog obrazovanja*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Šević, M. (1892). O gimnazijskoj metodici. *Nastavnik: list Profesorskog društva*, 1(3), 18–37.
- Šević, M. (1929). *Jedinstvena škola: problem suvremene organizacije školske*. Beograd: Izdanje knjižarnice Rajkovića i Ćunkovića.

Milica Sekulović

University of Belgrade, Institute for Philosophy and Social Theory

Đurđa Maksimović

University of Kragujevac, Faculty of Education, Užice

**REFORM OF SECONDARY EDUCATION BETWEEN IDEALS
AND PRIORITIES: CONTRIBUTIONS FROM
THE NASTAVNIK JOURNAL**

Summary: This paper aims to outline the internal dynamics and manifestations of the reform process of the secondary school system in Serbia during the last decade of the 19th century. For this purpose, the analysis focuses on contributions published in *Nastavnik*, the journal of the Professors' Society, which reflect the views of pedagogists and grammar school professors on the desired conceptual changes in secondary education. Particular attention is devoted to the debate on the concept of a uniform/unique secondary school, through which the development of a legal framework is traced as it gradually acquires its final form and content. In the introductory part, the general course of modernization in the second half of the 19th century and the understanding of the notion of school reform are briefly considered. In contrast, the central part of the paper illustrates the content and arguments of the initial discussions on gymnasium reform in the journal *Nastavnik*, which testify that political objectives could not be legitimately translated into pedagogical guidelines.

Keywords: *secondary school reform, Nastavnik journal, high school, concept of a uniform secondary school.*

Motivational Strategies in Arts Education in the Second Cycle of Primary Schooling

Barbara Kopac̃in*

University of Primorska, Faculty of Education, Kopar, Slovenia

Eda Birsa*

University of Primorska, Faculty of Education, Kopar, Slovenia

Abstract: Motivation plays a significant role in fostering pupils' creativity and academic performance within the educational process. Theories of motivation highlight the importance of both intrinsic and extrinsic factors, as well as the teacher's role in creating a stimulating learning environment — particularly in arts subjects, where self-expression and active participation are essential.

A quantitative study was conducted involving 146 teachers (primary school teachers, music and visual arts educators) who teach the arts subjects of music and visual arts in Years 5 and 6 of Slovenian primary schools. The aim of the study was to examine which motivational strategies are employed in the teaching of these subjects, how these strategies influence pupil engagement, and which factors (e.g., teacher education, personal artistic experience) encourage their use.

The results of the study indicate that teachers of artistic subjects most frequently use song singing in music education and various art techniques and materials in visual arts as key motivational tools. The analysis of results related to the second hypothesis showed a significant correlation between teachers' personal engagement in artistic activities and their more frequent use of specific motivational strategies, which contributes to greater pupil engagement and creative responses during art lessons.

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

* eda.birsa@pef.upr.si, <https://orcid.org/0000-0002-4229-5930>

The study contributes to the understanding of effective use of motivational strategies in arts education.

Keywords: *motivation, arts subjects, music education, visual arts education, primary school.*

Introduction

Motivation is one of the key factors in the learning process, as it significantly influences students' academic performance, engagement, and creativity (Jurišević, 2012). In the context of arts subjects such as music and visual arts, motivation is particularly important, as these disciplines are based on expression, imagination, interpretation, and personal experience. Active student engagement, fostered by a suitably motivating and supportive learning environment, contributes to better educational outcomes and greater satisfaction among participants in the learning process (Asmus, 2021; Birsa & Kopačin, 2023; Bombardelli & Kretschmann, 2003; Paulič, 2004; Podobnik, 2009; Rotar Pance, 2006). Motivation develops through the interaction between intrinsic motives – interests, curiosity, enjoyment of learning, and extrinsic factors – praise, grades, rewards (Marentič Požarnik, 2003, 2020). The teacher plays a crucial role in this process, as their professional and personal approach helps to create the conditions necessary for the development of students' intrinsic motivation. In recent years, numerous studies have highlighted the teacher's ability to establish high-quality relationships with students as one of the most significant motivational factors (Denac, 2002; Paulič, 2004; Podobnik, 2009; Rotar Pance, 2006). Students' motivation for artistic activities is also closely linked to the way arts lessons are planned and delivered. Although many teachers believe that engaging and creatively designed lessons are sufficient to foster students' motivation, research shows (Boekaerts, 2012; Divjak & Prevolnik Rupel, 2022; Kobal Grum & Musek, 2009; Li, 2022; Rotar Pance, 2006) that this is often not enough. While the use of appealing materials and creative teaching methods can enhance students' engagement in arts education, long-term and authentic motivation also depends on the students themselves (Munnelly, 2022; Puklek Levpušček & Peklaj, 2011; Rotar Pance, 2006; Wahed, Husain, Pitil, 2019).

This paper is based on a quantitative study aimed at identifying the motivational strategies used by teachers in music and visual arts lessons in

the second triad of primary school, assessing their effectiveness, and examining the factors influencing their application. Special attention was also given to how teachers adapt motivational strategies according to pupils' developmental characteristics, and to what extent, in their view, motivational tools are linked to student behaviour, participation, and creativity in arts education.

Learning Motivation and Motivational Strategies in the Field of the Arts. Motivation in education is often defined through three fundamental theoretical approaches: behaviourist, cognitive, and humanistic. Behaviourist theories emphasise the role of rewards and punishments as tools for shaping desired behaviour (Woolfolk, 2002), while the cognitive approach highlights the importance of individual goals, perceptions of success, and intrinsically valued activities (Marentič Požarnik, 2003, 2020). Humanistic perspectives stress the need for self-actualisation and personal development (Maslow, 1962; Woolfolk, 2002). From the perspective of the learning process, the concepts of expectancy and value, developed within expectancy theories and attribution theories, are also of great significance (Marentič Požarnik, 2020; Puklek Levpušček & Peklaj, 2011; Stojaković, 1990; Woolfolk, 2002). Expectancy theory posits that motivation results from the perceived likelihood of success and the value attributed to the goal. Attribution theories, on the other hand, focus on how individuals explain the causes of their success or failure, which has a long-term impact on their self-concept and future motivation (Rotar Pance, 2006). These theoretical perspectives and explanations of motivational strategies provide a deeper understanding of different types of learning motivation, especially in relation to intrinsic and extrinsic stimuli, which are closely linked to students' engagement in learning artistic content (Chen & Mokmin, 2024; Divjak & Prevolnik Rupel, 2022; Li, 2022). Students are most motivated to engage in artistic creation through tasks that are interesting, meaningful, and well-structured, and that connect to their experiences, emotions, and everyday life. Such tasks stimulate curiosity, creative thinking, the expression of personal ideas, and the exploration of new possibilities. It is important that these tasks are open-ended, allowing for multiple solutions or interpretations, and that they offer students choice in materials, techniques, or modes of expression. Students more readily engage with tasks that incorporate elements of play, humour, imagination, or current topics, while also allowing for autonomy and collaboration with peers (Chen & Mokmin, 2024; Divjak & Prevolnik Rupel, 2022; Zhang, Lu, Niu, Zhang,

Que, 2025). Especially motivating are tasks created for a concrete purpose, such as an exhibition, performance, or school project, while also ensuring the fulfilment of the specific learning objectives of the arts curriculum (Kopačin & Birsa, 2022; Rotar Pance, 2006; L.-F. Zhang et al., 2005). Tasks should be tailored to the diverse abilities of students, as successfully completed activities enhance their sense of competence and build self-confidence. Such carefully designed activities promote intrinsic motivation, perseverance, and creative curiosity – elements essential to the development of artistic expression (Rotar Pance, 2006). Intrinsically motivated students often demonstrate higher levels of persistence, creativity, and satisfaction in their work. In the case of arts subjects, intrinsic motivation is particularly important, as these disciplines allow for personal expression, imagination, and creativity. To effectively support such tasks and encourage students' creative engagement, teachers must apply a range of motivational strategies, aligned with learning goals and individual capacities. These strategies may be didactic (games, problem-solving challenges, creative assignments), psychological (praise, emotional support, positive classroom climate), or organisational (variety of tasks, activity choices, adaptation to learning styles). Feedback also plays a crucial role; it should be timely, specific, and encouraging (Jurišević, 2012; Kopačin & Birsa, 2022), as it provides students with insight into their progress, a sense of achievement, and motivation for further artistic exploration. Music and visual arts are subjects that enable children to express themselves, their emotions, and their perception of the world (Denac, 2002; Kopačin, 2014; Munnelly, 2022; Paulič, 2004; Sicherl Kafol, 2001; Slosar, 2007). In the field of music education, activities such as music-didactic games, singing, instrumental performance, guided listening, composing original pieces and choreographies, integrating music with other art forms, and encouraging creative and independent music-making have proven to be highly effective motivational strategies (Kopačin & Birsa, 2022). Motivation plays an equally important role in visual arts education. Teachers can motivate students through introductory activities that include observing artworks, interpreting emotions through visual expression, solving creative problems (e.g., how to represent sound or movement visually), using various techniques and materials, and offering spatial or thematic diversity in assignments. It is essential that students experience freedom of expression, a sense of competence, and meaningfulness in the creative process, as these elements significantly reinforce intrinsic motivation (Chen & Mokmin, 2024; Jurišević, 2012; Puklek

Levpušček & Peklaj, 2011). Teachers can further enhance students' motivation by connecting artistic activities with their everyday experiences, with familiar art from their environment, with current topics (e.g., ecology, technology, personal interests), and by focusing on the creative process rather than solely on the final product. Group projects, in which students develop a sense of belonging and shared responsibility for the artistic outcome, have also proven highly effective (Asmus, 2021; Li, 2022; Paulič, 2004; Podobnik, 2009). Students' motivation for artistic expression does not stem only from external incentives but primarily from well-designed learning situations that engage their creativity, curiosity, and internal need for self-expression. In the arts, it is particularly important for teachers to design activities that go beyond the mere transmission of knowledge, opening up space for independent exploration, emotional engagement, aesthetic experience, and reflective thinking (Li, 2022). Special attention should be given to planning learning activities that support students' independence, exploration, expression, and reflection. The national curricula for arts subjects integrate motivation into their goals, emphasising active participation, aesthetic experience, and the development of creativity (Birsa, 2017; Hercog, Batič, Duh, 2009; Holcar, Borota, Breznik, Jošt, Kerin, Kovačič, Lango, Novak, Sicherl Kafol, 2011; Kocjančič et al., 2011). This is particularly crucial for children in the second cycle of primary education, who are undergoing significant cognitive, social, and emotional development. At this stage, appropriate motivation plays an essential role in forming a positive attitude towards the arts and learning in general (Kobal Grum & Musek, 2009). Arts teachers must develop not only pedagogical and didactic competencies but also artistic sensitivity, serving as role models for their students. Only then can they create learning situations that foster genuine creativity, reflection, collaboration, and joy in artistic activity. It is essential that teachers are able to adapt tasks according to students' abilities, prior knowledge, and interests, while recognising and nurturing individual differences. This personalisation is one of the foundations of effective motivation in arts education (Birsa & Kopačin, 2023; Jurišević, 2012; Puklek Levpušček & Peklaj, 2011).

Research Problem, Purpose and Objectives. Learning motivation plays a vital role in encouraging students' activity, perseverance, creativity, and ultimately in enhancing academic achievement. In arts subjects, motivation not only supports cognitive development but also contributes significantly to the cultivation of aesthetic sensitivity, self-image, and personal expression. Giv-

en that music and visual arts are often marginalised in primary education compared to more formal academic subjects (Adams, 2011; Cannatella, 2020; Leva et al., 2024; Rickson & Skewes McFerran, 2014), the question arises as to how teachers motivate students to participate actively and creatively in artistic activities. The purpose of this study was therefore to examine which motivational strategies teachers use in music and visual arts classes in the 5th and 6th grades of primary school, how these strategies influence students' learning engagement, and what factors promote their implementation. In line with the research purpose, the following objectives were defined: (C1:) To analyse the frequency and types of motivational strategies used by teachers in the teaching of arts subjects in the second cycle of primary school. (C2:) To examine how, in the teachers' view, selected motivational strategies are related to students' learning engagement, participation, and creativity. (C3:) To investigate the extent to which factors such as teachers' educational background, personal artistic experience, and professional competence are associated with the use of motivational strategies.

Research Questions. Based on the purpose and objectives of the study, the following research hypotheses were proposed: (H1:) Teachers of arts subjects in the 5th and 6th grades of primary school most frequently use singing and the application of various visual art techniques and materials in creative activities. (H2:) According to teachers, the use of diverse and goal-oriented motivational strategies in arts education is positively associated with students' learning engagement, classroom participation, and creative expression. (H3:) There is a statistically significant relationship between teachers' prior experience with the arts (music and visual arts) and the frequency and variety of motivational strategies used in teaching arts subjects.

Methodology

The following section outlines the research methods, sample, instruments, data collection procedures, and data analysis techniques used in the study.

Research Method. This study employed a descriptive and non-experimental causal method of educational research. This approach enables a systematic presentation and analysis of the characteristics of the phenomena under investigation, as well as their current state, without establishing

causal relationships between variables (Cencič, 2002). Given the focus on presenting concrete pedagogical practices and teachers' perceptions, this method was appropriate for our study. Our aim was to gain insight into the frequency with which various motivational strategies are used in arts education and their perceived connection to student engagement in the learning process of music and visual arts.

Research Sample. The study included 146 teachers (class teachers as well as music and visual arts specialists) who teach music and/or visual arts in the 5th and 6th grades of Slovenian primary schools. The sample comprised participants from various primary schools across Slovenia, providing insight into broader pedagogical practices related to student motivation in arts education during the second cycle of primary school. The sample was formed using a non-random, convenience sampling method, as it included teachers who were willing to participate in the study. Of the respondents, 128 were female (88%) and 18 were male (12%), reflecting the predominance of women in primary education as confirmed by recent statistical data (Kozmelj, 2024). Most participants held a university degree (75%), followed by those with a master's degree according to the Bologna system (20%), and a smaller proportion (5%) with a higher education diploma or a first-cycle Bologna degree. None of the participants held a research master's degree or a PhD. Analysis of the sample showed that 64% of participants worked as class teachers, with over half of them (53%) teaching both arts subjects – music and visual arts. Of the class teachers, 33% taught only visual arts and 14% only music. Additionally, 21% of all participants identified themselves as visual arts specialists, and 15% as music specialists. The teachers represented a range of professional experience: 37% had 11–20 years of teaching experience, 26% had 21–30 years, 22% had 0–10 years, and 15% had more than 30 years of teaching experience. The study also examined teachers' personal artistic experience, as this is considered important in understanding their approach to motivating students. The most frequently reported experiences included: singing in a choir (59%), formal music education (32%), informal music education (14%), participation in dance or folklore groups (10%), formal visual arts education (25%), and informal visual arts education (17%). A total of 18% of participants reported no additional artistic training or experience. Since participants could select multiple responses, the total percentage exceeds 100%.

Measurement Instrument. For the purposes of this study, a questionnaire was developed to examine which motivational strategies teachers use in the teaching of arts subjects – specifically music and visual arts – in the 5th and 6th grades of primary school. The questionnaire was designed to provide insight into the types and frequency of motivational strategies used, teachers' perceptions of their relationship with students' learning engagement, participation, and creativity, as well as factors related to teachers' professional education and personal artistic experience. The first part of the questionnaire focused on demographic information. The subsequent sections aligned with the research objectives and included both closed-ended and semi-open-ended questions. The final version of the questionnaire consisted of 32 items, divided into three thematic sections. The first focused on the types and frequency of motivational strategies used in music and visual arts lessons. The second explored teachers' perceptions of how these strategies influence student engagement, participation, and creativity. The third included items related to additional artistic training and personal involvement in artistic activities. Most items were rated using a 5-point Likert scale (e.g., from "never" to "very often" or from "strongly disagree" to "strongly agree"), allowing for nuanced insight into teaching practices and beliefs. Although years of teaching experience were collected in the demographic section to describe the sample, this variable was not analysed in connection with the hypotheses, as it was not among the research aims. The reliability of the questionnaire was ensured by using clearly formulated questions and structured instructions, while its validity was based on the theoretical framework of the study and the previously defined research objectives. The questions were carefully designed to test the proposed hypotheses, particularly those concerning the use of motivational strategies by teachers and their perceived relationship with students' engagement in arts education.

Data Collection and Analysis Procedure. Data were collected using an online questionnaire created in the 1KA survey tool (<https://1ka.arnes.si/>), which teachers completed via a web link. Data collection took place in autumn 2024. The study involved teachers who teach music and/or visual arts in the 5th and 6th grades of primary school. Participation was voluntary, and all participants were informed in advance about the purpose of the research and the procedure for completing the questionnaire. Teachers completed the questionnaire independently, in their own time, and anonymity of all responses was ensured. All respondents received the same instructions,

which ensured the objectivity of the data collection process. The collected data were processed using the statistical software SPSS. Descriptive statistical methods were applied, and data from closed-ended questions were presented using frequency distributions (f %), tables, and graphs. To examine relationships between variables, the chi-square test (χ^2) was used. The findings were interpreted and supported by relevant professional and scientific literature.

Results and Discussion

In the following section, we present the results of the collected data, organised according to the research hypotheses. The findings are supported by graphical representations and interpretation, and are meaningfully connected to the selected theoretical frameworks.

Frequency of Use of Selected Motivational Strategies in Arts Subjects. This subsection presents the results related to research hypothesis H1, which proposed that teachers of arts subjects in the 5th and 6th grades of primary school most frequently use singing and the application of various visual art techniques and materials as motivational strategies. We analysed which strategies are most commonly implemented in music and visual arts classes. Given that motivation is crucial for encouraging students' active and creative expression – as highlighted by various scholars (Boekaerts, 2012; Chen & Mokmin, 2024; Jurišević, 2012; Li, 2022; Munnelly, 2022; Wahed et al., 2019; Zhang, Sternberg, Jarvis, Parker, 2005) – we first explored the importance that teachers attribute to motivation in arts education. The results show that the participating teachers consider motivation to be highly important in their teaching practice. In response to the question on the significance of motivation, 67.1% of teachers rated it as very important, 30.8% as important, and only 2.1% as somewhat important. These findings confirm teachers' high awareness of the essential role of motivation in effective and creative teaching. Such results are in line with the work of authors such as Jurišević (2012) and Marentič Požarnik (2020), who emphasise the central role of motivation in the learning process. Almost all surveyed teachers (97%) reported that they regularly motivate students at the beginning of the lesson, indicating a deliberate and consistent approach to creating a supportive learning environment. Only a small proportion (3%) do not systematical-

ly include initial motivational activities. We then used to close and semi-open questions to examine which motivational strategies are most commonly used in each subject. The results show that in music education, the most frequently used strategies are singing (60.0%), listening to music (53.3%), movement to music (40.0%), and playing instruments (33.3%). Watching videos is also a common activity (40.0%), although only 26.7% of teachers reported using it very frequently. These findings suggest that teachers often use activities that allow for active participation, emotional expression, and musical creativity. In visual arts lessons, the results revealed that the most commonly used motivational strategies include the use of various visual art techniques and materials (68.5%), followed by observational drawing (54.1%), artistic interpretation of artworks (46.6%), and problem-solving tasks (37.7%). Less frequently, but still significantly, teachers reported using modern visual media such as photographs, films, or digital applications, which were cited as frequent motivational tools by approximately 22.0% of respondents.

Table 1. Frequency of Use of Selected Motivational Strategies in Music and Visual Arts Education

Motivational Strategy	Music Education (%)	Visual Arts Education (%)
Singing	60.0	
Listening to music	53.3	
Movement to music	40.0	
Playing instruments	33.3	
Watching video recordings	40.0 (26.7 very frequently)	
Use of various visual art techniques and materials		68.5
Observational drawing		54.1
Artistic interpretation of artworks		46.6
Problem-solving tasks		37.7
Use of modern visual media (e.g., photographs, films, digital apps)		22.0

The findings indicate that arts teachers are well acquainted with a range of motivational strategies that support students' creativity and interest in artistic content. In both subjects, the most prominent activities are those based on hands-on work, active expression, and meaningful connection with students themselves or with real-life contexts – whether through emotions, imagination, experience, or perception, as noted by several authors (Asmus, 2021; Boekaerts, 2012; Bombardelli, Kretschmann, Rose, 2003; Divjak & Prevotnik Rupel, 2022; Li, 2022). Teachers frequently include creative problem-solving and interpretative tasks, which reflects their awareness of the importance of authentic learning situations that, as noted by Chen and Mokmin (2024), Jurišević (2012), Marentič Požarnik (2020), and Podobnik (2009), foster critical and divergent thinking, collaboration, and personal interpretation. The frequent use of singing, guided music listening, visual creation, and diverse materials suggests that teachers orient their teaching toward experiential learning and the development of creative thinking. This is closely aligned with the principles of contemporary didactics in arts education, which emphasise active participation, sensory experience, and reflection. Based on the collected data, we can confirm hypothesis H1, which proposed that singing and the use of various visual art techniques and materials are the most frequently used motivational strategies among teachers of arts subjects in the 5th and 6th grades of primary school. These findings support the claim that such strategies are widely present in practice, as confirmed by several authors (Chen & Mokmin, 2024; Divjak & Prevotnik Rupel, 2022; Rotar Pance, 2006; L.-F. Zhang et al., 2005), who state that they enable students to engage in various forms of artistic expression and promote their creative involvement in music and visual arts education.

The Relationship between Goal-Oriented Motivational Strategies and Students' Engagement, Participation, and Creativity. This section presents the results related to research hypothesis H2, which assumed that, in teachers' opinions, diverse and goal-oriented motivational strategies are positively associated with students' learning engagement, participation, and creativity. The analysis focused on teachers' perceptions of the effects of specific strategies on students' responses during arts lessons. The data show that a large majority of teachers (73.3%) agree that motivation is strongly related to student behaviour in arts education, while 26.7% believe the connection exists, but to a lesser extent. Not a single respondent stated that motivation was not connected to student behaviour, indicating a high level of consensus among teachers on its importance. Teachers were also asked to assess specific types

of student behaviour observed during and after the use of introductory motivational strategies. As many as 85.8% of the surveyed teachers reported that, following the implementation of well-planned motivational strategies, students actively participated in the lesson. Furthermore, 88.3% observed increased creativity, 72.5% noticed greater curiosity, and 51.4% perceived a high level of interest in learning activities. Only 1.9% of teachers reported that students appeared bored after the motivational phase, which is a negligible proportion. These results support the view that, according to teachers, motivation plays a significant role in the learning process and in shaping students' behaviour during music and visual arts instruction. These perceptions are consistent with findings by Jurišević (2012) and Marentić Požarnik (2020), who emphasise that well-structured motivation contributes to greater student engagement, concentration, and creativity. To further examine this relationship, a chi-square test was conducted to determine the statistical connection between the frequency of using diverse and goal-oriented motivational strategies and students' learning engagement, participation, and creative expression in arts lessons. The results indicated a statistically significant relationship between the analysed variables, with a chi-square value of $\chi^2 = 9.67$, degrees of freedom = 4, and a p-value of .046. Since $p < .05$, it can be reliably concluded that more frequent use of varied and goal-oriented motivational strategies is positively associated with higher levels of student engagement and creative expression in music and visual arts education. Teachers who more frequently incorporate such strategies tend to foster more active and creative student involvement, as also noted by other scholars (Chen & Mokmin, 2024; Munnelly, 2022; Puklek Levpušček & Peklaj, 2011).

Table 2. Teachers' Perceptions of Changes in Student Behaviour Following the Use of Motivational Strategies in Arts Lessons

Observed Student Behaviour After Using Motivational Strategies	Percentage (%)
Increased creativity	88.3
Active participation	85.8
Greater curiosity	72.5
High level of interest	51.4
Students appeared bored	1.9

Based on these findings, we can confirm hypothesis H2, which stated that, according to teachers, the use of diverse and goal-oriented motivational strategies in arts education is positively related to students' learning engagement, classroom participation, and creative expression. The results clearly demonstrate a positive correlation between the use of motivational strategies and student behaviour, suggesting a deliberate and purposeful application of these approaches in teaching practice.

The Relationship between Teachers' Artistic Experience and the Use of Motivational Strategies. Hypothesis H3 proposed that there is a statistically significant relationship between teachers' prior experience with the arts (both music and visual arts) and the frequency and variety of motivational strategies used in the teaching of arts subjects. The study examined whether additional artistic training and personal engagement with the arts are associated with more frequent and creative use of motivational approaches in music and visual arts lessons. Data analysis showed that teachers with additional musical training were more likely to use instrument playing as a motivational strategy in music education. Among these teachers, 63.2% frequently used instruments in lessons, compared to only 21.4% of teachers without additional musical education. The chi-square test results ($\chi^2 = 4.10$; $p = .043$) indicated a statistically significant difference between the two groups, confirming part of Hypothesis H3. Instrument playing offers students a direct creative experience, promotes active learning, and integrates multiple modes of perception, as noted by several authors (Asmus, 2021; Rotar Pance, 2006). In contrast, data from the field of visual arts did not reveal statistically significant differences between teachers with and without additional artistic experience, despite certain trends suggesting more frequent use of varied and creatively oriented didactic strategies among the former group. The use of diverse visual techniques was slightly more common among teachers with additional art education; however, the difference was not statistically significant ($\chi^2 = .64$; $p = .424$). The same applies to the implementation of problem-solving tasks, which are considered effective didactic approaches in developing creativity, divergent thinking, and students' visual expression abilities – supported by authors such as Chen and Mokmin (2024), Podobnik (2009), and S. Zhang et al. (2025). Despite a somewhat higher frequency of these strategies among teachers with an artistic background, the analysis did not confirm statistically significant differences ($\chi^2 = 1.55$; $p = .212$). The findings suggest possible trends indicating the influence of teachers' artistic training

on the quality and complexity of visual arts instruction; however, these trends cannot be confirmed as statistically reliable. A comparison of teaching methods revealed that teachers without additional artistic education more frequently employed traditional frontal teaching (73%), in contrast to only 15.7% of teachers with further artistic qualifications. Although the difference did not reach statistical significance ($\chi^2 = 2.18$; $p = .140$), the results indicate a trend where teachers with more artistic experience are more likely to use open-ended, collaborative, and problem-based teaching methods that allow for greater individual student expression. An important insight also emerged from the analysis of creativity in motivational strategy use. Teachers with additional artistic education were more likely to describe their use of motivational strategies as creative (59.7%), compared to just 27.3% of those without such experience. Despite the noticeable difference, this result was not statistically significant ($\chi^2 = 1.98$; $p = .159$).

Table 3. Association Between Teachers' Artistic Experience and Use of Motivational Strategies in Arts Education

Motivational Strategy / Teaching Approach	With Additional Artistic Training %	Without Additional Artistic Training %	χ^2	p-value	Statistical Significance
Frequent use of instrument playing (Music)	63.2	21.4	4.10	.043	Yes ($p < .05$)
Use of diverse visual techniques (Visual Arts)	Slightly more frequent	Less frequent	.64	.424	No
Use of problem-solving tasks (Visual Arts)	More frequent	Less frequent	1.55	.212	No
Frequent use of frontal/traditional teaching methods	15.7	73.0	2.18	.140	No (but trend observed)
Describes use of motivational strategies as creative	59.7	27.3	1.98	.159	No (but trend observed)

Based on the overall analysis of Hypothesis H3, we conclude that the hypothesis cannot be fully confirmed, as a statistically significant difference was found only in the use of instruments as a motivational tool in music education. However, the results do indicate that teachers with greater artistic knowledge and experience are more likely to use creative, open-ended, and varied motivational strategies in both music and visual arts education. These teachers tend to possess more didactic knowledge, innovation, and confidence, which enables more flexible teaching. The importance of flexibility and various teacher competencies has also been discussed by other authors (Kopačin & Birsa, 2022; Puklek Levpušček & Peklaj, 2011). Moreover, personal artistic practice may significantly contribute to the development of pedagogical creativity and authenticity in the teaching process, especially in subjects where individual student expression is of key importance.

Concluding Findings

Motivation is closely linked to the creation of a stimulating and creative learning environment, which is particularly important in arts subjects, where personal expression and emotional engagement play a central role. Arts education supports the development of creativity, aesthetic sensitivity, and self-confidence in students, while also encouraging independent thinking and collaboration. Despite this, music and visual arts are often marginalised in primary education in comparison to more formal academic subjects. For this reason, the present study investigated how teachers use various motivational strategies to promote student engagement, participation, and creative expression in artistic activities. The findings of the study confirm that motivation plays a highly significant role in the teaching of arts subjects in the second cycle of primary school. Teachers are well aware of the importance of motivational strategies and often apply them deliberately and consistently in their teaching, which is positively associated with students' engagement, participation, and creativity. Among the most frequently used motivational strategies in music education are singing, guided listening, and movement to music, while in visual arts the most common are the use of different techniques and materials, observational drawing, and interpretation of artworks. The analysis shows that, according to teachers, diverse and goal-oriented motivational strategies contribute significantly to increased student involvement, curiosity, and expressive abilities in the arts. The sta-

tistically significant correlation between the use of such strategies and students' behaviour further reinforces the importance of purposeful motivation in the teaching of arts subjects. Nevertheless, the results also indicate that teachers' artistic education and personal experience with the arts are not always statistically significantly related to their use of varied motivational strategies. However, there are observable trends suggesting that such teachers are more likely to adopt innovative, creativity-oriented approaches and teaching methods that allow for greater student autonomy and personal expression. These findings contribute to a better understanding of the role of motivation in arts education and support the need for further professional development of teachers in the didactics of arts subjects. It would be beneficial to encourage teachers to engage in their own artistic practice and to reflect on their teaching approaches, as this not only enriches their instruction but also enhances the creative potential of their students. For future research, it would be valuable to deepen the qualitative exploration of teachers' perceptions regarding the effectiveness of specific motivational strategies and to examine students' perspectives on their motivation and experiences in arts education. Particular attention should also be given to developing specific guidelines for motivational approaches that are grounded in contemporary didactic recommendations and principles of holistic artistic development in children.

References

- Adams, J. (2011). The Degradation of the Arts in Education. *International Journal of Art & Design Education*, 30(2), 156–160. Retrieved June 9, 2025 from <http://dx.doi.org/10.1111/j.1476-8070.2011.01704.x>
- Asmus, E. P. (2021). Motivation in Music Teaching and Learning. *Visions of Research in Music Education*, 16(5), 5–29. Retrieved June 6, 2025 from <https://opencommons.uconn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1787&context=vrme>
- Birsa, E. (2017). Primerjava učnih načrtov in vključenost priporočil za medpredmetno povezovanje likovnih vsebin. *Revija za elementarno izobraževanje/Journal of Elementary Education*, 10(2–3), 163–180. [https://doi.org/10.18690/1855-4431.10.2-3.163-180\(2017\)](https://doi.org/10.18690/1855-4431.10.2-3.163-180(2017))
- Birsa, E. & Kopačin, B. (2023). Planning visual and musical arts activities with the aim of motivating preschool children for creative expression. V S. Marinović (ur.), *Savremeno predškolsko vaspitanje i obrazovanje – Tendencije, izazovi i*

- moгућnosti. Međunarodna naučna konferencija* (str. 393–408). Univerzitet u Kragujevcu, Pedagoški fakultet. Retrieved June 6, 2025 from <https://doi.ub.kg.ac.rs/doi/zbornici/10-46793-spvo23-393b/>
- Boekaerts, M. (2012). Motivacija in čustva imajo ključno vlogo pri učenju. V H. Dumont, D. Istance & F. Benavides (ur.): *O naravi učenja. Uporaba raziskav za navdih prakse* (str. 83–102). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Retrieved June 6, 2025 from <https://www.zrss.si/pdf/o-naravi-ucenja.pdf>
- Bombardelli, O., Kretschmann, R. & Rose, A.-M. (2003). Motivazione in classe. Ausili pratici. V O. Bombardelli (ur.): *Motivazione in classe dall'approccio teorico alla quotidianità didattica. Esperienze in alcune scuole del Trentino* (str. 7–24). Didascalie Libri. Retrieved June 8, 2025 from <https://www.vivoscuola.it/content/download/4593/140198/file/motivazione-in-classe%20pdf%20completo.pdf>
- Cannatella, H. (2020). Knowledge and Learning in Arts Education: Neglecting Theory and Practice. *Journal of Aesthetic Education*, 54(2), 39–55. Retrieved May 26, 2025 from <https://doi.org/10.5406/jaesteduc.54.2.0039>
- Cencič, M. (2002). *Pisanje in predstavljanje rezultatov raziskovalnega dela: Kako se napiše in predstavi diplomsko delo (naloge) in druge vrste raziskovalnih poročil*. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Chen, J. & Mokmin, N. A. M. (2024). Enhancing primary school students' performance, flow state, and cognitive load in visual arts education through the integration of augmented reality technology in a card game. *Education and Information Technologies*, 29(12), 15441–15461. Retrieved June 10, 2025 from <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12456-x>
- Denac, O. (2002). *Glasba pri celostnem razvoju otrokove osebnosti: Priročnik za vzgojitelje, razredne učitelje, učitelje glasbe in glasbenih predmetov v splošnih in glasbenih šolah*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Divjak, M. & Prevolnik Rupel, V. (2022). Motivation, learning strategies, and satisfaction of online students: A comparison of low and high achievers. *Sodobna pedagogika/Journal of Contemporary Educational Studies*, 73(139)(1), 180–194.
- Hercog, J., Batič, J. & Duh, M. (2009). Komparativna analiza učnih načrtov za likovno vzgojo. *Revija za elementarno izobraževanje/Journal of Elementary Education*, 2(1), 19–28.
- Holcar, A., Borota, B., Breznik, I., Jošt, J., Kerin, M., Kovačič, A., Lango, J., Novak, M. T. & Sicherl Kafol, B. (2011). *Program osnovna šola. GLASBENA VZGOJA. Učni načrt*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ministrstvo Republike Slovenije za šolstvo in šport. Retrieved June 1, 2025 from

- https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_glasbena_vzgoja.pdf
- Jurišević, M. (2012). *Motiviranje učencev v šoli*. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Kobal Grum, D. & Musek, J. (2009). *Perspektive motivacije*. Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Kocjančič F., N., Karim, S., Kosec, M., Opačak, Ž., Prevodnik, M., Rojc, J., Velikonja, A., Zupančič, T., Kepec, M., Prevodnik, M., Tomšič Čerkez, B. & Selan, J. (2011). *Program osnovna šola. LIKOVNA VZGOJA. Učni načrt*. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_likovna_vzgoja.pdf
- Kopačin, B. (2014). Medsebojna povezanost inteligentnosti, glasbenih aktivnosti in družinskega okolja pri devetošolcih = The interrelation of intelligence, involvement in musical activities, and supportive musical family environment in ninth-graders. *Revija za elementarno izobraževanje/Journal of Elementary Education*, 7(2), 81–96.
- Kopačin, B. & Birsa, E. (2022). *Prožne oblike učenja in poučevanja glasbenih ter likovnih vsebin*. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- Kozmelj, A. (2024). *Zaposleni v formalnem izobraževanju, šolsko leto 2023/2024, V osnovnih in srednjih šolah v tem šolskem letu več učiteljev*. Ljubljana: RS Statistični urad. Retrieved June 9, 2025 from <https://www.stat.si/StatWeb/news/Index/11657>
- Leva, M., Kovačič, B. & Hmelak, M. (2024). Primer razumevanja vključevanja elementov glasbene terapije pri pouku glasbene umetnosti ob udeležanju različnih pedagoških vidikov [Elektronski vir]. V B. Kovačič (ur.): *Sodobne raziskave o poučevanju glasbe v Sloveniji* (str. 181–203). Maribor: Univerza v Mariboru Pedagoška fakulteta. <https://doi.org/10.18690/um.pef.1.2024.8>
- Li, Z. (2022). *Art Teaching Design Based on ARCS Motivation Model*. In V. Balakrishnan, I. A. Khan & M. C. Birkök (eds.). Atlantis Press, pp. 318–326. Retrieved June 1, 2025 from https://doi.org/10.2991/978-94-6463-044-2_42
- Marentič Požarnik, B. (2003). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Marentič Požarnik, B. (2020). *Psihologija učenja in pouka. Od poučevanja k učenju*. Ljubljana: DZS, Založništvo in trgovina, d.d.
- Maslow, A. H. (1962). Lessons from the Peak-Experiences. *Journal of Humanistic Psychology*, 2(1), 9–18.
- Munnely, K. (2022). Motivations and Intentionality in the Arts Portfolio Career.

- An Investigation into How Visual and Performing Artists Construct Portfolio Careers. *Artivate*, 11(1), 1–17. Retrieved June 1, 2025 from <https://muse.jhu.edu/pub/189/article/862236/pdf>
- Paulič, O. (2004). Globalno učenje in motivacija pri pouku likovne umetnosti, umetnostnozgodovinski del v gimnaziji. V M. Prevodnik (ur.): *Aktualne teme, dimenzije, perspektive in dileme motiviranja otrok, učencev in mladine pri izvajanju likovnih dejavnosti v vrtcih in pri pouku likovne* (str. 12–14). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Podobnik, U. (2009). Multisenzornost, ozaveščanje in likovna interpretacija osnovana na čutnih zaznavah. V M. Prevodnik (ur.), *Motivacija za inovativnost in ustvarjalnost otrok in mladine: 2. Mednarodni kolokvij*, Ljubljana, Piran, Slovenija, 14–17. Oktober 2009 (str. 49–50). Ljubljana: ZDSLU [etc.].
- Puklek Levpušček, M. & Peklaj, C. (2011). Motivacijske usmerjenosti študentov, učiteljske kompetence in študijski dosežki. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja. Znanstvena revija za didaktiko*, 26(1–2), 3–22.
- Rickson, D. & Skewes McFerran, K. (2014). *Creating Music Cultures in the Schools: A Perspective from Community Music Therapy*. Barcelona Publishers. Retrieved June 9, 2025 from <https://barcelonapublishers.com/creating-music-cultures-the-schools-a-perspective-community-music-therapy/>
- Rotar Pance, B. (2006). *Motivacija-ključ h glasbi*. Nova Gorica: Educa, Melior.
- Sicherl Kafol, B. (2001). *Celostna glasbena vzgoja*. Ljubljana: Debora.
- Slosar, M. (2007). *Izbrana poglavja iz didaktike glasbene vzgoje I*. Ljubljana: Debora.
- Stojaković, P. (1990). *Psihološki uslovi transfera učenja. Transfer znanja i reforma obrazovanja*. Sarajevo: Svjetlost. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Wahed, W., Husain, A. & Pital, P. (2019). The Influence of Artist in Schools (AiS) Program and the ARCS Motivational Model on Students' Creativity and Motivation in Visual Art. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 14(20), 149–156. Retrieved May 26, 2025 from <https://doi.org/10.3991/ijet.v14i20.11464>
- Woolfolk, A. (2002). *Pedagoška psihologija*. Ljubljana: Educy.
- Zhang, L.-F., Sternberg, R. J., Jarvis, P. & Parker, S. (2005). The role of individual differences in approaches to learning. V *Human learning: An holistic approach* (str. 66–86). Routledge.
- Zhang, S., Lu, S., Niu, R., Zhang, M. & Que, R. (2025). Enhancing Student Motivation through Interdisciplinary Activities: A Study on Do It Yourself Pin-hole Cameras and Photographic Development Processes. *Journal of Chemical Education*, 102(6), 2535–2539. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.5c00120>

Барбара Копачин

Универзитет у Приморској, Педагошки факултет, Копар, Словенија

Еда Бирса

Универзитет у Приморској, Педагошки факултет, Копар, Словенија

ПОДСТИЦАЊЕ МОТИВАЦИЈЕ У УМЕТНИЧКОМ ОБРАЗОВАЊУ У ДРУГОМ ЦИКЛУСУ ОСНОВНОГ ОБРАЗОВАЊА

Резиме: Мотивација има значајну улогу у подстицању креативности и образовних постигнућа ученика у оквиру образовног процеса. Теорије мотивације истичу значај унутрашњих и спољашњих фактора, као и улоге наставника у креирању подстицајног окружења за учење – посебно у уметничким предметима, где су самоизражавање и активно учешће од кључног значаја.

Сprovedено је квантитативно истраживање у којем је учествовало 146 наставника (учитеља разредне наставе, наставника музичке и ликовне културе) који предају уметничке предмете – музичку и ликовну уметност – у петом и шестом разреду основних школа у Словенији. Циљ истраживања био је да се испита које се мотивационе стратегије користе у настави помених предмета, како оне утичу на ангажованост ученика и који фактори (нпр. образовање наставника, лично уметничко искуство) утичу на њихову примену.

Резултати студије указују на то да наставници уметничких предмета најчешће користе певање песама у музичком образовању и различите ликовне технике и материјале у визуелним уметностима као кључне мотивационе алате. Анализа резултата у оквиру друге хипотезе показала је да постоји значајна повезаност између личног уметничког ангажовања наставника и њихове учесталије примене специфичних мотивационих стратегија, што доприноси већем ангажовању и креативним одговорима ученика током часова уметности.

Истраживање доприноси бољем разумевању ефективне употребе мотивационих стратегија у уметничком образовању.

Кључне речи: *мотивација, уметнички предмети, музичко образовање, ликовно образовање, основна школа.*

Дигитална трансформација у разредној настави (теоријска основа и пракса)

Сефедин Шеховић*

Универзитет у Београду, Факултет за образовање учитеља и васпитача

Ајдина Жупић*

Универзитет у Београду, Факултет за образовање учитеља и васпитача

Алма Тртовац Дедеић*

Универзитет у Београду, Факултет за образовање учитеља и васпитача

Апстракт: Свака цивилизација и култура кроз историју имала је своју школу, институцију која представља темељ образовања и развоја друштва. Савремено доба доноси дигиталну трансформацију, која мења начин на који функционише школа, улогу наставника и процес учења. Дигитализација постаје императив савременог образовања, нарочито у раду са млађим генерацијама, које су од раног узраста изложене утицају нових технологија. У овом раду анализирају се теоријске основе дигиталне наставе и учења, са посебним освртом на конструктивистички приступ, који подстиче интеграцију информационо-комуникационих технологија (ИКТ) у наставни процес. Разматрају се предности и изазови коришћења друштвених мрежа и дигиталних алата у образовању, као и утицај ових промена на педагошку праксу код ученика млађег школског узраста. Рад се ослања на релевантна емпиријска истраживања и нормативне документе, али и на конкретна запажања, настојећи да премости јаз између теорије и савремене наставне праксе. Посебан осврт био је на развој дигиталних компетенција наставника, педагогизацију технологије и критичку рефлексију изазова и ограничења дигиталне трансформације.

* ufbgonp@yahoo.com, <https://orcid.org/0009-0005-5850-0117>

* ajdina2000np@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0005-8183-5812>

* alma.trtovac@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0001-2511-6929>

ције у образовању. Рад нуди препоруке за стратешко планирање и ефикасну примену дигиталних алата у настави, са циљем унапређења квалитета васпитно-образовног процеса и бољег прилагођавања савременим захтевима дигиталног доба.

Кључне речи: *дигитална настава, технологија, компетенције, наставна пракса.*

Увод

Дигитална трансформација у образовању постала је један од кључних покретача промена у савременом образовном систему, које укључују како увођење нових технологија тако и редефинисање улога наставника и ученика у наставном процесу. Историјски гледано, образовање је увек било један од најважнијих сегмената друштвеног развоја, али тек у савременом добу, са експанзијом дигиталних технологија, долази до значајних промена које утичу на све аспекте образовања.

Модерно друштво, са својим специфичним потребама и захтевима, настоји да integriше нове технологије како би побољшало квалитет образовања и било укорак са глобалним трендовима (Selwyn, 2016). У овом контексту, дигитализација образовања није само технолошки процес, већ и културни и педагошки изазов који захтева нове методе учења, као и развој дигиталних компетенција наставника и ученика (Redecker, 2017). Конструктивистички приступ настави, који наглашава активно учешће ученика у процесу учења, сада је интегрисан са новим информационо-комуникационим технологијама (ИКТ), које омогућавају ученицима да размењују информације, израђују пројекте и уче на основу интерактивног садржаја (Jonassen, 2000).

У дигиталној настави, наставник постаје подршка у учењу, помажући ученицима да истражују и откривају нове информације, а не бива само пасивни преносилац знања (Laurillard, 2012). У контексту дигиталне трансформације, наставници се све више перципирају као координатори учења, који не само да преносе знање, већ и омогућавају ученицима да активно уче. Ова промена улоге наставника од традиционалног преносиоца знања ка фацитатору учења одражава нове педагошке парадигме, које истичу важност личног искуства у учењу и критичког разматрања информација које се користе у наставном процесу (Lauril-

lard, 2012). Таква динамика захтева од наставника не само стручност у предмету који предају, већ и способности да интегришу технологије које олакшавају сарадњу, комуникацију и индивидуализовани приступ учењу.

Са друге стране, за наставнике ово представља изазов, јер је неопходно да развију своје дигиталне компетенције како би ефикасно користили нове технологије у настави (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010). Дигитализација такође подразумева увођење друштвених мрежа и других дигиталних алата у образовање, који могу да побољшају комуникацију и сарадњу међу ученицима, али и да отворе нове могућности за персонализовано учење (Greenhow & Lewin, 2016). Међутим, ова интеграција није без изазова. Постоје бројне препреке, као што су недостатак адекватних обука за наставнике, као и питања везана за сигурност и приватност података (Trust, 2012).

Изазови су посебно изражени у образовању млађих ученика, где се од наставника захтева висок степен педагошке и дигиталне компетентности, као и способност да ефикасно интегришу технологију у наставни процес. Иако је очигледно да нове информационо-комуникационе технологије нису у једнакој мери заступљене у свим деловима света, брз технолошки напредак условљава њихову експанзију, што се огледа у ширењу информационих и образовних потенцијала, као и комуникацијских могућности које се постепено трансформишу у свим областима људског живота.

Информатичка технолошка револуција последње три деценије 20. века доноси велике и значајне промене у области образовне технологије. Појава рачунара и интернета значила је велику прекретницу, омогућавајући изразите промене у образовању и учењу. Образовна технологија (енг. *Educational Technology*) постаје често коришћен термин у расправама о образовању, а често се користи и заједно са термином наставна технологија (енг. *Instructional Technology*). Савремена образовна технологија нуди разне могућности за унапређење наставе. Систематизовање фактора који утичу на избор и дизајн мултимедијских софтвера из области образовања открива нове приступе у учењу, засноване на мултимедијалним и интернетским платформама (Issing, 1997). Мултимедијска дидактика омогућава ефикасну интеграцију нових технологија у наставни процес, а то подразумева развој самосталног, слободног и кри-

тичког размишљања код ученика, као и њихово оснаживање за целоживотно учење (Matijević, 2007). Такође, примена ових технологија захтева висок ниво информацијске писмености и мотивације ученика, као и адекватну подршку наставника, који треба да се прилагоди новим методама учења. Када говоримо о педагошким аспектима примене информационо-комуникационих технологија, не можемо занемарити и промену улоге наставника, који све више постаје помоћник и ментор ученицима, а не само преносилац знања. Савремени наставник има задатак да буде организатор наставе, али и да користи технологију како би ученицима пружио нове могућности за истраживање и креативно решавање проблема (Radovanović & Karić, 2011). Уместо да само преносе информације, наставници сада играју улогу водича који студентима помаже да се снађу у великој количини доступних информација. Такође, наставници морају бити отворени за континуирани професионални развој и примену нових наставних метода и алата.

Метод

Истраживање је користило квалитативни приступ с циљем анализе употребе дигиталних технологија у настави основних школа и учитеља. Циљ истраживања био је да се утврди како учитељи користе информационо-комуникацијске технологије (ИКТ) у наставном процесу и како те технологије утичу на квалитет наставе и развој дигиталних компетенција.

Истраживањем је обухваћен узорак од 116 учитеља основних школа у Новом Пазару који активно користе дигиталне алате у настави. Учитељи су били из различитих школа, укључујући и урбане и руралне средине, како би се добио разнолик узорак који представља различите контексте примене технологија у настави. Наставници су били изабрани на основу критеријума да користе ИКТ у наставном процесу, а истраживање је спроведено путем полуструктурираних интервјуа.

Полуструктуриран интервју је коришћен као метод прикупљања података, јер је омогућио разумевање ставова учитеља о дигиталним технологијама. Питања су била усмерена на: (1) Начин на који учитељи интегришу дигиталне алате у наставу, (2) Перцепцију учитеља о предностима и изазовима коришћења технологије у наставном процесу, (3)

Развој дигиталних компетенција и како те вештине утичу на квалитет наставе, (4) Стратегије које користе да унапреде своје дигиталне компетенције и прилагоде наставне методе савременим захтевима. Резултати интервјуа су анализирани помоћу тематске анализе, која је омогућила идентификацију главних тема и трендова у коришћењу ИКТ у настави, што је помогло разумевању како учитељи перципирају и примењују дигиталне технологије у свом наставном раду и које су највеће предности и изазови са којима се сусрећу. Истраживање је подржано теоријским оквиром који укључује конструктивистички приступ настави и интеграцију ИКТ у процес учења, како би се утврдило на који начин технологија може побољшати квалитет наставе и развити дигиталне компетенције наставника.

Резултати

Прво питање у истраживању било је усмерено на анализу начина на који учитељи користе информационо-комуникацијске технологије (ИКТ) у наставном процесу. Циљ овог питања био је да се утврди како наставници интегришу дигиталне алате у наставу, као и које врсте активности користе у складу са савременим образовним захтевима.

Резултати показују да већина наставника користи ИКТ за креирање наставних материјала и интерактивне активности, али је примећена и значајна разлика у примени ИКТ између урбаних и руралних школа. Школе у урбаној средини су показале већу учесталост у коришћењу дигиталних алата, што је и статистички поткрепљено.

Табела 1. Начин на који учитељи интегришу дигиталне алате у наставу

Категорија		
Креирање дигиталног наставног материјала	f	55
	%	47,41
Интерактивне активности (квизови, анкете)	f	35
	%	30,17
Коришћење едукативних платформи (Moodle, Zoom)	f	18
	%	15,52
Образовне игре и апликације	f	8
	%	6,90

У овом истраживању спроведена је χ^2 анализа како би се утврдило да ли постоји статистички значајна разлика у начину на који урбани и рурални наставници користе информационо-комуникацијске технологије (ИКТ) у настави. Ова анализа је одабрана због природе категоријских података добијених путем интервјуа, који су се односили на различите аспекте употребе ИКТ у настави, као што су: креирање наставног материјала, интерактивне активности, коришћење платформи и апликација. Резултати хи-квадрат теста показали су статистички значајну разлику у начину коришћења ИКТ у настави између урбаних и руралних наставника ($\chi^2 = 19,58$, $p = 0,0002$).

Друго питање било је да се истраже предности и изазови које учитељи доживљавају приликом употребе информационо-комуникацијских технологија (ИКТ) у настави. Ово питање је било важно јер је омогућило анализу како учитељи перципирају утицај ИКТ на наставни процес, као и шта сматрају главним проблемима у њиховој интеграцији у образовање.

Резултати су показали да учитељи позитивно перципирају предности ИКТ као што су: побољшање комуникације, већа интерактивност у настави и боља мотивација ученика. Међутим, такође је примећено да учитељи у руралним срединама наводе техничке проблеме, недостатак обуке и недовољну инфраструктуру као значајне изазове. Скоро сви учитељи сагласни су са тим да употреба дигиталне технологије у настави доноси бројне предности. Највећи број испитаника истиче да технологија повећава мотивисаност и ангажовање ученика, јер часови постају занимљивији и ближи њиховим интересовањима. Такође, многи учитељи примећују да им мултимедијални прикази и интерактивни садржаји помажу да ученици боље разумеју наставно градиво, пошто сложене концепте могу представити визуелно и динамично. Неколико учитеља наводи да су часови уз ИКТ разноврснији и динамичнији, што доприноси одржавању пажње ученика током наставе. Поред тога, део испитаника истиче да им дигитални алати олакшавају припрему и извођење наставе, омогућавајући бржи приступ квалитетним материјалима и алатима. Као додатну предност, поједини учитељи спомињу могућност бољег прилагођавања наставе индивидуалним потребама ученика уз помоћ образовног софтвера и разноврсних онлајн извора. Истовремено, учитељи су указали и на одређене изазове са којима се суочавају при интеграцији ИКТ у наставни процес. За већину испитаника нај-

већи проблем представља недостатак довољне рачунарске опреме и ресурса у школама, што озбиљно ограничава обим и начин примене технологије на часу. Значајан број учитеља сматра да њихове дигиталне компетенције нису на задовољавајућем нивоу и да немају довољно могућности за обуке, те им је потребна додатна подршка за ефикасну употребу технологије. Приближно половина испитаних учитеља навела је да употреба ИКТ понекад доводи до ометања пажње ученика, јер дигитални садржаји могу да их одвуку од наставе ако се не контролишу адекватно. Део испитаника напомиње и да је припрема квалитетних ИКТ материјала временски захтевна, што представља изазов уз остале наставне обавезе. Око четвртине учитеља помиње честе техничке проблеме (нпр. нестабилан интернет, кварове опреме) који ометају ток наставе и стварају нелагодности. Упркос овим изазовима, већина учитеља исказује спремност да превазиђе препреке због добробити које дигитална настава доноси ученицима. (Табела 2)

Табела 2. Перцепција учитеља о предностима и изазовима коришћења технологије у наставном процесу

Категорија		
Предности ИКТ	f	85
	%	73,28
Изазови у примени ИКТ	f	31
	%	26,72

Резултати χ^2 теста показали су статистички значајну разлику у перцепцији предности и изазова у коришћењу ИКТ између урбаних и руралних средина ($\chi^2 = 18,23$, $p = 0,001$).

Треће истраживачко питање било је усмерено на анализу стратегија које учитељи користе за развој дигиталних компетенција, као и на утицај тих вештина на квалитет наставе. Резултати показују да највећи број испитаника сматра да су професионалне обуке и тренинзи (акредитовани семинари, радионице, програми стручног усавршавања) нај-ефикаснији начин развоја дигиталних вештина. Ове активности наставници препознају као систематичне и релевантне за примену у савременом образовању. Самостално учење и истраживање је други најзаступљенији приступ. Наставници често истичу да путем онлајн курсева, видео-

туторијала и метода покушаја и грешака успевају да развију практичне вештине и прилагоде наставу потребама савремених ученика. Размена искуства са колегама је препозната као значајна у пракси, нарочито у оквиру интерних педагошких колегијума или неформалних мрежа сарадње. Занимљиво је да се комбинација свих наведених стратегија често истиче као најпродуктивнија, јер омогућава учитељима да уче систематски, али и флексибилно, према личним потребама и окружењу у ком раде. Мали број испитаника навео је да не користи ниједан конкретан приступ, што може указивати на потребу за додатном институционалном подршком и мотивацијом.

Са аспекта утицаја дигиталних компетенција на квалитет наставе, наставници који су развили своје вештине истичу позитивне ефекте: већу интерактивност на часу, бољу мотивацију ученика, прилагођавање наставе индивидуалним потребама и бољу организацију наставног процеса.

Табела 3. Развој дигиталних компетенција и како те вештине утичу на квалитет наставе

Категорија		
Професионалне обуке и тренинзи	f	35
	%	30,17
Самостално учење и истраживање	f	30
	%	25,68
Размена искуства са колегама	f	20
	%	17,24
Комбинација свих наведених	f	21
	%	18,10
Ниједан конкретан приступ	f	10
	%	8,62

Резултати χ^2 теста показали су да не постоји статистички значајна разлика у стратегијама развоја дигиталних компетенција између наставника из урбаних и руралних средина ($\chi^2 = 0,93$, $p = 0,920$).

Четврто питање у истраживању било је усмерено на идентификовање стратегија које наставници користе у циљу унапређења својих

дигиталних компетенција. Циљ је био да се утврди на који начин наставници приступају даљем развоју дигиталних вештина, као и да ли постоје разлике у томе у зависности од средине у којој раде.

Резултати показују да највећи број испитаника активно учествује у онлајн курсевима и вебинарима, што се издваја као најчешћа стратегија унапређења дигиталних вештина. Значајан проценат наставника наводи да користе менторство и подршку колега, истичући важност професионалне сарадње.

Самостално експериментисање са ИКТ алатима као стратегију наводи 22,41% учитеља, док 15,52% примењује научено у пракси уз повратну информацију. Најмањи број испитаника (10,34%) изјављује да ретко или никада не унапређује своје дигиталне вештине, што указује на потребу за додатном мотивацијом и институционалном подршком.

Табела 4. Стратегије унапређења дигиталних компетенција

Категорија		
Учествовање у онлајн курсевима и вебинарима	f	32
	%	27,59
Користе менторство/подршку колега	f	28
	%	24,14
Самостално експериментисање са ИКТ алатима	f	26
	%	22,41
Примена наученог у пракси уз повратну информацију	f	18
	%	15,52
Ретко или никако не унапређују своје вештине	f	12
	%	10,34

Резултати χ^2 теста показали су да не постоји статистички значајна разлика у стратегијама унапређења дигиталних компетенција између наставника из урбаних и руралних средина ($\chi^2 = 0,21$, $p = 0,995$).

Дискусија

Резултати спроведеног истраживања указују на више значајних трендова у процесу дигиталне трансформације образовања у основним школама код ученика млађих разреда. Пре свега, доминира опажање да су учитељи, без обзира на средину у којој раде, углавном самостално развијали своје дигиталне компетенције. У највећем броју случајева, знања из области ИКТ-а стечена су самоиницијативно – кроз самостално истраживање, методом покушаја и грешака, као и путем бесплатних онлајн-семинара и вебинара. Иако је већина испитаника прошла бар неку форму стручног усавршавања у области ИКТ-а, оно се у великом броју случајева не показује као довољно применљиво у пракси, што указује на недостатак практичне и контекстуалне обуке. Овакви налази потврђују запажања и истраживања код Крумсвика (Krumsvik, 2014), као и Хемонда и сарадника (Hammond, Reynolds, Ingram, 2009), који истичу да наставници често морају сами да траже начине за примену технологије у настави. Уочена је статистички значајна разлика у приступу и могућностима примене ИКТ-а између наставника у урбаним и руралним срединама ($\chi^2 = 18,23$, $p = 0,001$), што потврђује потребу за правичнијим распоређивањем ресурса и подршке. У руралним срединама као главни проблеми истичу се недовољна инфраструктура, слаба интернет конекција и мањак савремене опреме. У урбаним срединама, с друге стране, чешће се као изазов наводи дигитална преоптерећеност ученика и одржавање фокуса у настави. Ови налази кореспондирају са сличним резултатима из истраживања Sykora и сарадника (Sykora, Islam, Slade, Ghosh, 2021), који су указали на структурне неједнакости у процесу дигитализације. Што се тиче доживљених предности примене ИКТ-а, наставници су у великом броју истакли унапређење мотивације ученика, лакшу визуелизацију сложених садржаја, као и могућност прилагођавања наставе индивидуалним потребама. Ови резултати у складу су са истраживањем Ертмер и Отенбрајт-Лефтвич (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich 2010), који наглашавају да, када наставници имају контролу и самопоуздање у раду са технологијом, ИКТ постаје средство за подстицање активног и ангажованог учења.

Наша анализа указује на то да је перципирани утицај ИКТ-а на квалитет наставе повезан са нивоом дигиталне писмености наставника.

Наставници који чешће користе дигиталне алате и имају подршку колектива и руководства школе, значајно чешће наводе позитиван утицај на исходе наставе.

Ово је у складу са оквиром DigCompEdu (Redecker, 2017), који указује на то да ефективна дигитална трансформација зависи од развијености педагошких, техничких и рефлексивних компетенција наставника.

Коначно, резултати истраживања показују да наставници имају снажну свест о потенцијалу ИКТ-а у образовању, али да постоје системске препреке које утичу на степен његове реалне примене. То упућује на потребу за осмишљеним програмима стручног усавршавања који неће бити формалност већ функционалан одговор на реалне потребе наставника (Instefjord & Munthe, 2017).

Поред тога, неопходно је развијати културу школе која подстиче иновацију и сарадњу, а не ослањање на индивидуални ентузијазам наставника.

Закључак

Дигитална трансформација у образовању представља неминован процес који захтева свеобухватну промену на нивоу наставних пракси, инфраструктуре, политике и културе школе. Резултати овог истраживања показују да су учитељи генерално мотивисани за употребу информационо-комуникационих технологија у настави, али се суочавају са бројним препрекама – од техничке и кадровске неравномерности између урбаних и руралних средина, до недостатка контекстуално прилагођених обука и системске подршке.

Посебно је значајно што већина наставника развија дигиталне вештине самоиницијативно, што говори у прилог потреби за јачањем институционалне подршке и структурираних облика стручног усавршавања.

Разлике у доступности ресурса и утицај ИКТ-а на квалитет наставе указују на потребу за равномернијим улагањем у технолошке капацитете школа и подстицајно окружење за наставнике. Дигитална трансформација не сме се свести на пуко увођење технологије у наставу – она подразумева промишљено интегрисање ИКТ-а у циљу побољшања обра-

зовног процеса, развоја критичког мишљења, функционалног знања и дигиталне писмености.

Да би ове промене биле ефективне, неопходно је улагати у развој дигиталних компетенција наставника, унапређење инфраструктуре и изградњу школске културе која негује иновације.

С тим у вези, потребне су образовне политике које ће пратити реалне потребе наставника на терену, подржати их кроз континуирану едукацију и омогућити равноправне услове за рад у свим срединама. Само тада ће дигитална трансформација образовања имати стварни и одрживи утицај на квалитет учења и наставе.

Литература

- Ertmer, P. A. & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255–284. <https://doi.org/10.1080/15391523.2010.10782551>
- European Commission (2020). *Digital Education Action Plan 2021–2027*. Retrieved March 23, 2025 from <https://education.ec.europa.eu>
- Greenhow, C. & Lewin, C. (2016). Social media and education: Reconceptualizing the boundaries of formal and informal learning. *Learning, Media and Technology*, 41(1), 6–30. <https://doi.org/10.1080/17439884.2015.1064954>
- Hammond, M., Reynolds, L. & Ingram, J. (2009). How and why do student teachers use ICT? *Journal of Computer Assisted Learning*, 27(3), 191–203. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2010.00389.x>
- Instefjord, E. J. & Munthe, E. (2017). Preparing teachers for digital competence: From conceptual understanding to practical application. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 12(3), 89–103.
- Issing, L. J. (1997). Allgemeine Didaktik und Medienpädagogik: Eine grundlegende Einführung. In L. J. Issing & P. Klimsa (eds.): *Information und Lernen mit Multimedia und Internet* (pp. 15–50). Beltz.
- Jonassen, D. H. (2000). *Computers as mindtools for schools: Engaging critical thinking*. Merrill/Prentice Hall.
- Laurillard, D. (2012). *Teaching as a design science: Building pedagogical patterns for learning and technology*. Routledge.

- Matijević, M. (2007). *Multimedijska didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Krumsvik, R. J. (2014). Teacher educators' digital competence. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(3), 269–280. <https://doi.org/10.1080/00313831.2012.726273>
- Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/159770>
- Radovanović, S. & Karić, T. (2011). Uloga nastavnika u digitalnom okruženju. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 43(2), 345–360.
- Selwyn, N. (2012). *Education in a Digital World*. London: Routledge.
- Sykora, M., Islam, M., Slade, E. & Ghosh, A. (2021). Digital divide and COVID-19: Teachers' perceptions on the digital transformation in education in rural areas. *Education and Information Technologies*, 26, 7635–7654. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10615-y>
- Trust, T. (2012). Professional learning networks designed for teacher learning. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 28(4), 133–138. <https://doi.org/10.1080/21532974.2012.10784693>

Sefedin Šehović

University of Belgrade, Faculty of Education

Ajdina Župić

University of Belgrade, Faculty of Education

Alma Trtovac Dedeić

University of Belgrade, Faculty of Education

DIGITAL TRANSFORMATION IN CLASSROOM TEACHING (THEORETICAL BASIS AND PRACTICE)

Summary: Every civilization and culture throughout history had its school, an institution that represents the foundation of education and development of society. Modern times bring a digital transformation that changes the way schools function, the role of teachers and the learning process. Digitization is becoming an imperative of modern education, especially in working with younger generations who are exposed to the influence of new technologies from an early age. This paper analyzes the theoretical foundations of digital teaching and learning, with special reference to the constructivist approach that encourages the integration of information and communication technologies (ICT) in the teaching process. The advantages and challenges of using social networks and digital tools in education are discussed, as well as the impact of these changes on pedagogical practice among students of younger school age. The work relies on relevant empirical research and normative documents, but also on concrete observations, trying to bridge the gap between theory and contemporary teaching practice. Special attention was paid to the development of digital competences of teachers, pedagogy of technology and critical reflection of the challenges and limitations of digital transformation in education. The paper offers recommendations for strategic planning and effective application of digital tools in teaching, with the aim of improving the quality of the educational process and better adaptation to the modern requirements of the digital age.

Keywords: *digital teaching, technology, competences, teaching practice.*

Culture in Education: Needs and Perspectives

Daniela Koceva*

Goce Delchev University, Faculty of Educational Sciences, Shtip,
Republic of North Macedonia

Snežana Mirascieva*

Goce Delchev University, Faculty of Educational Sciences, Shtip,
Republic of North Macedonia

Abstract: The aim of this paper is to examine the complex relationship between culture and education from a sociological perspective. The analysis is grounded in a theoretical framework that considers education as both a cultural process and a means of shaping social integration. By applying this sociological lens, the paper investigates how cultural diversity, structural constraints, and pedagogical practices influence educational equity and inclusiveness.

The findings suggest that while cultural diversity enriches educational environments, it also generates challenges such as inequities, structural limitations, and gaps in pedagogical approaches. Addressing these issues requires strategies that promote intercultural dialogue, critical thinking, and social cohesion. The paper highlights models of practice that demonstrate the potential of education to foster both individual development and collective well-being.

In doing so, it contributes to a deeper understanding of how education can effectively respond to cultural realities and points to the key implications for creating inclusive and transformative learning environments.

Keywords: *culture, education, diversity, intercultural learning, educational equity.*

* daniela.koceva@ugd.edu.mk, <https://orcid.org/0000-0003-0022-8921>

* snezana.mirascieva@ugd.edu.mk, <https://orcid.org/0000-0001-5179-4849>

Introduction

Culture and education are among the most influential and interdependent forces shaping human development and the evolution of societies. Culture encompasses the shared values, beliefs, customs, languages, artistic expressions, and social behaviors that define a community or group. It provides the framework through which individuals interpret their world and develop a sense of identity and belonging.

Education, in turn, serves as the primary vehicle for the transmission, critique, and transformation of these cultural elements across generations. It is through education that societies sustain their cultural heritage, challenge outdated norms, and adapt to new realities.

The interplay between culture and education is not passive or one-directional; it is a dynamic process in which both domains influence and re-shape each other. Educational systems are embedded within cultural contexts, reflecting the dominant ideologies, histories, and power relations of a society. At the same time, education can be a transformative force that questions cultural assumptions, fosters critical thinking, and promotes social change.

This mutual influence renders culture and education inseparable in shaping individuals' identities, attitudes, values, and perspectives on the world. In the contemporary global landscape – characterized by intensified migration, technological advancement, cultural exchange, and complex socio-political realities – the relationship between culture and education is increasingly multifaceted. On one hand, multicultural societies offer fertile ground for intercultural dialogue, inclusive learning, and global citizenship.

They present an opportunity for schools and institutions to become spaces where diversity is recognized and respected. On the other hand, many education systems remain entrenched in monocultural norms and struggle to respond to the rich diversity present in their classrooms. Challenges such as language barriers, cultural misrepresentation, discrimination, and educational inequity remain widespread.

This paper explores three central dimensions of the relationship between culture and education. First, it examines the challenges faced by educators, learners, and institutions in multicultural settings, ranging from

structural barriers to everyday classroom interactions. Second, it analyzes the **needs** that must be addressed to make education more inclusive, equitable, and culturally responsive.

Finally, it highlights the possibilities for creating transformative educational practices that not only reflect cultural diversity but actively promote empathy, dialogue, and social justice. In doing so, the paper aims to contribute to a deeper understanding of how education can engage with culture as both a context and a catalyst for meaningful learning and societal development.

Theoretical Framework

The relationship between culture and education can be explored and better understood through several foundational theoretical perspectives that highlight the complex interactions between cultural environments and educational systems.

These theoretical lenses help clarify how cultural contexts shape educational expectations, values, communication styles, and power dynamics – and how, in turn, education serves as both a product and a producer of cultural meaning (Gay, 2010).

Pierre Bourdieu (Bourdieu, 1986) – Cultural Capital and Reproduction of Inequality

Bourdieu's (Bourdieu, 1986) theory of *cultural capital* is one of the most influential frameworks for analyzing educational inequality. He argued that schools operate according to the values and expectations of the dominant culture, often middle- or upper-class norms.

Students who possess forms of cultural capital aligned with these norms – such as particular language use, manners, knowledge of literature or arts – are more likely to succeed. In contrast, students from working-class or minority backgrounds may find their cultural knowledge devalued, leading to educational disadvantage. Through what Bourdieu (Bourdieu, 1986) called *symbolic violence*, schools reproduce social hierarchies under the guise of meritocracy. This theory emphasizes the hidden curriculum and the role of education in maintaining cultural and social stratification.

Geert Hofstede (Hofstede, 2001) – Cultural Dimensions and Learning Behavior

Hofstede's (Hofstede, 2001) theory of *cultural dimensions* provides a useful cross-cultural framework for understanding how national and regional cultures influence behavior in educational settings. His key dimensions – such as *individualism vs. collectivism*, *power distance*, *uncertainty avoidance*, and *masculinity vs. femininity* – help explain how students and teachers perceive authority, competition, group work, and feedback. For example, in high power-distance cultures, students may expect hierarchical teacher-student relationships, while in low power-distance cultures, more democratic interaction may be the norm. Understanding these dimensions allows educators to anticipate and accommodate different cultural learning preferences and avoid misinterpretations or unintentional bias.

Stuart Hall (Hall, 1997) – Representation, Identity, and Cultural Hegemony

Stuart Hall's (Hall, 1997) work on *representation and cultural identity* emphasizes the role of discourse in constructing meaning and shaping how individuals see themselves and others. In the context of education, Hall's (Hall, 1997) insights suggest that curricula, textbooks, and classroom interactions are never neutral – they convey messages about who is valued, who belongs, and who is invisible. Schools, therefore, are not only institutions of learning but also *sites of identity formation*. If certain groups are consistently misrepresented or excluded, students from those backgrounds may experience disconnection or internalized inferiority. Hall's theory (Hall, 1997) supports a critical examination of whose knowledge is included in education and calls for a reimagining of cultural representation in schooling.

Lev Vygotsky (Vygotsky, 1978) – Sociocultural Theory of Learning

From a psychological and educational standpoint, Lev Vygotsky's (Vygotsky, 1978) *sociocultural theory* asserts that learning is inherently social and culturally mediated. He introduced the concept of the *Zone of Proximal Development* (ZPD), which highlights the potential of students to grow cognitively when supported through interaction with more knowledgeable others, usually in culturally meaningful contexts. Vygotsky (Vygotsky, 1978)

placed great importance on language, cultural tools, and the learner's environment as essential components of learning. His theory advocates for an education that connects with students' lived experiences and cultural backgrounds, rather than abstract or decontextualized content.

Paulo Freire (Freire, 1970) – Critical Pedagogy and Cultural Empowerment

Paulo Freire's *critical pedagogy* challenges the traditional, hierarchical model of education – the so-called “banking model” – in which teachers deposit knowledge into passive students. Instead, Freire (Freire, 1970) proposed an emancipatory approach, where learners are encouraged to question, reflect, and act upon their cultural and social reality. Education, for Freire (Freire, 1970), must be a dialogical process rooted in the lived experiences and cultural identities of students.

This perspective supports the development of culturally grounded, participatory education that fosters critical consciousness (*conscientização*) and empowers marginalized voices within educational systems.

Intercultural Education – Dialogue, Inclusion, and Transformation

Intercultural education is not a single theory but a pedagogical approach informed by the frameworks above. It promotes mutual understanding, democratic values, and the ability to navigate cultural complexity.

Unlike multicultural education, which often emphasizes the celebration of diversity, intercultural education seeks to engage students in *dialogue across differences*, address structural inequalities, and support inclusion through reciprocal learning. It encourages schools to become spaces where diversity is not merely tolerated but embraced as a resource for deeper learning and social transformation (Byram & Guilherme, 2010).

Challenges in the Relationship between Culture and Education

Despite the increasing recognition of multiculturalism as a defining feature of contemporary societies, numerous challenges continue to obstruct

the effective integration of cultural diversity into educational systems. These challenges occur at multiple levels – structural, institutional, pedagogical, and interpersonal – and often reflect deeper social inequalities and tensions that are mirrored in the classroom.

1. Cultural Diversity and Communication Barriers

In culturally diverse classrooms, differences in language, communication styles, body language, and interaction norms can lead to misunderstandings between teachers and students or among students themselves. These barriers can hinder participation, reduce student confidence, and impact academic performance. For example, students who are not proficient in the dominant language of instruction may be mistakenly labeled as having learning difficulties when, in fact, the issue is linguistic, not cognitive.

2. Underrepresentation and Misrepresentation in Curricula

Educational curricula frequently center the dominant culture's history, values, and worldview, while marginalizing or entirely excluding minority perspectives. When minority cultures are included, they are often reduced to superficial or stereotypical representations – such as festivals, food, and folklore – without deeper engagement with their histories, contributions, and complexities. This lack of representation can lead to feelings of invisibility or alienation among students from marginalized groups and reinforces a limited and biased worldview among the majority.

3. Resistance to Educational Reform

Efforts to make education more inclusive are sometimes met with resistance from stakeholders who perceive such changes as a threat to national identity, tradition, or academic standards. This resistance may stem from fear of cultural relativism, political polarization, or discomfort with confronting systemic injustice. As a result, educational reforms aimed at intercultural understanding or decolonization of curricula can become politically contentious and socially divisive.

4. Structural Inequities in Access and Opportunity

Cultural minorities often face systemic barriers to equal access to quality education. These include geographic isolation, underfunded schools, discriminatory practices, and socioeconomic disadvantages. Immigrant, indig-

enous, and refugee communities are particularly vulnerable to educational marginalization. Structural inequities also manifest in disciplinary practices, where students from certain cultural backgrounds are disproportionately penalized or labeled as disruptive.

5. Insufficient Teacher Preparation and Support

Many educators lack formal training in intercultural competence, inclusive pedagogy, or anti-bias education. As a result, they may feel unprepared to address cultural diversity in a meaningful way. Some may inadvertently perpetuate cultural misunderstandings, while others may avoid culturally sensitive topics altogether. Inadequate institutional support and lack of resources further limit teachers' ability to create inclusive and responsive learning environments.

These challenges do not arise in isolation – they are interconnected and symptomatic of broader societal dynamics, including historical inequality, cultural hegemony, and systemic exclusion. Addressing them requires a fundamental shift in how educational systems conceptualize and operationalize culture. This includes revisiting curriculum design, teacher education, school governance, and national education policies. Without a critical and holistic approach to cultural inclusion, education risks reproducing rather than reducing social inequities.

Needs in Culture and Education

Addressing the complex interplay between culture and education requires a proactive, system-wide approach that recognizes and responds to the cultural diversity of learners. To build inclusive and equitable educational environments, several key needs must be met. These needs span curriculum reform, teacher preparation, institutional culture, policy, and evaluation practices (Shih, 2024).

Inclusive and Culturally Reflective Curricula

Educational content must reflect the diverse histories, identities, worldviews, and contributions of various cultural groups. This includes not only integrating minority perspectives but also critically examining dominant narratives that may exclude or distort others. Inclusive curricula go be-

yond tokenistic representations and aim to foster mutual understanding, empathy, and critical thinking among all students. They help students from marginalized backgrounds feel seen and valued while broadening the horizons of those from dominant cultural groups.

Professional Development in Intercultural Competence

Teachers and school leaders need continuous training in cultural awareness, anti-bias education, and intercultural communication. Intercultural competence involves more than sensitivity – it includes the skills, knowledge, and attitudes necessary to engage constructively across cultural differences. Such training should be embedded in teacher education programs and supported throughout educators' careers. Without this preparation, well-meaning educators may unintentionally perpetuate stereotypes or cultural exclusion.

Dialogic and Participatory Pedagogy

Pedagogical methods must shift from traditional, top-down instruction to dialogic, participatory approaches that empower students as co-creators of knowledge. Such pedagogy values students' cultural experiences and encourages collaborative learning. It also promotes critical inquiry and reflection on issues of identity, power, and social justice. Teachers who use culturally responsive pedagogy create space for multiple voices, challenge inequities, and foster democratic learning environments (Piller, 2016).

Policy Reforms Promoting Diversity and Equity

Education policies must support inclusive practices through concrete guidelines and resource allocation. This includes adopting frameworks that recognize multiculturalism and multilingualism as assets, not obstacles. Policies should protect the rights of linguistic and cultural minorities, ensure equal access to quality education, and mandate culturally inclusive teaching standards. Without policy backing, inclusive efforts often remain fragmented and unsustainable.

Inclusive School Culture and Infrastructure

Schools must be physically and socially welcoming spaces for all students, regardless of background. This involves inclusive leadership, diverse

teaching staff, culturally relevant celebrations and traditions, antidiscrimination measures, and active family and community engagement. Inclusive school cultures affirm the identities of all students, reduce prejudice, and enhance student well-being and academic success.

Data-Informed Practices and Continuous Assessment

Reliable data on student backgrounds, engagement, achievement, and experiences are essential for identifying disparities and guiding inclusive practices. Culturally responsive indicators should be used to evaluate policies, programs, and classroom practices. Data should not only track academic outcomes but also capture students' sense of belonging, participation, and satisfaction. Continuous assessment helps institutions remain accountable and responsive to the evolving needs of their diverse populations.

Meeting these needs is not a one-time effort but a sustained commitment. It is essential for transitioning toward education systems that are not only inclusive in rhetoric but truly equitable, transformative, and responsive to the cultural realities of all learners. Such systems cultivate social cohesion, empower individuals, and contribute to more just and pluralistic societies.

Possibilities in Culture and Education

While the challenges in aligning education with cultural diversity are considerable, there also exist numerous promising avenues for innovation and progress. These possibilities underscore the idea that cultural diversity is not a burden to be managed, but a resource to be cultivated. When embraced through thoughtful policy, pedagogy, and leadership, diversity can enrich learning, enhance creativity, and strengthen social cohesion. Below are several transformative directions that highlight the potential of culturally responsive and inclusive education (Wang et al., 2025)

1. Intercultural Education as a Model for Transformation

Intercultural education goes beyond celebrating cultural differences – it emphasizes dialogue, critical reflection, and mutual respect. It encourages students to engage across cultural boundaries, confront prejudice, and learn how to coexist in a pluralistic society. Unlike multicultural education, which

can sometimes isolate cultures in parallel narratives, intercultural education focuses on interaction and shared learning. This approach helps build empathy, active citizenship, and global awareness. Schools that implement intercultural education often report improved classroom dynamics, student engagement, and respect for diversity.

2. Digital Tools for Cultural Exchange and Personalized Learning

Technology offers powerful opportunities to bridge cultural gaps and support inclusive learning. Digital platforms, virtual exchanges, and multimedia content can expose students to different cultures, languages, and perspectives in real time. Educational technologies can be tailored to meet the needs of learners from diverse backgrounds, including translation tools, adaptive learning software, and culturally relevant digital materials. Moreover, online spaces allow marginalized voices to be heard and represented, expanding the cultural horizons of all learners (Varatharaj et al., 2024).

3. Community-Based and Culturally Situated Learning

Integrating education with local communities offers a meaningful way to connect academic content with students' lived experiences. Community-based learning draws on indigenous knowledge systems, local history, traditions, and social practices, making education more relevant and empowering. It also fosters partnerships between schools, families, and community leaders, which can enhance trust and improve learning outcomes. Such approaches are particularly valuable in rural or marginalized settings, where standard curricula may feel disconnected from students' realities.

4. Multilingualism as a Pedagogical and Cultural Asset

Multilingual education supports students' cognitive development, cultural identity, and academic achievement. Instead of seeing students' home languages as barriers, inclusive education systems treat them as assets that enrich the classroom. Bilingual and multilingual programs not only support equity but also promote metalinguistic awareness, intercultural competence, and global readiness. In diverse societies, multilingualism helps bridge cultural gaps and allows for the co-existence of different linguistic heritages within formal education (Dryden-Peterson, 2022).

5. Culturally Responsive and Visionary Educational Leadership

Leadership plays a critical role in shaping school culture and institutional priorities. Culturally aware and equity-focused leaders are essential in fostering inclusive environments and driving systemic change.

They challenge discriminatory structures, allocate resources equitably, and model inclusive practices in decision-making and communication. Strong leadership also includes supporting teacher development, engaging with diverse communities, and advocating for policies that reflect the realities and needs of all learners.

These possibilities demonstrate that education systems do not have to choose between excellence and equity. On the contrary, diversity, when fully integrated and respected, can become a driver of pedagogical innovation, social inclusion, and democratic resilience.

Through intentional action and inclusive vision, education can evolve into a transformative force that prepares learners not just to navigate the world but to shape it with empathy, knowledge, and respect actively (Steyn, 2021).

Conclusion

Culture and education are not parallel or independent structures – they are deeply interwoven, each shaping and being shaped by the other.

Education functions as one of the most powerful cultural institutions, transmitting values, norms, and knowledge across generations while also serving as a space where cultural meanings are contested, negotiated, and transformed.

In return, culture influences how individuals perceive knowledge, authority, learning styles, and their place in the world. This mutual relationship has profound implications for both personal identity development and collective societal evolution.

In today's globalized and culturally pluralistic societies, the challenges facing education are undeniably complex. Persistent inequalities, cultural

misunderstandings, and rigid institutional norms often hinder the full realization of equitable learning. Yet, these challenges also present powerful opportunities for innovation.

When embraced with intention and care, cultural diversity becomes a catalyst for educational renewal. It pushes schools to reimagine their purposes, teachers to diversify their methods, and students to become active agents of change within and beyond their communities.

Fulfilling the transformative potential of education requires more than isolated reforms. It demands a holistic, systemic approach grounded in inclusion, cultural responsiveness, and social justice. Educators must be supported through professional development that equips them for diverse classrooms.

Curriculum designers must integrate multiple perspectives that reflect the realities of all learners. Policymakers must enact and sustain inclusive policies, and communities must be meaningfully involved in shaping educational practices that reflect their identities and aspirations.

Ultimately, the goal is not to manage differences, but to embrace them as a foundation for more meaningful, empathetic, and forward-looking education. By building systems that acknowledge diversity as a strength – not a challenge – education can play a central role in fostering mutual respect, critical consciousness, and social cohesion in an increasingly interconnected world.

References

- Banks, J. A. (2008). *Diversity and citizenship education: Global perspectives*. Jossey-Bass.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (eds.): *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241–258). Greenwood.
- Byram, M. & Guilherme, M. (2010). *Intercultural Education and Intercultural Communication*. Cambridge Scholars Publishing.
- Dryden-Peterson, S. (2022). *Right Where We Belong*. Harvard University Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Herder and Herder.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Hall, S. (1997). *Representation: Cultural representations and signifying practices*. Sage.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*. Sage.
- Kecskés, I. (2014). *Intercultural Pragmatics*. Oxford University Press.
- Nieto, S. (2010). *Language, culture, and teaching: Critical perspectives*. Routledge.
- Piller, I. (2016). *Linguistic Diversity and Social Justice*. Oxford University Press.
- Shih, Y.-H. (2024). Culturally Responsive Curriculum. *Applied Science and Technology*, 8(6), 6917–6925.
- Steyn, M. (2021). *Decolonizing the Human*. Wits University Press.
- UNESCO (2013). *Intercultural Competences: Conceptual and Operational Framework*. Paris: UNESCO.
- Varatharaj, A. et al. (2024). *Teaching Linguistic Justice through AR*. *arXiv preprint*.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wang, J. et al. (2025). *LLMs to Support K-12 Teachers*. *arXiv preprint*.

Даниела Коцева

Факултет образовних наука, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип,
Република Северна Македонија

Снежана Мирасчиева

Факултет образовних наука, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип,
Република Северна Македонија

КУЛТУРА У ОБРАЗОВАЊУ: ПОТРЕБЕ И ПЕРСПЕКТИВЕ

Резиме: Утичући на индивидуалне идентитете, друштвену интеграцију и развој кохезивних заједница, култура и образовање су дубоко повезани. У савременом, глобализованом свету, где су културне границе све флуидније, однос између културе и образовања постаје све сложенији и значајнији. Овај рад истражује динамично међудејство културне разноликости и образовне праксе, фокусирајући се на кључне изазове са којима се суочавају савремени образовни системи, основне потребе за прилагођавање мултикултуралним стварностима и могућности за стварање инклузивних и трансформативних образовних окружења. Кроз теоријску и практичну призму, рад идентификује културне неједнакости, структурална ограничења и педагошке празнине које ометају образовну једнакост. Такође се истичу стратегије и модели који подржавају интеркултурни дијалог, критичко мишљење и друштвену кохезију. Циљ је да се пружи свеобухватно разумевање тога како образовање може одговорити на културне изазове и допринети индивидуалном развоју и колективној добробити.

Кључне речи: *култура, образовање, разноликост, интеркултурно учење, образовна једнакост, глобални изазови, инклузија.*